



Perspectivas de la **INTER
NACIO
NALIZA
CIÓN
EDU
CACIÓN
SUPERIOR**

**AMÉ
RICA
LATINA**

María José
Castelazo André

Judith Pinos
Montenegro

Julio Zurita
Altamirano

Perspectivas de la internacionalización en la educación superior en América Latina

Judith Pinos Montenegro

Julio Zurita Altamirano

María José Castelazo André

edi|PUCE



Perspectivas de la internacionalización en la educación superior en América Latina

Judith Pinos Montenegro, Julio Zurita Altamirano, María José Castelazo André

Primera edición

© 2025

© 2025 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

ediPUCE

laeditorial.puce.edu.ec

Quito, Av. 12 de Octubre y Roca

Apartado n.º 17-01-2184

Tel.: (593) (02) 2991 700 ext. 1711

Correo: publicaciones@puce.edu.ec

Producción editorial: Jossué Baquero

Gestión técnica: Macarena Orozco

Asistencia editorial: Danna Quintana

Diseño de portada: Juan Mateo Rivadeneira

Diagramación: Vanessa Proaño O.

Corrección de textos: ediPUCE

ISBN digital: 978-9978-77-771-8

Quito, agosto de 2025



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons

Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

El manuscrito se sometió a revisión de pares ciegos, lo que garantiza la confidencialidad de autores y árbitros, conforme a las normas de publicación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Perspectivas de la internacionalización en la
educación superior en América Latina

Índice

Prólogo.....	15
Reflexión inicial.....	19
Introducción	23
Capítulo 1: Políticas de internacionalización en universidades del norte de Chile: un análisis documental necesario	
1. Introducción	39
1.1. Gobernanza universitaria fundamentada en la Nueva Gestión Pública	42
1.2. Internacionalización en las universidades chilenas.....	43
1.2.1. Evolución de las políticas de internacionalización en las universidades chilenas.....	44
1.2.2. Internacionalización en las universidades chilenas: tendencias y desafíos	44
1.3. Universidades estatales y públicas no estatales (Red G91) del norte de Chile.....	49
2. Metodología.....	50
3. Resultados	55
3.1. Estrategias institucionales de movilidad e internacionalización	57
3.2. Flexibilidad curricular y aprendizaje multidisciplinario	57
3.3. Cooperación transfronteriza y vinculación regional	58
3.4. Internacionalización en la formación académica.....	59
3.5. Redes de cooperación y convenios internacionales....	60
3.6. Desafíos y brechas en movilidad e internacionalización.....	60

3.7. La investigación y productividad científica como eje de la internacionalización	61
3.7.1. Investigación como redes de colaboración ...	62
3.7.2. Investigación como cumplimiento de altos estándares en publicaciones	63
3.7.3. Investigación articulada con la innovación ..	64
4. Apuntes conclusivos	66

Capítulo 2: Ausencia de política nacional de internacionalización en Brasil: un análisis crítico ante la cooperación internaciona

1. Introducción	81
2. Definiciones conceptuales	85
3. El contexto de la internacionalización brasileña y los actores gubernamentales para la cooperación internacional.....	89
4. El papel del Estado, las instituciones de enseñanza superior y las asociaciones en el planeamiento de la internacionalización de la educación superior en Brasil.....	96
5. Los beneficios y perjuicios para la gestión universitaria ante la ausencia de una política pública para internacionalizar la educación superior en Brasil	99
6. Consideraciones finales.....	108

Capítulo 3: Estrategias de internacionalización universitaria: experiencias, innovaciones y resultados desde la Universidad Católica del Uruguay

1. ¿Por qué nos internacionalizamos?	115
2. Diferentes modalidades de internacionalización.....	119
3. Resultados: impacto de la estrategia de la UCU en la ‘visión de mundo’	122

4. Otras formas de internacionalización que trascienden los programas tradicionales, que tienen que ver con la investigación	136
5. Conclusiones.....	138

Capítulo 4: Entre las exigencias de la internacionalización y las condiciones de realización: experiencias de la Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia (REPAMFEH)

1. El lugar de producción del texto	141
2. Internacionalización: entre significados, condiciones e iniciativas	149
2.1. Algunos significados.....	149
2.2. ¿En qué condiciones?.....	150
2.3. Algunas iniciativas.....	152
3. Consideraciones finales.....	162

Capítulo 5: El papel de los docentes en la integración de la dimensión internacional en educación superior

1. Introducción	165
2. Transformaciones en la educación superior del siglo XX	168
3. Internacionalización y práctica docente en México	171
4. ¿Qué hace a un ‘docente internacionalizado’?.....	178
5. Conclusiones.....	183

Capítulo 6: Becas de posgrado para estudiantes y docentes

peruanos en universidades australianas	193
1. Introducción	193
2. Becas de doctorado.....	195

3. Enfoque teórico.....	197
4. Metodología.....	198
5. Resultados.....	201
5.1. Organismos de becas de postgrado para estudiantes y docentes peruanos en universidades australianas	201
5.2. A través de las becas del gobierno australiano.....	203
5.3. A través de las propias universidades australianas	205
5.4. Perfil del potencial becario para una beca de posgrado a través del Estado peruano.....	206
5.5. Perfil del potencial becario para una beca de posgrado a través del Estado australiano.....	207
6. Conclusiones.....	208

Capítulo 7: Movilidad internacional universitaria virtual
para personas con discapacidad (PcD): una alternativa
para disminuir las brechas de inclusión

Introducción	215
Movilidad estudiantil universitaria y sus ventajas en la formación.....	216
Cifras sobre movilidad internacional en América Latina y el Caribe.....	218
Tipos de movilidad estudiantil universitaria existentes.....	220
Movilidad estudiantil virtual: ventajas y retos	221
Movilidad estudiantil internacional de PcD.....	225
Barreras para la movilidad internacional de estudiantado con discapacidad.....	227
Modalidad virtual como alternativa inclusiva.....	229
Conclusiones.....	230

Recomendaciones de implementación de MVE y MHE para PcD.....	232
---	-----

Capítulo 8: Experiencia exitosa del curso COIL entre
PUCE y UEPG en Ciencias de la Salud:
internacionalización desde casa

Introducción	239
Metodología.....	243
Resultados.....	247
Discusión	258

Capítulo 9: COIL entre universidades jesuitas de
Latinoamérica: internacionalización para la equidad
social desde una mirada intercultural

Introducción	269
Internacionalización en casa y COIL en la Red de Inmersión Dual Virtual AUSJAL.....	271
Contexto de las experiencias.....	272
Descripción de las experiencias.....	273
Análisis de resultados.....	285
Conclusiones.....	295

Capítulo 10: Experiencias y enseñanzas logradas
en contabilidad de costos mediante el aprendizaje
internacional colaborativo en línea (COIL)

1. Introducción	303
2. Características generales.....	305

3. Detalles del COIL	309
4. Principales aprendizajes y experiencias por parte de docentes y estudiantes	313
5. Resultados de la encuesta formulada a estudiantes después del COIL	315
5.1. Aspectos y recomendaciones para mejorar en futuros COIL (preguntas abiertas, quinta sección)	323
6. Conclusiones y recomendaciones.....	328
Anexos	325

Capítulo 11: Internacionalización de la educación superior
y alfabetización académica en la universidad: experiencias locales,
problemáticas globales

1. Introducción	341
2. Una experiencia de internacionalización en casa en un posgrado argentino.....	343
3. La implementación de la experiencia de internacionalización en casa.....	348
3.1. Recolección de las preconcepciones de los participantes...348	
3.2. Perfil de los participantes de la experiencia.....350	
3.3. Las preconcepciones de los participantes de la experiencia	352
3.4. La exposición de la profesora extranjera	356
4. Discusiones finales.....	362
4.1. Cotejo entre las preconcepciones de los participantes y la propuesta de la expositora	362
4.2. Reflexiones en torno a la experiencia de internacionalización en casa.....	363

Capítulo 12: Competencias interculturales desarrolladas en movilidades académicas: caso Universidad Vizcaya de las Américas, México 2024

1. Introducción	371
2. Revisión teórica	374
2.1. Competencia intercultural	374
2.2. Teoría de la adaptación cultural	377
3. Metodología	379
4. Resultados	385
5. Conclusiones	404

Capítulo 13: La enseñanza de la mediación en la cultura litigante: oportunidad de internacionalización desde casa

Resumen	411
Abstract	412
1. Introducción	413
2. Cultura jurídica litigante en la formación en derecho	416
2.1. México	418
2.2. Ecuador	420
3. Incorporación de la enseñanza de la mediación desde la presencialidad	422
3.1. México	422
3.2. Ecuador	426
4. Internacionalización en la enseñanza de la mediación	431
5. Conclusiones	437

Prólogo

Dr. Francisco Urrutia de la Torre
**Secretario Ejecutivo de la Asociación de Universidades Confiadas
a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)**

La internacionalización de la educación superior ha dejado de ser una aspiración periférica para convertirse en un eje estratégico que reconfigura el quehacer académico, la producción de conocimiento y el compromiso social de las universidades en el siglo XXI. En América Latina, esta transformación se desarrolla en un contexto de profundas desigualdades estructurales, desafíos geopolíticos y oportunidades emergentes, especialmente tras la irrupción de la virtualidad como medio de conexión global y la inteligencia artificial como elemento de reconfiguración social.

Este libro reúne voces diversas de treinta investigadores e investigadoras de nueve países de la región —y a dos de otras latitudes— que, desde sus experiencias institucionales y territoriales, iluminan las posibilidades, tensiones y prácticas concretas de la internacionalización. Lo hacen, no desde una mirada homogénea ni idealizada, sino desde la pluralidad de enfoques, modelos y contextos, reconociendo tanto el potencial transformador de los intercambios académicos como los límites que impone la realidad.

Los trece capítulos aquí presentados ofrecen un mapeo riguroso y comprometido de políticas, estrategias y experiencias en universidades de Argentina, Australia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Perú, Suecia y Uruguay. Se abordan fenómenos como la movilidad física y virtual, los modelos colaborativos como COIL e In-

mersión Dual, la internacionalización del currículum, la equidad en el acceso y la construcción de redes académicas con sentido intercultural. Cada contribución permite comprender la internacionalización como una herramienta para fortalecer la calidad educativa, pero también como una vía para construir ciudadanía global crítica y comprometida con la justicia social.

Firmo este prólogo una semana después de haber participado en la III Asamblea de la Asociación Internacional de Universidades Jesuitas (IAJU) en la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, entre el 14 y el 18 de julio de 2025. En ella, la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), comunicó a sus pares de otras latitudes programas como los referidos en esta publicación: Intercampus AUSJAL, Inmersión Dual Virtual, COIL, entre otros.

La Asamblea de la IAJU fue también el marco para sostener un diálogo estratégico entre el Dr. Arturo Sosa S.J., Superior General de la Compañía de Jesús y los rectores, vicerrectores, directivos y agentes de internacionalización de la Asociación. El Dr. Sosa enfatizó el sentido de la apertura de nuestras universidades a las relaciones transnacionales, y distinguió entre universalidad e internacionalización. Destacó que el nacionalismo mal entendido es empleado actualmente para fragilizar las democracias en el orbe, por lo que se hace necesaria, en contraste, una mirada universal, orientada al bien común y la diversidad global como riqueza (AUSJAL, 2025).

El Dr. Sosa propone bienes “universales” (y no solo internacionales). Define el “bien común universal” en tanto concepción filosófica de raigambre platónico-aristotélica, con desarrollo medieval tomista-agustiniano, moderno rousseauniano-kantiano, contemporáneo rawlsiano y

de reciente actualización eclesial jesuita (Francisco, 2015 y 2020), para enmarcar el compromiso de las universidades jesuitas en el orbe:

Al reunirnos renovamos nuestro compromiso con ser puentes que fomenten el diálogo intercultural, defiendan los derechos de migrantes y refugiados, y afiancen nuestra interconexión como miembros de una sola familia humana. Renovamos nuestro compromiso con formar ciudadanos universales, capaces de percibir la prioridad del Bien Común universal sobre los intereses particulares de las naciones, por poderosas que se sientan y quieran ejercer su vocación imperialista.

[...] Nos comprometemos a formar ciudadanos ecológicos, hombres y mujeres capaces de establecer relaciones correctas con la naturaleza, con los demás y consigo mismos. Para ello, es indispensable fomentar el pensamiento interdisciplinario que vincula ciencias y humanidades, ética y economía, espiritualidad y acción social. (Sosa, 2025)

Alineado a los planteamientos del Dr. Sosa, este libro es más que una recopilación de estudios de caso: es una invitación a pensar la internacionalización no como fin en sí mismo, sino como medio para alcanzar una educación superior más inclusiva, contextualizada y transformadora. En un momento en que el mundo exige cooperación y diálogo, estas páginas son un testimonio del esfuerzo colectivo por tender puentes en lugar de levantar muros, por abrir horizontes en lugar de encerrarse en fronteras.

Que este trabajo sirva de inspiración para quienes, desde sus instituciones y territorios, asumen el reto de internacionalizar con un sentido y propósito de bien común universal.

Referencias

- AUSJAL (2025). *El Padre General a AUSJAL: “La sustentabilidad diaria debe ser solidaria” para enfrentar los desafíos de la región.* AUSJAL. <https://www.ausjal.org/el-padre-general-a-ausjal-la-sustentabilidad-diaria-debe-ser-solidaria-para-enfrentar-los-desafios-de-la-region/>
- Francisco. (2015). *Laudato Si’: Sobre el cuidado de la casa común.* Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francisco. (2020). *Fratelli Tutti: Sobre la fraternidad y la amistad social.* Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Sosa, A. (2025). *La universidad jesuita: testimonio de esperanza, presencia creativa y dialogante.* AUSJAL. <https://www.ausjal.org/la-universidad-jesuita-testimonio-de-esperanza-presencia-creativa-y-dialogante/>

Reflexión inicial

Juan Carlos Acosta, PhD

**Prorector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-
Sede Ambato**

Desde sus orígenes, las universidades se caracterizaron por el movimiento entre fronteras, la colaboración y la formación de redes de intercambio, tal como lo documentan nuestros investigadores (Pinos Montenegro y Zurita Altamirano, 2024). En América Latina, las universidades coloniales fueron, ya en su tiempo, sedes de encuentro y circulación de docentes y estudiantes y junto con ello, de experiencias y retos desafiantes.

Corresponde ahora, mirar en perspectiva a la internacionalización de la educación superior como un campo atravesado por diversas tensiones y, al mismo tiempo, como un espacio fértil de oportunidades, donde las condiciones y programas institucionales den soporte y solvencia a la integración científica global en procesos de transformación que tengan a la base la capacidad de compartir, de no sentirse autorreferenciales o suficientes en sí mismos, sino que desde la humildad académica, nos coloquen en vías de alteridad y mutualidad, cobijados por el espíritu de la mejora continua.

En las últimas décadas, va quedando por sentada la conceptualización e importancia de la internacionalización universitaria, heredera de su propia ontología universal, donde la promesa del intercambio internacional ha revelado sus múltiples aristas. Por un lado, quienes disponen de mayores recursos económicos, sociales y tecnológicos tienen mayores posibilidades de participar en intercambios. Por otro lado,

amplios sectores de la población enfrentan a diario barreras de inclusión en sus propios territorios, y con mayor crudeza en contextos internacionales donde se levantan nuevas murallas diplomáticas y físicas.

En este marco, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato, se enorgullece en presentar el libro *Perspectivas de la Internacionalización de la Educación Superior en Latinoamérica*. Esta obra invita a una reflexión profunda sobre las reales posibilidades y los desafíos que enfrentan las universidades latinoamericanas, y en particular las universidades católicas, en el actual escenario global.

Desde su nacimiento en Bolonia hasta el hito que marcó *Fides et Ratio* (Juan Pablo II, 1998), las universidades católicas compartimos una misión común: integrar armónicamente fe y razón, mientras formamos de manera integral a profesionales que contribuyen al bien común. Con esta tradición como fundamento, celebramos el esfuerzo y acierto reflexivo de Judith Pinos Montenegro, Julio Zurita Altamirano y María José Castelló André, quienes convocaron a docentes de toda América Latina a repensar el fenómeno de la internacionalización.

La lectura atenta de cada capítulo de este libro ofrece luces para comprender este momento histórico de globalización contradictoria. Y digo contradictoria, porque mientras algunos actores muestran un marcado interés por nuestras riquezas y territorios, esos mismos intereses pueden tender a sospechar, menospreciar o incluso imponer límites xenofóbicos a nuestros jóvenes, restringiendo así la movilidad de científicos y académicos; barreras que en Latinoamérica podrían superarse con mayor agilidad si nos miramos a los ojos, despojándonos de posturas y prejuicios.

Pero, no todo es gris, las universidades latinoamericanas constituimos una potencia en sí mismas, y esa capacidad puede canalizarse

mediante la democratización del acceso a las tecnologías, la reciprocidad en la movilidad académica, la construcción de redes de conocimiento, la vinculación efectiva con las comunidades y una gestión estratégica basada en la fraternidad. Estas y muchas otras ideas se despliegan en las páginas de esta obra.

Finalmente, deseo subrayar la pertinencia de este libro recordando las palabras del Papa León XIV en la 28ª Asamblea General de la Federación Internacional de Universidades Católicas, celebrada en Guadalajara en julio de este año. En aquella ocasión, el Pontífice nos recordó que las universidades católicas estamos llamadas a ser “itinerarios de la mente hacia Dios”, evocando las palabras de san Agustín: el alma, por sí misma, “no tiene luz ni fuerza; se oscurece si se aleja de la región de la verdad inmutable, y se ilumina si se acerca a ella”.

Que las ideas y meditaciones contenidas en este libro nos interpelen, motiven e iluminen para perfeccionar nuestras estrategias educativas y así reafirmar el sentido profundo por el que fue creada cada universidad en el mundo.

Ambato, 12 de agosto de 2025

Introducción

En todos los tiempos y geografías, las universidades abrieron las puertas a miembros de otras comunidades científicas. Sea en estancias cortas, conferencias u otros, la movilidad entrante y saliente fue parte del quehacer cotidiano, así lo muestran los archivos de la época colonial (Pinos-Montenegro y Zurita-Altamirano, 2024). Desde sus inicios, la universidad coexistió como el espacio para el debate de ideas.

Sin embargo, el contexto internacional se mueve y transforma inesperadamente. Por ejemplo, la presencia de cambios políticos en Estados Unidos de América genera restricciones severas a la movilidad humana, así como a la movilidad académica. Asimismo, aunque, según la UNESCO, América Latina es una región en la que predomina la movilidad académica saliente y la fuga de cerebros (Didou Aupetit y Gérard, 2009), también tiene una historia de movilidad entre sus países.

En la actual disposición geopolítica, la movilidad académica puede analizarse por los desplazamientos Norte a Norte, Sur a Sur y Norte Sur-Sur (Ermolieva, 2023). Pero ¿qué son el norte y el sur globales? Generalmente, se emplea “norte global” para identificar a los países que tienen mayor desarrollo socioeconómico y “sur global” a aquellos de menor desarrollo y peores condiciones de vida (Ahn y Kim, 2022; Horner y Carmody, 2019). Este libro presenta un abordaje de movilidad entre países latinoamericanos (Chile, Brasil, Ecuador, Colombia, El Salvador, México y Uruguay) y, además, la reflexión desde países latinoamericanos y el norte global (Suecia y Australia).

Hoy el tema de internacionalización cobra nuevas observaciones y diversas perspectivas. Por ejemplo, Ferrari Martínez (2024) analiza el caso de la movilidad de estudiantes doctorales y señala que, al menos, se

pueden detectar tres aspectos: una visión optimista de un mundo compartido, una internacionalidad geopolítica y una producción de una corporeidad global. En este libro predomina la mirada optimista de un mundo compartido y, en la mayoría de los casos, vinculado además por la identidad católica.

La literatura disponible afirma que las experiencias de internacionalización dotan a las comunidades de habilidades interculturales y las vuelven más competitivas en cuanto a empleabilidad (Dassin, Enders y Kottmann, 2014). Los capítulos que componen esta obra permiten ratificar la primera idea; en efecto, las personas movilizadas sienten que aprendieron varias cosas y adquirieron elementos que mejoran sus habilidades. No obstante, todavía queda por investigar si, a largo plazo, quienes se movilaron tienen mejores condiciones de empleabilidad; aspecto que será abordado en un próximo libro.

En las primeras décadas del siglo XXI, el contexto marcado por la globalización tiene aspectos que pueden favorecer la internacionalización y abonar a la formación de profesionales con capacidades más profundas (Valls-Figuera, Torrado-Fonseca y Borràs, 2023). Algunos críticos como Bauman (1998) observan que, en términos de movilidad humana, hay nuevos muros entre países e incluso dentro de la frontera del mismo estado. Sin embargo, es indudable que las comunidades universitarias son sitios privilegiados para romper muros y traspasar fronteras.

En América Latina, quienes llegan a la educación superior son sobrevivientes de los otros niveles educativos. Así, por ejemplo, Ecuador tiene una cobertura casi universal de la educación básica y media, pero solo el 29,5% de jóvenes llega a la educación superior (SENESCYT, 2020). Existen barreras de pobreza y desigualdad de oportunidades que

impiden la universalización de la educación superior. Justamente, los problemas estructurales y dificultades socioeconómicas nos obligan a reflexionar sobre nuestras posibilidades particulares y colectivas.

La dimensión global de la internacionalización, en las distintas funciones de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, proyecta sus esfuerzos a mejorar la calidad educativa, fortalecer la cooperación internacional e interrelacionar a los actores reales con diversas culturas. La información obtenida sobre los aportes de las perspectivas de internacionalización de la educación superior en América Latina muestra que es una gran oportunidad; sin embargo, tradicionalmente pocos acceden a ese beneficio en modalidad presencial y se crea una situación desafiante para la realidad académica de las instituciones de educación superior (IES) en la región. No obstante, tras la pandemia y el uso intensivo de medios digitales, surgieron con fuerza las posibilidades de movilidad académica virtual.

El componente de internacionalización tiene diversas modalidades y formas entre las que se pueden mencionar, por ejemplo:

- *Movilidad académica en función al actor educativo que se moviliza.* Estudiantes, docentes, investigadores y en ciertos casos personal administrativo.
- *En consideración al tiempo.* Pueden ser estancias cortas o de duración prolongada, como pasantías de investigación o cursadas de semestres.
- *En consideración a la modalidad.* Puede haber movilidad presencial, semi presencial o virtual.

- *Internacionalización del currículum.* Que contiene diversas dimensiones de internacionalización, como la doble titulación, planes de estudios compartidos e intercambio de contenidos. Y esas dimensiones se expresan en prácticas como:
 - Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés)
 - Sesiones compartidas entre docentes: Inmersión Dual Virtual (IDV), en que estudiantes de diferentes instituciones tienen la posibilidad de actuar con la presencia de dos o más docentes.
 - Clases espejo: sesiones en las que docentes de diferentes instituciones interactúan con sus estudiantes, en un tiempo corto (una clase).
 - Pasantía o estancias de investigación: pueden formar parte de la internacionalización del currículum.
 - Participación en congresos y talleres: son ventanas tradicionales de internacionalización.
- *Considerando el marco legal de la internacionalización.* Puede comprender acuerdos binacionales, regionales, globales. Por ejemplo, la posición estratégica de Uruguay permite que dicho país entable relaciones cercanas de movilidad con todos los territorios limítrofes. Además, las instituciones pueden asociarse por sus características ideológicas, como es el caso de la red AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina), que comprende exclusivamente a las instituciones de educación superior católica e ignacianas. Mientras que la red ODUICAL (Organización de Universidades Católica de América Latina y el

Caribe) incluye las instituciones que no son necesariamente ignacianas, pero sí católicas. Al sur de Latinoamérica, el MERCOSUR (Mercado Económico Común del Sur) tiene un espacio de coordinación para los procesos de internacionalización. Un área específica de internacionalización implica la enseñanza de idiomas; en ese contexto, embajadas de todo el mundo ofrecen posibilidades de perfeccionamiento de sus idiomas.

En este libro, predominan las experiencias de movilidad virtual estudiantil, en modalidades COIL e inmersión dual virtual. También se analizan las políticas estatales y las circunstancias que facilitan la movilidad.

En síntesis, la internacionalización no solo fomenta la formación de futuros profesionales en un espacio específico, sino que les aporta una visión global y compleja de su entorno intercultural, pluricultural y multicultural. Por este motivo, las universidades que brindan espacios de internacionalización inciden directamente en la calidad formativa de sus estudiantes, que contribuyen a una mejor generación de conocimiento internacional.

El entorno de cooperación internacional encuentra en la tecnología una nueva oportunidad y se profundizan los intercambios “sin salir de casa”. Por ello, la internacionalización es un fenómeno que debe analizarse desde diversas aristas y experiencias. De ahí surge la necesidad de reflexionar y crear el presente libro titulado *Perspectivas de internacionalización en la educación superior latinoamericana*, que compila el pensamiento de treinta docentes, que, desde su práctica investigativa, sistematizaron experiencias e identificaron desafíos para las universidades y sus miembros.

Este libro se compone de trece textos, que tocan aspectos importantes para afirmar que la internacionalización requiere potencializarse en nuestros territorios.

En el primer documento, Alejandra Crocco-Valdivia e Irene Villalobos Saldivia, de la Universidad de O'Higgins y de la Universidad de Chile, respectivamente, analizan las políticas de internacionalización en las universidades del norte de Chile, visibilizan los cambios en política pública y cómo las labores de internacionalización ingresan entre los indicadores de desempeño con que se cataloga la calidad educativa. En el caso chileno, se identifica la producción científica en índices de alto impacto es la actividad más representativa de internacionalización docente. Entre las recomendaciones, sugieren la necesidad de investigaciones que compilen las voces de quienes hacen internacionalización en sus diversas modalidades.

El segundo capítulo es un texto producido en Brasil, titulado "Ausencia de política nacional de internacionalización en Brasil: un análisis crítico ante la cooperación internacional". José Alberto Antunes de Miranda y Cristiana Verônica Mueller –Universidad La Salle y Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil– analizan la falta de una política pública nacional de internacionalización en la educación superior brasileña y sus implicaciones en la gestión universitaria. Examinan cómo la ausencia de una estrategia gubernamental genera acciones aisladas y desarticuladas entre instituciones de educación superior y organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación y la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Identifican beneficios, como mayor autonomía para las universidades, pero también perjuicios, como la dificultad para atraer estudiantes y profesores extranjeros y la falta de criterios claros para evaluar la inter-

nacionalización. Finalmente, argumentan que una política nacional de internacionalización permitiría una mejor proyección de Brasil en el escenario educativo global y una mayor alineación con las necesidades estratégicas del país.

El capítulo tres proviene de Uruguay y es escrito por Gustavo Monzón, Jimena Silva y Fiorella Bafundo, docentes de la Universidad Católica del Uruguay (UCU). El texto describe cómo las acciones de la UCU, su ubicación geográfica estratégica y sus diversos vínculos permitieron que más de quinientos estudiantes se beneficiaran de movilidad saliente. Entre esos esfuerzos, se destaca el programa “Ciclo de Embajadores”, que logra la visita del personal diplomático a la UCE y abre la posibilidad de construir nuevas alianzas y concretar aplicaciones a becas estudiantiles.

El cuarto capítulo contiene la reflexión de Erinaldo Cavalcanti –Universidad Federal de Pará, Brasil– sobre la “Internacionalización y sus condiciones: experiencias de la Red Panamazónica para la enseñanza de Historia”. Este texto explora la internacionalización en la enseñanza de la historia dentro de la región Panamazónica. Presenta la creación de la Red Panamazónica para la Formación y la Enseñanza de Historia (REPAMFEH) y sus esfuerzos por conectar investigadores de distintos países amazónicos. También analiza los desafíos estructurales y políticos para la cooperación internacional en las Humanidades; destaca la hegemonía académica de la región sudeste de Brasil y la dificultad de obtener financiamiento para la investigación en la Amazonía. Asimismo, reflexiona sobre el papel de la educación en la transformación social y la necesidad de visibilizar la diversidad cultural y lingüística de la región en los materiales educativos.

En el capítulo cinco, Tahtiali M. García Pérez, de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, analiza el papel docente en la dimensión internacional. La autora señala aspectos que facilitan la internacionalización y están en las competencias docentes. El dominio de un idioma diferente al de la lengua materna, las destrezas en el uso de herramientas digitales, el conocimiento de los avances en su disciplina, entre otros factores, son características individuales que contribuyen a procesos de internacionalización en docencia. Por lo tanto, son aspectos que las universidades latinoamericanas deben fortalecer en su profesorado.

El sexto capítulo presenta un texto de Isabelle Wentwort, de la Australian Catholic University, Australia, y Martín García Calle, de la Universidad Católica de Trujillo, Perú, en el que describen las posibilidades de que estudiantes peruanos puedan obtener becas para estudiar en Australia; particularmente, las becas de posgrado, que son deseadas por los profesionales peruanos, debido a que un número importante de universidades australianas están dentro del ranking de Shanghai. Sin embargo, entre los requisitos se encuentra el dominio del idioma inglés, aspecto que no es acreditado por una gran mayoría. Así, a pesar del interés de la población peruana, su gobierno no destina suficientes recursos para la formación de posgraduados en Australia.

En el capítulo siete, se analiza la movilidad estudiantil de personas con discapacidad, en un documento escrito por Bárbara Valenzuela-Zambrano y Ricardo Martínez Romero, de la Universidad de Concepción de Chile. El texto identifica cómo la virtualidad abrió una oportunidad de movilidad saliente a estudiantes con discapacidad; además, evidencia los requisitos tecnológicos que requieren implementar las universidades, como los programas informáticos especializados (ayu-

das técnicas) para atender a estudiantes con diversas discapacidades. El documento aporta luces sobre las condiciones materiales y de política que requiere esta población estudiantil que está ávida de intercambio y experiencias internacionales. Sin embargo, queda claro que cualquier trabajo con estudiantes con discapacidades requerirá mayor inversión presupuestaria, tecnológica y didáctica, condiciones que deben incorporarse para que las actividades de internacionalización sean inclusivas.

En el capítulo ocho, Erika Quispe, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (sede matriz) y Jacy Vieira de Sousa, de la Universidad Estadual de Porta Grossa, Brasil, narran una experiencia exitosa de COIL con estudiantes de las facultades de Ciencias de la Salud. A pesar de la diferencia idiomática, el proceso se reporta como novedoso, gratificante y estimulante para quienes participaron. Entre las sugerencias, está la dotación de recursos digitales apropiados para el intercambio. Además, la experiencia resultó tan enriquecedora que produjo un artículo científico en el que se presentan detalles de la actividad.

El capítulo nueve presenta la experiencia COIL desde la mirada de Gloria Pacas, de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador, y Viridiana García, de la Universidad Jesuita de Guadalajara- ITESO, México. Entre sus líneas, se recupera la voz de varios estudiantes que identifican que la experiencia fue efectiva, movió la colaboración académica y permitió una comprensión empática de las problemáticas sociales de ambos países. Las autoras afirman que el COIL tiene “potencial para mejorar la formación de futuros ciudadanos y profesionales que puedan aportar a los contextos actuales”. Sugieren la continuidad de las experiencias para *reconectar* los procesos de aprendizaje.

El capítulo diez presenta la experiencia COIL en la enseñanza de contabilidad. Es un texto escrito por tres docentes: María Verónica Apolo Bustamante de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (sede matriz), Irene Marisol Revelo Portilla, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (sede Ibarra) y Leonardo Peñuela Rodríguez de la Corporación Universitaria Minuto de dios (UNIMINUTO), Colombia. El detalle de la experiencia permite identificar la complejidad de la puesta en escena de un proceso de enseñanza-aprendizaje internacional. En el caso de la contabilidad, cada grupo estudiantil constató la diversidad de políticas tributarias y formas de cálculo que implican los movimientos económicos. La riqueza de la experiencia muestra que la planificación de un COIL requiere una importante cantidad de tiempo, para preparar todos los materiales de manera que respondan a las realidades de diversos países.

El capítulo once fue escrito por María Isabel Pozzo, de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, y Lotta Bergman, de Malmö Universitet (MAU), Suecia. Las autoras narran la experiencia de su clase compartida (IDV) en la enseñanza de la lectura y escritura académica. En este contexto, se evidencian problemas similares entre estudiantes que deben adquirir formas de comunicación de los entornos universitarios. Entre sus hallazgos, se resalta que, además de las condiciones estructurales como la digitalización y las plataformas educativas, la voluntad de las docentes y sus conexiones personales facilitan la docencia internacional. Pero las redes de relaciones internacionales y la apertura de las administraciones universitarias aceitan los procesos nacidos en voluntades individuales; de ahí que, a pesar de las crisis sociales propias de los entornos latinoamericanos, dichas coyunturas deben mantenerse y apoyarse.

El capítulo doce es un texto de Lina Marcela Padilla-Delgado Haiber, Gustavo Agudelo-Casanova, Emerson Montaña-Narváez, de la Universidad San Buenaventura de Colombia, y el profesor Fernando Pacheco Bailón, de la Universidad Vizcaya, México. El documento contiene la verificación del desarrollo de competencias interculturales a través de movilidades académicas. Con un enfoque de investigación mixta, se evidencia el logro de destrezas interculturales y, en la voz de los estudiantes, se recuperan experiencias del encuentro con la diversidad. Los relatos permiten constatar cómo el enfrentarse a nuevos entornos socioculturales posibilita aprendizajes profundos y el desarrollo de destrezas blandas. Del texto se deduce la necesidad de analizar las políticas, procesos y acompañamiento en el caso de movilidad estudiantil entrante.

El capítulo trece fue escrito por dos abogadas: Nathalia Viviana Lescano-Galeas, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (sede Ambato), y Narda Beatriz Bernal Sánchez, de la Universidad Olmeca de México. Ellas reflexionan sobre su experiencia COIL en la enseñanza de la mediación. El texto reconoce que, en los entornos mexicano y ecuatoriano, predomina una tradición litigante y estas experiencias de la enseñanza de mediación son pioneras tanto desde el punto de vista teórico como didáctico.

Así, los trece capítulos conforman un cuerpo de documentos en su mayoría exploratorios que evidencian la riqueza, potencialidad y complejidad de las labores de internacionalización. Los textos coinciden en resaltar la utilidad de la internacionalización para mejorar las destrezas de la comunidad universitaria. Otro aspecto común es el énfasis en la necesidad de pulir las políticas estatales e institucionales para fortalecer las labores de internacionalización. Lo expresado nos permite pensar

que aprender de la experiencia de quienes aportaron a esta reflexión es un avance para señalar vacíos y construir redes de trabajo más sólidas.

Esperamos que este esfuerzo colectivo retroalimente a las universidades participantes sobre las virtudes de las actividades de internacionalización, los aspectos que deben fortalecerse y las vías para construir nuevos caminos de cooperación.

Judith Pinos Montenegro

Julio Zurita Altamirano

María José Castelazo André

Referencias

- Ahn, Y. y Kim, J. (2022). Korean Migration in the Global South: Contextualizing Migration Trajectories and Complexities. *Korea Journal* 62 (4), 5-12. <https://doi.org/10.25024/kj.2022.62.4.5>.
- Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. (31 de marzo de 2025). *Sitio web de AUSJAL*. <https://www.ausjal.org/>
- Australian Catholic University. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Australian Catholic University*. <https://www.acu.edu.au/>
- Bauman, Z. (1998). Globalización. *Las consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Corporación Universitaria Minuto de Dios*. <https://www.uniminuto.edu/>
- Dassin, J., Enders, J. y Kottmann, A. (2014). Social Inclusion in International Higher Education: Approach and Achievements of IFP. *International and Development Education*, 15-33. https://doi.org/10.1057/9781137361455_2.
- Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas: perspectivas latinoamericanas*. Instituto Politécnico Nacional de México. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186433>.
- Ermolieva, E. (2023). Higher Education of Latin America in the Trajectory of International Student Mobility. *Vysshiee Obrazovanie v Rossii* 32 (12), 120-137. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-12-120-137>.

- Ferrari Martínez, C. A. (2024). *'You Look International': Scale and global performativity*. Emerald Publishing. doi: 10.1108/978-1-80455-778-520241004.
- Horner, R., y Carmody, P. (2019). Global North/South. *International Encyclopedia of Human Geography, Second Edition*, 181-187. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10648-1>.
- Malmö Universitet. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Malmö Universitet*. <https://mau.se/>
- MERCOSUR. (31 de marzo de 2025). *MERCOSUR*. <https://www.mercosur.int/temas/reunion-especializada-de-ciencia-y-tecnologia-recyt/>
- ODUCAL. (31 de marzo de 2025). *Organización de Universidades Católicas de Latinoamérica y el Caribe*. <https://oducal.com/>
- Pinos-Montenegro, J., y Zurita-Altamirano, J. (2024). Internationalization in Ecuadorian higher education. Descriptive analysis. *Revista de Cooperación y Desarrollo 11 (2)*, 55–77. <https://doi.org/10.21500/23825014.6880>.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (31 de marzo de 2025). *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. <https://www.puce.edu.ec/>
- Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología - SENESCYT. (2020). *Boletín anual. Análisis de los principales indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. <https://siau.senescyt.gob.ec/estadisticas-de-educacion-superior-ciencia-tecnologia-e-innovacion/#:> SENESCYT.
- Universidad Católica de Trujillo. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Católica de Trujillo*. <https://uct.edu.pe/>

- Universidad Católica del Uruguay. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Católica del Uruguay*. <https://www.ucu.edu.uy/>
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador*. <https://uca.edu.sv/>
- Universidad de Chile. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad de Chile*. <https://uchile.cl/>
- Universidad de Concepción. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad de Concepción, Chile*. <https://www.udec.cl/pexterno/>
- Universidad de La Salle, Canoas Brasil. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidade La Salle*. <https://www.unilasalle.edu.br/introducao>
- Universidad de O'Higgins. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad de O'Higgins*. <https://www.uoh.cl/>
- Universidad Estadual de Porta Grossa. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Estadual de Porta Grossa*. <https://www.uepg.br/>
- Universidad Federal de Rio Grande do Sul. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Federal de Rio Grande do Sul*. <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. <https://ibero.mx/>
- Universidad Jesuita de Guadalajara. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Jesuita de Guadalajara*. <https://www.iteso.mx/>
- Universidad Nacional del Rosario. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Nacional del Rosario, Argentina*. <https://unr.edu.ar/>
- Universidad Olmeca. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Olmeca, México*. <https://olmeca.edu.mx/>

- Universidad San Buenaventura. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad San Buenaventura, Colombia*. <https://www.usbbog.edu.co/>
- Universidad Vizcaya de las Américas. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidad Vizcaya de las Américas*. <https://uva.edu.mx/>
- Universidade Federado Pará. (31 de marzo de 2025). *Sitio web Universidade Federado Pará, Brasil*. <https://portal.ufpa.br/index.php/universidade>
- Valls-Figuera, R., Torrado-Fonseca, M. y Borràs, J. (2023). The Impact of International Student Mobility on Multicultural Competence and Career Development: The Case of Students from Latin America and the Caribbean in Barcelona. *Education Sciences* 13 (9), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci13090869>.

Capítulo 1

Políticas de internacionalización en universidades del norte de Chile: un análisis documental necesario

Alejandra Crocco-Valdivia
Universidad de O'Higgins
acrocco@u.uchile.cl / alejandra.crocco@uoh.cl

Irene Villalobos Saldivia
Universidad de Chile
irene.v.saldivia@gmail.com

1. Introducción

Las políticas públicas reflejan el orden social hegemónico y el modelo socioeconómico de un país (Max-Neef et al., 2010). En Chile, las reformas neoliberales impulsadas en la dictadura de los años 80 promovieron la privatización y mercantilización de los servicios públicos mediante la Constitución de 1980 (Apple, 1999), e instauraron un Estado subsidiario que regula el mercado educativo (Duhalde y Cardelli, 2001).

La educación superior (ES) experimentó transformaciones políticas y sociales con implicaciones en su estructura y funcionamiento (Zurita, 2022). En 1981, las reformas establecidas en dictadura modificaron profundamente a la universidad pública y proliferaron instituciones privadas (Guzmán, 2017); además, las universidades estatales se fragmentaron al convertir sus sedes regionales en nuevas instituciones, lo que redujo su influencia social y política (Lemaitre, 2015, en Brunner y Alarcón, 2023).

La estrategia gubernamental incluyó una reducción del financiamiento estatal y una mayor dependencia de recursos privados (Paredes, 2015), lo que incentivó la competencia entre instituciones. Se disminuyó el aporte fiscal directo y se creó un subsidio a la selectividad (Fleet et al., 2024) que asignó más recursos a estudiantes con mejor rendimiento en la prueba de admisión estatal; esto intensificó la competencia entre universidades.

En términos de regulación, la política asumió que la calidad de la ES se autorregula mediante la competencia y la libertad de elección de estudiantes y familias, considerados consumidores soberanos (Brunner, 2011). Así, se eliminó el derecho a la ES gratuita y se aumentó la privatización y mercantilización de la educación (Montencinos y Ulloa, 2020). La mercantilización implica tratar la educación como un bien comercial, priorizando intereses económicos sobre equidad y calidad. En Latinoamérica, este fenómeno se ha vinculado al crecimiento de la privatización y financiamiento basado en lógica de mercado (Atairo et al., 2022).

En Chile, la expansión de la ES a partir de este modelo acentuó las desigualdades y favoreció la proliferación de instituciones privadas de calidad variable, muchas de ellas con altos costos (Fleet et al., 2024). Esto tuvo como consecuencia que se intensificaran las barreras económicas para estudiantes en situación de vulnerabilidad (Espinoza y González, 2007; Guzmán, 2017). Además, el énfasis en la productividad académica y la evaluación del desempeño llevó a las instituciones a competir por prestigio y financiamiento, lo que tuvo impacto en sus estrategias y prioridades institucionales (Martínez-Labrín y Castelo Huerta, 2023).

En la década de 1990, con el retorno de la democracia, surgieron intentos de corregir las desigualdades del sistema. En los 2000, junto con la masificación, se implementó un control de calidad más estricto (Salazar y Leihy, 2013). En 2006 se formalizó el sistema de aseguramiento de calidad y el mecanismo de acreditaciones, aunque dentro del mismo modelo neoliberal, administrándolo sin modificar estructuralmente. Según Fleet et al. (2024), “las reformas de segunda generación reforzaron el hecho de que ya no solo existe la competencia de mercado, sino también el cumplimiento de la regulación estatal, se convirtieron en determinantes del desarrollo de las universidades” (p. 6).

Desde 2016, se impulsaron reformas significativas, entre las que destaca la gratuidad en la ES, que buscó revertir la mercantilización (Contreras-Páez, 2022), eliminando barreras económicas para estudiantes vulnerables. Esta política se diseñó para beneficiar a los primeros seis deciles de ingresos, representando el esfuerzo del Estado por mejorar la inclusión y equidad (Donoso-Díaz et al., 2024). Sin embargo, la mercantilización del sistema educativo persiste. Pedraja-Reyes et al. (2021) señalan que la gratuidad ha redefinido la competencia universitaria, ya que las instituciones buscan atraer a estudiantes beneficiarios del subsidio estatal. Esto ha generado un mercado regulado por la autoridad pública, que ha ampliado la influencia del Estado en la oferta académica, aunque sus efectos aún son inciertos.

Además, la gratuidad plantea retos en financiamiento y sostenibilidad del sistema (Gedda-Muñoz y Carrasco-Bahamonde, 2023). La dependencia de las universidades públicas de las transferencias estatales ha generado inquietudes sobre la calidad educativa y la viabilidad del modelo (Arias et al., 2021). Esto impulsó el debate sobre la necesidad de un sistema que, además de garantizar la gratuidad, asegure estándar-

res de calidad (Araneda-Guirriman y Pedraja-Rejas, 2016; Belalcázar, 2023).

Finalmente, la Ley de Educación Superior N° 21.091 (2018) tuvo el propósito de regular y mejorar la calidad de la ES, estableciendo nuevos estándares de acreditación y promoviendo transparencia en la gestión institucional, e intentó responder a las críticas sobre la mercantilización educativa, asegurando que las instituciones cumplan con criterios de calidad que beneficien al estudiantado y a la sociedad (Guevara-Pezoa, 2023).

1.1. Gobernanza universitaria fundamentada en la Nueva Gestión Pública

La gobernanza de la ES pasó del autogobierno académico a un modelo más regulado por el Estado, alineado con los principios de la Nueva Gestión Pública -NGP (Bruner, 2023). Este enfoque incorpora dinámicas de mercado en la administración estatal, aunque carece de un sustento teórico sólido (Kilikauer, 2015). Al adoptar el modelo empresarial, prioriza la competencia y la orientación al cliente, lo que facilita la coordinación entre universidades y gobierno, pero también suscita fuertes críticas sobre la calidad y pertinencia de la educación (Martínez y Fernández, 2020).

En el ámbito universitario, la NGP se basa en dos pilares fundamentales para optimizar el rendimiento institucional: planificación y evaluación. Esto implica definir con precisión la misión y los objetivos de cada universidad, lo que permite una supervisión sistemática de su cumplimiento. Asimismo, se ha intensificado el enfoque en la calidad educativa (De Vries y Ibarra, 2004), lo que ha fortalecido la gestión académica e institucional.

Las principales características de la NGP en la ES incluyen la separación entre funciones académicas y administrativas, un mayor control del trabajo académico por parte de los/as gestores (Cox, 2017; Whitchurch, 2013) y la adopción de una lógica empresarial que prioriza la generación de ingresos. Además, se promueve la alineación de las universidades con demandas socioeconómicas específicas y un enfoque de mercado, evidenciado en la competencia por recursos (Gordon y Whitchurch, 2010).

El impacto más relevante de la NGP recae en la gobernanza universitaria y en la incorporación de metodologías y tecnologías que transforman la gestión institucional, así como en la participación de nuevos actores. Este modelo promueve un discurso centrado en la eficiencia y modernización de la administración académica (Baltaru y Soysal, 2018; Brunner et al., 2020).

1.2. Internacionalización en las universidades chilenas

La ES en Chile debe adaptarse a un entorno global cada vez más competitivo, lo que exige a las universidades enfocarse en su calidad (Crocco-Valdivia y Fernández, 2024). En este proceso, la internacionalización y la obtención de acreditaciones se han convertido en ejes estratégicos para garantizar estándares académicos y consolidar la proyección institucional (Labraña, 2024).

1.2.1. Evolución de las políticas de internacionalización en las universidades chilenas

La internacionalización ha evolucionado según los cambios políticos, económicos y sociales del país. En las décadas de 1960 y 1970, se enfocó en convenios bilaterales y cooperación académica para fortalecer la formación de capital humano e investigación (Riveros, 2005). En la época de la dictadura, las reformas estructurales restringieron la cooperación internacional en algunas áreas (Brunner y Alarcón, 2023).

Con el retorno a la democracia, las universidades impulsaron oficinas de relaciones internacionales y convenios con instituciones extranjeras, promoviendo la movilidad académica, la integración en redes de investigación y alianzas estratégicas globales (Sessarego y González, 2020). En la década de 2010, la internacionalización se consolidó como estrategia institucional con la creación de la Comisión de Internacionalización del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Esto fortaleció la presencia de Chile en redes académicas globales y fomentó la cooperación en docencia e investigación.

1.2.2. Internacionalización en las universidades chilenas: tendencias y desafíos

Actualmente, la internacionalización en las universidades chilenas se entiende como un proceso integral que abarca la movilidad estudiantil y académica, la incorporación de competencias globales en la formación universitaria y la participación en redes internacionales de investigación (Gacel-Ávila, 2021). Esta ha sido impulsada por diversas agencias gubernamentales y programas de financiamiento, con objeti-

vos como fortalecer la investigación y la innovación (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID], 2021), mejorar la calidad educativa (Comisión Nacional de Acreditación Chile [CNA-Chile], 2021), fomentar la movilidad académica (AGCID, 2021) y posicionar a Chile en redes globales de conocimiento (Learn Chile, 2021).

Sin embargo, el país carece de una política formal de internacionalización, puesto que la Ley de Educación Superior (2018) apenas menciona superficialmente la cooperación internacional en su artículo 2 (Chiappa, 2022). Esto ha provocado una falta de coordinación en los esfuerzos y en la implementación de estrategias de movilidad académica y cooperación internacional (Castiello-Gutiérrez et al., 2022; Gacel-Ávila, 2021; MINEDUC, 2021).

La movilidad estudiantil es un pilar central de la internacionalización y se divide en movilidad hacia el extranjero e internacionalización en casa (Verger et al., 2017). En Chile, se ha fomentado a través de programas de intercambio y alianzas con universidades extranjeras, aunque la participación estudiantil sigue siendo baja en comparación con otros países de la región (Leiva y Segovia, 2020; Wiesner, 2023). Apaza (2023) señala que las principales barreras son el costo y la falta de información, y destaca que la movilidad no solo contribuye a la formación académica, sino que también fortalece las redes profesionales y académicas.

En cuanto a la movilidad académica, no existen datos oficiales sobre la cantidad de académicos/as que participan en programas internacionales (Chiappa, 2022). No obstante, diversas agencias fomentan esta movilidad. Un ejemplo es la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), que desde 2011 ha otorgado alrededor de 50 becas posdoctorales anuales para estudios en el extranjero, con una interrupción en 2020-2021 debido a la pandemia de COVID-19.

Por su parte, la internacionalización del currículo se ha convertido en un enfoque estratégico para integrar la dimensión global en la ES. Valenzuela (2024) destaca que busca incluir a los/as estudiantes en el proceso formativo, lo que promueve competencias interculturales (Leask, 2015). Tadaki y Tremewan (2013) sostienen que este enfoque implica cambios en los planes de estudio y en la pedagogía, para preparar al estudiantado para un mundo globalizado donde las habilidades interculturales son cada vez más valoradas en el mercado laboral. En este sentido, Bedenlier et al. (2017) señalan que la internacionalización del currículo no solo implica la inclusión de contenidos internacionales, sino que requiere de un compromiso institucional más amplio.

La pandemia impulsó la adopción de plataformas de aprendizaje en línea, lo que permitió que las universidades exploraran nuevas formas de aprendizaje (Mora-Cruz et al., 2023). Esto facilitó la creación de redes universitarias y la oferta de programas en línea (Mora y Ponce, 2021), promoviendo la internacionalización en casa (Guimarães et al., 2019) y la colaboración virtual. Iniciativas como el *Collaborative Online International Learning* (COIL) han permitido la interacción entre estudiantes y académicos/as sin necesidad de movilidad física (Gacel-Ávila, 2021), diversificando oportunidades de aprendizaje y reduciendo barreras económicas y logísticas. Además, se han intensificado los esfuerzos para fortalecer la vinculación con redes académicas latinoamericanas y se han consolidado espacios de cooperación regional que refuerzan la presencia de Chile en el ámbito internacional (Learn Chile, 2021).

No obstante, la transición postpandemia ha puesto en evidencia las desigualdades en el acceso a la tecnología y la preparación institucional para la educación virtual. Gómez (2023) advierte que los resultados del aprendizaje en línea no dependen únicamente de la disponibilidad

de dispositivos tecnológicos, sino que también reflejan las brechas estructurales del sistema educativo.

Labraña et. al (2024) destacan que el gobierno ha promovido iniciativas orientadas a transformar la estructura organizacional del sector mediante la creación del Fondo de Internacionalización de las Universidades y la red Learn Chile. Desde el sistema de aseguramiento de la calidad, se han definido estándares específicos para las universidades, incluyendo criterios de internacionalización (CNA-Chile, 2021), así como lineamientos para programas de doctorado enfocados en la formación de capital humano avanzado y la consolidación de redes internacionales (Crocco-Valdivia y Fernández, 2024), especialmente con respecto al trabajo académico e investigaciones. Guzmán (2017) sostiene que las universidades chilenas buscan alcanzar estándares globales, mientras que Gacel-Ávila et al. 2024 identifican los *rankings* universitarios como el principal factor externo que impulsa la internacionalización de la ES.

Si bien estas iniciativas han fortalecido la cooperación internacional y la visibilidad global de las universidades, su implementación varía considerablemente entre instituciones, lo que refleja desigualdades en recursos y estrategias (Leiva y Segovia, 2020). Por otro lado, Gómez (2020) explica que las universidades deben adoptar un enfoque más sistemático y estratégico para integrar la internacionalización en sus planes institucionales.

Uno de los principales retos es la falta de una política nacional clara y articulada, puesto que ha generado una fragmentación de iniciativas y dificultades en su implementación a nivel institucional (MINEDUC, 2021). ANID (2021) advierte que la distribución desigual de fondos beneficia a universidades con mayor capacidad de investigación y deja en desventaja a aquellas con menor acceso a financiamiento.

Además, persisten brechas en las oportunidades de internacionalización, lo que resalta la necesidad de desarrollar políticas inclusivas y sostenibles que garanticen una participación equitativa de todas las instituciones de educación superior (IES) (Brunner y Alarcón, 2023).

Otro desafío es la dependencia de la movilidad internacional presencial, mientras que la internacionalización en casa sigue siendo limitada (CNA-Chile, 2021). Asimismo, la burocracia en la obtención de visas para estudiantes y académicos/as extranjeros/as dificulta la atracción de talento y restringe el acceso a planes de intercambio y cooperación académica (MINREL, 2021). Además, la ausencia de estrategias para reducir las barreras socioeconómicas en el acceso a becas mantiene la desigualdad en la participación y afecta, especialmente, a estudiantes de menores recursos (AGCID, 2021).

El MINEDUC (2021) reconoce que, pese a los avances en la internacionalización de la ES en Chile, aún se carece de una estrategia integrada que potencie su impacto. Para consolidar este proceso, es necesario implementar una política nacional con lineamientos claros y una visión común para todas las IES. En este sentido, el MINEDUC, al menos de modo recursivo y gradual, ha comenzado a considerar la necesidad de un soporte estatal más sólido para abordar estos desafíos.

En síntesis, la literatura subraya la necesidad de un enfoque integral en la ES en Chile, donde la movilidad estudiantil y académica, la capacitación docente y la internacionalización curricular sean ejes estratégicos. Estas acciones contribuyen tanto a la formación de profesionales con competencias globales como a la ampliación del acceso a oportunidades educativas en un mundo interconectado. Además, se destaca el que los/as académicos/as generen alianzas estratégicas y difundan sus estudios para fortalecer la presencia de las universidades chilenas en redes internacionales.

1.3. Universidades estatales y públicas no estatales (Red G91) del norte de Chile

La fragmentación de las universidades estatales-regionales en la década de 1980 tuvo como propósito debilitar la ES pública a nivel nacional, con la justificación de despolitizar al estudiantado (Fleet, 2021). La contradicción radica en que, si bien estas instituciones fueron creadas con una misión orientada al desarrollo local, su margen de acción ha sido restringido por limitaciones de financiamiento.

En estas condiciones de mercantilización, las universidades estatales han debido competir tanto entre sí como con las instituciones privadas para garantizar su sostenibilidad económica (Fleet et al., 2024). En este contexto, las desigualdades territoriales que afectan principalmente a las universidades estatales regionales generan desventajas estructurales. Améstica et al. (2014), definen este fenómeno como “desigualdades de origen”, que han intensificado las disparidades internas entre las universidades estatales a causa de la consolidación de políticas neoliberales.

Por consiguiente, abordar las desigualdades territoriales requiere analizar el centralismo, que, según Rivera-Polo et al. (2018), responde a una lógica de mercado basada en la competencia por recursos. Esto ha llevado a que la ES chilena concentre las oportunidades, la oferta académica y la matrícula en la Región Metropolitana y las principales ciudades del país (Salazar y Leihy, 2013). Para Fleet et al. (2024), tanto la mercantilización del sistema como el enfoque conservador hacia lo público han impactado a las universidades estatales regionales desde su creación.

¹ La Red de Universidades Públicas no Estatales G9 agrupa a las universidades tradicionales, no estatales, del CRUCH, es decir, a las universidades privadas tradicionales.

Desde el retorno a la democracia, los marcos regulatorios implementados, que incluyen el aseguramiento de la calidad y la ley N° 21.091, no han respondido a las particularidades de la ES en regiones ni han fortalecido su función pública en los territorios donde operan (Silvia-Peña y Peña Sandoval, 2019). Fleet et al. (2024) explican que, ante este escenario, estas universidades han debido desarrollar estrategias de expansión y adaptación para ajustarse a normativas centralizadas y reducir sus desventajas competitivas.

Ante el creciente interés en la internacionalización dentro de la ES y la escasa investigación sobre las universidades regionales en Chile, especialmente en el norte del país, este estudio analiza las políticas de internacionalización de las universidades del norte de Chile pertenecientes al CUECH y la Red G9, para comprender cómo estos procesos son interpelados por los mecanismos de evaluación externa, considerando su repercusión en la gestión y en el proyecto institucional.

2. Metodología

Esta investigación de enfoque cualitativo (Flick, 2012) busca interpretar significados y procesos en un contexto específico (Saldaña y Omasta, 2022) para analizar la política de internacionalización en universidades del norte de Chile durante el segundo semestre de 2024. Se trabajó con documentos oficiales de política educativa, que contienen aspectos contractuales, legales y procedimentales (Grant, 2019). La selección de la muestra fue deliberada (Flick, 2012) e incluyó documentos representativos de las siguientes universidades: Universidad de Tarapacá (UTA), Universidad Arturo Prat (UNAP), Universidad de Antofagasta

(UA), Universidad de Atacama (UDA), Universidad Católica del Norte (UCN) y Universidad de La Serena (ULS).

El corpus textual está compuesto por 19 documentos oficiales y de acceso público (Rapley, 2014), seleccionados bajo los criterios propuestos por McDowell (2002). Estos textos, de carácter fáctico, incluyen planes estratégicos o de desarrollo (Plan) con lineamientos sobre internacionalización, así como informes de evaluación externa de pares evaluadores (P. evaluadores) y resoluciones de acreditación de calidad (R. E.), emitidas por la CNA2 en el proceso de acreditación universitaria.

La selección de documentos se basó en su pertinencia y relevancia como voces oficiales para analizar hitos claves y proponer acciones frente a problemáticas identificadas. Además, su centralidad radica en que establecen las directrices de la ES en Chile. En cuanto a la audiencia, los textos están dirigidos a la comunidad universitaria. Con respecto a la confidencialidad, son documentos de acceso público. En términos de autoría, fueron elaborados por cada universidad y evaluadores externos de la CNA. Finalmente, su temporalidad varía según la vigencia del plan y el período de acreditación de cada uno. A continuación, las tablas 1, 2 y 3 muestran el contenido de los documentos.

² Ver tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1

Documentación correspondiente a Plan de cada universidad

Tipo de documento	ID	Autoría	Título	Periodo/emisión y vigencia
Plan	1	UTA	Plan de fortalecimiento a 10 años, Horizonte UTA 2030	2020- 2030
	2	UNAP	Plan estratégico institucional 2020-2025	2020-2025
	3	UA	Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2021-2030	2021-2030
	4	UDA	Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025	2021-2025
	5	UCN	Plan de Desarrollo Estratégico 2020- 2024	2020- 2024
	6	ULS	Plan de Desarrollo Institucional 2024- 2031	2024- 2031

Nota. Fuente: sitios web de cada universidad.

Tabla 2

Documentación correspondiente a Resoluciones de Acreditación Institucional Comisión Nacional de Acreditación (CNA- Chile) por universidad

Tipo de documento	ID	Auto- ría	Título	Periodo/ emisión y vigencia
Resoluciones de Acreditación Institucional CNA-Chile	1	CNA	R. E. Acreditación Institucional N° 673: UNAP	14/09/22
	2	CNA	R. E. Acreditación Institucional N° 704 UA	03/03/23
	3	CNA	R. E. Acreditación Institucional N° 736: UTA	08/09/23
	4	CNA	R. E. Acreditación Institucional N° 570: UTA	18/10/21
	5	CNA	R. E. Acreditación Institucional N° 706: UCN	15/03/23
	6	CNA	R. E. Acreditación Institucional N° 595: ULS	4/03/22
	7	CNA	R. E. Acreditación Institucional N° 680: Acoge recurso de reposición presentado por U. de La Serena, en el contexto de su proceso de acreditación institucional, y modifica la R. E. de Acreditación Institucional N° 595, del 4 de marzo de 2022.	11/10/22

Nota. Fuente: sitio web CNA-Chile.

Tabla 3

Documentación correspondiente a Informes Pares Evaluadores CNA-Chile según universidad

Tipo de documento	ID	Autoría	Título	Periodo/emisión y vigencia
Informes Pares evaluadores CNA- Chile	1	Sergio Marshal (presidente), Jeanette Blázquez Renzo, Piazzo, Martha Ramírez, Ricardo Macchi	I. Pares evaluadores UNAP con fecha de visita del 11 al 14 de abril de 2022	Sin información
	2	María Inés Vera (presidenta), Arlette Aravena, Gloria Cárdenas, Luz Hun, Juan Luis Crespo	I. Pares evaluadores UA con fecha de visita del 7 al 10 de junio de 2022	26/07/22
	3	Brígida Molina (presidenta), Enrique Muñoz, Claudia Altamirano, Claudio Olea, César Torres, Roberto Szederkenyi	I. Pares evaluadores UTA con fecha de visita del 10 al 14 de abril de 2023	26/05/ 23

Nota. Fuente: sitio web CNA-Chile.

El procedimiento de análisis se sustenta en el enfoque de contenido temático (Vázquez, 1996), adecuado para identificar patrones en el

relato y justificaciones textuales (Martinussen y Wetherell, 2019), dado que el estudio busca comprender las políticas de internacionalización en las universidades del norte de Chile, considerándolas construcciones contextuales vinculadas a políticas públicas y documentos de política educativa a nivel nacional y regional (Edwards, 1999).

El análisis permitió detectar información explícita e implícita, y otorgar significados contextuales relevantes (Asqui, 2019). Los relatos extraídos de los documentos se organizan en categorías basadas en temas, utilizando la referencia abreviada de cada universidad y el tipo de documento –Plan, R. E., P. evaluadores– para identificar las fuentes (Castillo, 2022). Además, se respetaron las directrices éticas internacionales para estudios cualitativos (Rodríguez et al., 2020), para asegurar el rigor del análisis.

3. Resultados

En este apartado, se presentan los resultados generados a través de una estrategia inductiva, organizados en dos categorías: (a) movilidad e internacionalización en universidades y (b) la investigación y productividad científica como eje de la internacionalización.

- a. Movilidad e internacionalización en universidades del norte de Chile. Esta categoría analiza cómo las universidades del CUECH y Red G9 han incorporado la movilidad estudiantil y la internacionalización en sus planes.
- b. Movilidad estudiantil como eje estratégico. Todas las universidades enfatizan la movilidad estudiantil en sus planes y promueven su fortalecimiento como un mecanismo para enriquecer la formación académica. Así, la UCN señala la

importancia de la movilidad internacional como parte de su estrategia de desarrollo académico y vinculación global: se continuará fortaleciendo el soporte institucional a las diversas modalidades de la movilidad estudiantil de pregrado y postgrado con la finalidad de incrementar la llegada de estudiantes internacionales a la UCN y la movilidad de estudiantes al extranjero [...]. Se generarán [...] condiciones y reglamentación necesarias para avanzar, en el pregrado, con la generación de convenios para carreras con doble título con universidades extranjeras de prestigio, y en el postgrado con la realización de convenios de cotutela. (Plan, UCN, p. 36)

Por su parte, la UA propone un enfoque interdisciplinario de internacionalización, vinculado a la “Investigación, creación e innovación con estándares internacionales de calidad, con énfasis interdisciplinario, pertinencia territorial y nacional” (Plan, UA, p. 10).

Esta guía evidencia una transformación en la concepción de la movilidad estudiantil, que deja de ser vista únicamente como una experiencia de intercambio, para consolidarse como un eje estratégico en los planes institucionales de las universidades del norte de Chile; vinculado a la producción de conocimiento y a la inserción de las universidades en redes internacionales. Sin embargo, su gestión y seguimiento enfrentan obstáculos, como las brechas en la recopilación de datos y en la evaluación de sus mecanismos, por ejemplo, en la gestión de convenios que requiere mayor rigurosidad (P. evaluadores, UA, p. 53). Estas limitaciones se ven acentuadas por las condiciones geográficas y socioeconómicas de la región, que restringen la conectividad, el financiamiento y el acceso a redes académicas globales.

3.1. Estrategias institucionales de movilidad e internacionalización

Las universidades han desarrollado diversas estrategias para fortalecer la movilidad estudiantil y la internacionalización, para que se integren como ejes centrales en sus planes. Así, articulan cuatro dimensiones principales: (1) flexibilidad curricular y aprendizaje multidisciplinario, (2) cooperación transfronteriza y vinculación regional, (3) internacionalización en la formación académica, (4) redes de colaboración y convenios internacionales.

Si bien existen avances, se identifican brechas en la evaluación y seguimiento de los mecanismos de movilidad, tal como se expresa en la evaluación externa de la UTA respecto a que los programas de movilidad son débiles y la gestión de convenios internacionales presenta deficiencias en su implementación (P. evaluadores, UTA, 2023, p. 43). Esto subraya la necesidad de fortalecer los marcos normativos y desarrollar estrategias coordinadas para garantizar un acceso equitativo a las oportunidades de internacionalización universitaria del norte de Chile.

3.2. Flexibilidad curricular y aprendizaje multidisciplinario

Se han integrado en estructuras curriculares más flexibles, orientadas a la interdisciplinariedad y la diversificación de la formación académica. En este marco, la UTA establece la movilidad como un pilar para la adaptación y modernización de sus planes de estudio con las exigencias del entorno académico global y, así, alcanzar la “Consolidación de la flexibilidad curricular para facilitar el aprendizaje multi e

interdisciplinario, la movilidad estudiantil (incluyendo los cursos a distancia), y la valoración de las competencias transversales” (Plan UTA, p. 18). Mientras que la UNAP fija en directrices estratégicas una: “Prioridad baja OP7. Fortalecer los mecanismos de internacionalización y movilidad” (Plan UNAP, p. 37). Este enfoque representa un avance en la conceptualización de la movilidad, que deja de entenderse como una experiencia opcional para consolidarse como una herramienta central en la formación académica y en la vinculación internacional.

3.3. Cooperación transfronteriza y vinculación regional

En ciertas universidades, la movilidad estudiantil se vincula estrechamente con su ubicación geopolítica, lo que permite el desarrollo de estrategias de cooperación regional que refuerzan su proyección internacional. Un ejemplo de ello es la UTA, cuya: “Proximidad con Perú y Bolivia sitúa a la Universidad como punto de convergencia entre los países de la macro región centro sur andina [...]. Estas características dan a la Universidad la posibilidad de posicionarse como un agente de vinculación transfronteriza” (Plan UTA, p. 10). Por lo tanto, este modelo también fortalece el intercambio de conocimientos, el desarrollo de programas académicos conjuntos y la consolidación de redes institucionales en un contexto de integración regional, nacional e internacional.

3.4. Internacionalización en la formación académica

que puedan adaptarse al mundo cambiante; ii) articulación pregrado-postgrado/ electivos interdisciplinarios y *minors*; iii) modalidad virtual de enseñanza (Plan UCN, p. 33). Por otro lado, la UDA ha

apostado por la enseñanza del inglés como una estrategia de internacionalización, no solo en la docencia, sino también en la investigación, puesto que:

busca en su modelo educativo instalar la transversalización del idioma inglés como segunda lengua. [...] Esto permitió a la Universidad contar con un Centro de Inglés (UDA *English Center - UEC*) que sienta las bases para la proyección internacional de la Institución, el cual en una etapa de escalamiento será fundamental para el desarrollo de la Investigación. (Plan UDA, p. 28)

Este mismo esfuerzo con respecto a la comunicación en contextos internacionales aparece consignado en el informe de pares evaluadores de la UCN. Allí, en relación con las competencias genéricas de la institución, declara “la capacidad para comunicarse en distintos contextos nacionales e internacionales” (P. evaluadores, UCN, p. 21).

Además, la UDA ha desarrollado estrategias de internacionalización en el ámbito del posgrado, con la creación de programas académicos dirigidos a captar talento extranjero mediante “La creación del Nuevo y único doctorado: Doctorado en Astronomía y Ciencias Planetarias” (Plan UDA, p. 17). Este modelo fortalece la movilidad en niveles avanzados de formación y posiciona a la universidad en redes científicas internacionales. Así, promueve la atracción de estudiantes extranjeros interesados en áreas estratégicas del conocimiento.

3.5. Redes de cooperación y convenios internacionales

Las universidades han promovido formalizar alianzas con instituciones nacionales e internacionales para consolidar la movilidad estudiantil y académica, para fomentar la movilidad y la colaboración académica y estudiantil: “En el Plan de Gobierno de la Rectoría 2022-2026, se constataron diferentes componentes políticos/estratégicos [...] movilidad estudiantil nacional e internacional” (Plan, ULS, p. 26).

Sin embargo, aunque la movilidad estudiantil es ampliamente abordada en los planes, la movilidad del cuerpo académico no siempre se menciona con claridad. En algunos casos, las instituciones hacen referencia a la captación de talento internacional asociado con “El aumento significativo a nivel nacional e internacional de capital humano avanzado con la capacidad y disposición para unirse a instituciones de alta calidad y en constante crecimiento” (Plan, ULS, p. 28). Mientras que evaluaciones externas mencionan que algunas universidades enfrentan problemas en la visibilidad de sus programas y en la movilidad académica, lo que restringe, justamente, su capacidad de generar redes de cooperación efectivas (P. evaluadores, UNAP, p. 36).

3.6. Desafíos y brechas en movilidad e internacionalización

Si bien hay avances en movilidad e internacionalización, persisten desafíos en la sistematización de datos y en la evaluación de los mecanismos implementados. La UDA reconoce la necesidad de consolidar un sistema de monitoreo que permita gestionar estos procesos de manera más eficiente, ya que “La Institución proyecta avanzar decididamente en la definición de mecanismos y de un marco normativo institucional

que regule y promueva la movilidad académica y estudiantil [...]. La Universidad tiene el desafío de avanzar en el fomento, gestión, apoyo y sistematización de la movilidad de una manera transversal” (Plan UDA, p. 29).

En sintonía, la UNAP establece un compromiso para dar respuesta a la brecha: “La Institución mejorará los mecanismos de internacionalización y movilidad, con el fin de promover la generación de oportunidades de colaboración con instituciones de educación a nivel nacional e internacional” (Plan UNAP, p. 14).

Cabe mencionar que la transformación digital ante la pandemia de COVID-19 y la inteligencia artificial emergen como oportunidades para fortalecer la movilidad e internacionalización, según la UTA, la UCN y la ULS. En ese marco, los modos de abordar la movilidad varían según sus contextos geopolíticos, estrategias y recursos institucionales. La diversidad de enfoques expresa la necesidad de adaptar la internacionalización a las particularidades locales de cada universidad. Por tanto, el análisis de la documentación muestra que, si bien las universidades en cuestión han incorporado la internacionalización en sus planes, aún enfrentan desafíos en la ejecución de convenios y la movilidad académica.

3.7. La investigación y productividad científica como eje de la internacionalización

Esta categoría reúne los contenidos vinculados a la investigación y los criterios de internacionalización institucional.

3.7.1. Investigación como redes de colaboración

Desde los planes, se da fuerza a la investigación en tanto adjudicación de fondos y publicación de artículos científicos como indicadores de internacionalización. Esto se traduce en la necesidad del establecimiento de redes entre centros locales con centros internacionales de investigación y/o colaboraciones con pares académicos extranjeros que permita altos estándares de productividad científica:

la Universidad [...] proyecta impulsar las relaciones institucionales con diversas organizaciones e instituciones regionales, nacionales e internacionales, con especial interés en estas últimas, cuyo propósito fundamental es alcanzar el posicionamiento de la Institución en su entorno, generando vínculos colaborativos para que sus acciones tributen significativamente a sus áreas misionales y, en su conjunto, impacten en el desarrollo sustentable de la región y el país. (Plan UDA, p. 28)

En la cita anterior, se recalcan las conexiones con instituciones internacionales, cuyo propósito fundamental es alcanzar el posicionamiento global. Así, los planes estratégicos enuncian objetivos claros y directos, con hitos, duración y responsables para mejorar la calidad educativa y la productividad científica a través de la cooperación internacional, detallando el objetivo estratégico de “Impulsar el trabajo colaborativo, asociativo y multidisciplinario a nivel institucional, nacional e internacional”, con indicadores concretos al respecto (Plan, UA. p. 22).

Por su parte, hay enunciados de las propias universidades que reconocen que dichas redes internacionales son importantes en el quehacer de la investigación. Esto se indica como una fortaleza respecto de

lo que ya existe en la universidad, por lo que se compromete a que “La Universidad participa en redes internacionales destacadas, mediante las cuales lleva a cabo investigaciones asociativas notables” (Plan, ULS, p. 32).

En las R. E. de la CNA, notamos que no basta con el establecimiento de estas redes y el trabajo efectivo en colaboraciones, sino que, se insta a que las universidades aparezcan como institución principal mediante sus centros o académicos particulares.

Un aspecto que llama la atención es que el 70,4% de sus artículos son en colaboración internacional, situación que no representa el trabajo institucional dado que los autores correspondientes de los trabajos en un alto porcentaje no tienen afiliación a la UDA, sino a otros centros o universidades. (P. evaluadores, UDA, p. 44)

Entonces, la evaluación busca que la universidad alcance un liderazgo con respecto a dichas instancias de colaboración y que pueda demostrarlo a través de indicadores como: afiliación principal o única a la universidad en cuestión y que académicos/as de los centros figuren como autores/as correspondientes, que podrían suponer la referencia a un autor/a *senior* o que es director/a de determinado grupo de investigación.

3.7.2. Investigación como cumplimiento de altos estándares en publicaciones

Se insta a que las investigaciones que se realizan en la universidad se traduzcan en productos concretos. Cada vez más, las exigencias

apuntan a publicar en revistas científicas que cumplan con determinado factor de impacto y las mejores indexaciones dentro de las convenciones científicas. Esto responde a un índice de calidad de acuerdo con los criterios externos de la CNA. En relación con esto, se observa que: “En el periodo 2016-2020 apreciamos un aumento en la cantidad de publicaciones [...] alcanzando un 77% en publicaciones con indexación WoS y 81% en Scopus” (R. E., UA, p. 20). Adicionalmente:

se aprecia un importante incremento en el número de publicaciones WoS (66,2%) y en su calidad, incrementado el porcentaje de publicaciones Q1+Q2 de 45% a 60,18%. Por otro lado, el índice de citación tuvo un incremento [...] ubicándola en 2021, sobre el promedio nacional y mundial. (Resolución, UTA, p. 13)

Así, cumplir con estos parámetros supone que las IES están publicando en revistas reconocidas internacionalmente.

3.7.3. Investigación articulada con la innovación

Por su parte, algunos enunciados institucionales vinculan la investigación con la innovación y destacan la investigación aplicada como un medio para fortalecer la productividad académica a nivel global. Este enfoque no solo prioriza proyectos de investigación y publicaciones de alto impacto, sino también la obtención de títulos de propiedad sobre inventos o descubrimientos. A su vez, esto contribuiría a que la universidad alcance más reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional:

Lograr un mayor impacto de la investigación aplicada, innovación y/o creación, para lo cual será necesario mantener el crecimiento en la productividad científica, lo que se traduce en publicaciones, proyectos de alto impacto y patentes que permitan a la Institución alcanzar el reconocimiento nacional e internacional. (Plan, UDA, p. 25)

A diferencia de lo anterior, que se presenta como una oportunidad de mejora, algunos planes destacan la innovación como una fortaleza, respaldando con acciones concretas desarrolladas en los últimos cinco años. Como se señala en el plan de la ULS: “busca que las actividades de I + C + i formen parte de la cultura e identidad institucional y que estas detecten oportunamente las necesidades y problemáticas del territorio, para así aportar a sus soluciones y promover la igualdad de género” (p. 64). Además de la vinculación entre investigación, tecnología y multidisciplinariedad, la cita anterior resalta la conexión con problemáticas territoriales y aborda temas actuales como la brecha de género y el compromiso de la universidad en contribuir a su solución.

Por su parte, el plan de la UCN, aunque se enfoca en la internacionalización mediante la transferencia de conocimientos a partir de proyectos de investigación y publicaciones, amplía su alcance a la formación, incluyendo asesorías y cursos impartidos por académicos/as invitados/as. De este modo, se fija una conexión directa entre la enseñanza y la investigación. “Fortalecer la investigación y transferencia tecnológica. Indicadores como [...] Participación de académicos internacionales en proyectos, asesorías, cursos [...] en la UCN” (Plan, UCN, p. 44).

Este análisis revela un lenguaje común en la evaluación externa y en las metas institucionales de investigación, define los productos a generar, los canales de divulgación y los estándares del consenso científico hegemónico. Esto beneficia tanto a las instituciones como al cuerpo académico en su trayectoria, ya sea en investigación tradicional o enfocada en la innovación.

4. Apuntes conclusivos

La internacionalización y la movilidad estudiantil en universidades del norte de Chile, especialmente aquellas pertenecientes al CUECH y la Red G9, han emergido como componentes críticos en sus planes estratégicos. Este encuadre se está integrando de manera progresiva en la estructura organizativa, lo que evidencia una transformación conceptual que destaca a la movilidad como un eje fundamental para la formación académica y la vinculación global. Universidades como la UTA, la UCN y la USL han expresado su compromiso con la movilidad internacional y buscan posicionarse dentro de redes académicas globales y generar convenios que faciliten la coordinación y el intercambio académico (Apaza et al., 2023).

Este enfoque busca enriquecer la educación de sus estudiantes y promover un entendimiento más profundo de culturas y metodologías de otros contextos. La transformación hacia una concepción más integral de la movilidad requiere un reconocimiento de los desafíos estructurales que enfrentan estas instituciones. A pesar de una planificación estratégica que incluye la movilidad como eje central, se observan brechas significativas en la gestión y evaluación de estos mecanismos. Por ejemplo, las limitaciones en la recopilación de datos y en la imple-

mentación efectiva de convenios son temas recurrentes en la evaluación de varias de las universidades investigadas. Esta situación resalta la evaluación externa, la urgencia de fortalecer los marcos normativos y las estrategias que garanticen un acceso equitativo a las oportunidades de internacionalización para todos/as los/as estudiantes (Echeverría-King et al., 2020; Medina Alvarado, 2021), para facilitar el monitoreo de las iniciativas en curso y la obtención de beneficios tangibles de la movilidad internacional (Labraña et al., 2024).

En este sentido, se reconoce que la geografía y las condiciones socioeconómicas del norte de Chile son elementos que complican los esfuerzos por integrar completamente a las universidades en el sistema educativo global (Campos, 2018).

Esta perspectiva resuena con los estudios que presentan un creciente interés por entender cómo la movilidad estudiantil afecta la formación académica y profesional de estudiantes. En Chile, las investigaciones han mostrado que la movilidad no solo mejora la capacidad de los/as estudiantes para expandir su red académica, sino que también proporciona una experiencia enriquecedora que fomenta su desarrollo personal y profesional (Pareja et al., 2021).

Asimismo, las universidades buscan innovar en sus programas para alinearlos con estándares internacionales, lo que también se manifiesta en la intención de incrementar su oferta de posgrados y en la implementación de cursos impartidos en inglés, como es el caso del Centro de Inglés de la UA, lo que está acorde con lo señalado por Leask (2015), ligado a la relevancia de impulsar competencias de corte intercultural en el estudiantado.

Por su parte, en el área de investigación para la internacionalización, la productividad científica y la calidad de las publicaciones son

indicadores decisivos para el afianzamiento de este enfoque. Las universidades han enfatizado el cumplimiento de estándares internacionales para sus investigaciones, priorizando localmente la publicación en revistas altamente indexadas, como Web of Science y Scopus (Gaete, 2019), además de aquellas de alto impacto (Q1, Q2), tal como lo solicitan los criterios de acreditación.

También se considera que las redes de colaboración favorecen la cooperación con centros académicos internacionales; pero, para consolidar su liderazgo, las instituciones deben asegurar la afiliación de sus investigadores/as como autores/as principales, según la evaluación externa. Así, aun cuando se consignan logros en cantidad y calidad de publicaciones, el desafío persiste en asegurar que los/as investigadores/as de estas instituciones se reconozcan como los principales beneficiarios de estas colaboraciones (Leiva y Segovia, 2020).

Por su parte, la innovación, a través de la transferencia tecnológica y la generación de patentes, surge como un elemento de vanguardia académica y adquiere mayor relevancia al impulsar el desarrollo territorial y la competitividad institucional. Lo mismo sucede con la vinculación transfronteriza propuesta por la UTA.

En conjunto, estos aspectos fortalecerán la visibilidad de las universidades y ampliarán su impacto en la sociedad. Además, coincide con lo señalado por Fleet et al. (2024) sobre las estrategias que las universidades regionales desarrollan para expandirse y adaptarse a las normativas centralizadas, en un contexto marcado por la NGP (Brunner, 2023), que intensifica la competencia entre las IES por recursos y reconocimiento.

Notamos que el desarrollo de criterios de internacionalización de las universidades, mediante los propósitos comprometidos en sus

planes estratégicos, buscan ajustarse a los estándares promovidos por el aseguramiento de la calidad, como se evidencia en el discurso de la rectora de una universidad:

Alineados a requerimientos de evaluación de la calidad y *ranking* han emergido sistemas nacionales de evaluación de la calidad y *rankings* internacionales, los que se quiera o no, han influido significativamente en el comportamiento estratégico de las universidades. La internacionalización y la proliferación de educación a distancia han abierto otros flancos de competencia, pero también de oportunidades para los sistemas universitarios. (Plan, ULS, p. 2)

Lo anterior evidencia que el llamado a la internacionalización no solo responde a la acreditación y los *rankings*, sino que también se articula en línea con lo señalado por Gacel-Ávila et al. (2024), influyendo en la definición de las estrategias institucionales. Si bien estos parámetros también han sido objeto de críticas, su cumplimiento parece inevitable para fortalecer el posicionamiento y la competitividad de las universitarias.

Para futuras investigaciones, sería fundamental incorporar las voces de quienes forman parte de estas universidades en la puesta en práctica de la política educativa de internacionalización (Ball, 1993). Esto se debe a que las políticas son procesos sujetos a interpretaciones y resulta clave considerar las dinámicas locales frente a las demandas globales, particularmente en universidades del norte de Chile y otras instituciones regionales.

Referencias

- Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCID). (2021). *Informe sobre becas y cooperación internacional en educación superior en Chile*. AGCID.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). (2021). *Estrategias de internacionalización de la educación superior en Chile*. ANID.
- Améstica, L., Gaete, H. y Llinas-Audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare*, 22(3), 384-397. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052014000300009>
- Apaza, I. (2023). Perspectivas y retos de la internacionalización en la educación superior en Latinoamérica. *Desafíos de la educación superior al 2030*, 40-59. <https://doi.org/10.37885/231215170>
- Apple, M. (1999). El Neoliberalismo en Educación. *Revista Docencia*, (9), 22-29.
- Araneda-Guirriman, C. y Pedraja-Rejas, L. (2016). Financiamiento por Desempeño en Chile: Análisis Conceptual de un Instrumento para la Educación Superior. *Formación universitaria*, 9(3), 75-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300009>
- Arias, E., Elacqua, G., López, Á., Téllez, J., Peralta, R., Ojeda, M., Blanco, Y., Pedró, F., Vieira do Nascimento, D. y Roser Chinchilla, J. F. (2021). *Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: financiamiento para los estudiantes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0003380>

- Asqui, J. (2019). *Métodos de codificación en investigación cualitativa*. Editorial Científica.
- Atairo, D., Trotta, L. y Saforcada, F. (2022). La privatización de la Universidad Latinoamericana y los mecanismos de financiamiento como estrategia política. Un estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 261-283. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34279>
- Baltaru, RD. y Soysal, YN. (2018). Administrators in higher education: organizational expansion in a transforming institution. *Higher Education*, 76(2), 213-229. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0204-3>
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 10-17.
- Belalcázar, P. (2023). El derecho a la educación superior vs el equilibrio fiscal. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 6088–6100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.1036>
- Bedenlier, S., Yasar K. y Olaf Z. (2018). Two Decades of Research Into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016), *Journal of Studies in International Education*, 22 (2), 108-135. <https://doi.org/10.1177/1028315317710093>.
- Brunner, J. J. (2011). *Masificación y diferenciación de la educación superior en Iberoamérica: de la idea de universidad al escenario posmoderno*. Santiago de Chile: Editorial RIL/ Universidad Diego Portales.

- Brunner, J., Labraña, J., Ganga- Contreras, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2020). Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 211-238. <https://doi.org/10.35362/rie8313866>
- Brunner, J. J. y Alarcón, M. (2023). Evolución de la educación superior chilena desde la perspectiva del equalizador de gobernanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(120). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8271>
- Castillo, M. (2022). *Métodos de análisis cualitativo: Estrategias y procedimientos*. Editorial Universitaria.
- Chiappa, R. (2022). III. Políticas de internacionalización de la educación superior en Chile. En S. Castiello-Gutiérrez, N. K. Chávez, R. Chiappa, L. F. Echeverría-King, F. Leal, A. González, A. Rodríguez Betanzos, G. Rojo, C. Vinatier y S. Wong (Eds.), *Análisis de políticas públicas para la internacionalización de la educación superior en América Latina*, 41-64. AMPEI.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). (2021). *Análisis de la internacionalización en las universidades chilenas acreditadas*. CNA-Chile.
- Contreras Páez, J. L. (2022). El proceso hacia la gratuidad en la educación universitaria chilena. *Debate Universitario*, 11(20), 7-25. <https://doi.org/10.59471/debate202210>
- Cox, N. (2017). Enacting disability policy through unseen support: the everyday use of disability classifications by university administrators. *Journal of Education Policy*, 32(5), 542-563. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1303750>

- De Vries, W., y Ibarra, E. (2004). La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 575- 584. <https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Devries2004.pdf>
- Donoso-Díaz, S. (2024). La política educacional chilena en el presupuesto 2024: Tendencias, lógicas y desafíos. *Educação y Sociedade*, 45. <https://doi.org/10.1590/es.286423>
- Duhalde, M. y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (308), 38-43.
- Echeverría-King, L., Hernández-Pina, F. y Lago de Vergara, D. (2020). La internacionalización curricular en Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe Colombiano: una perspectiva docente. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 11(2), 51-79. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i2.2831>
- Edwards, D. (1999). Emotion discourse. *Culture y Psychology*, 5(3), 271-291. <https://doi.org/10.1177/1354067X9953001>
- Espinoza Díaz, O. y González Fiegehen, L. E. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 45-57. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200003>
- Fleet, N., Flores, A., Montiel, B., y Palma, A. (2024). Regional inequalities among state universities in Chile: Perspectives on centralization and neoliberal development. *Education Policy Analysis*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8193>
- Fleet, N. (2021). *Mass intellectuality of the neoliberal state. Mass higher education, public professionalism, and state effects in Chile*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-77193-5>

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gacel-Ávila, J., Villalón de la Isla, E. M., y Vázquez-Niño, M. G. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: una visión comparada intrarregional. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 36(1), 310-334. 10.54674/ess.v36i1.912
- Gaete, C. P. (2019). Las organizaciones de la sociedad civil en el contexto de la cooperación sur-sur chilena: las potencialidades de una asociación para el desarrollo. *Oasis*, (31), 123-144. <https://doi.org/10.18601/16577558.n31.08>
- Gedda-Muñoz, R. y Carrasco-Bahamonde, J. (2023). Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad. *Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(1), 365-395. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.630>
- Guimarães, F. F., Menders, A. R. M., Rodrigues, L. M., Paiva, R. S., y Finardi, K. R. (2019). Internationalization at home, COIL and intercomprehension: for more inclusive activities in the GlobalSouth. *SFU Educational Review*, 12(3), 90–109. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1019>
- Gómez, P. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1348. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1248>
- Gómez López, R. V. (2023). Educación superior, ambientes virtuales de aprendizaje y pandemia por COVID-19 en Chile. *Ducere: Revista De Investigación Educativa*, 2(1), e202305. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v2i1.36>
- Gordon, G., y Whitchurch, C. (Eds.). (2010). *Academic and professional identities in higher education: The challenges of a diversifying workforce*. Routledge.

- Grant, A. (2019). *Doing excellent social research with documents: Practical examples and guidance for qualitative researchers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177274>
- Guzmán- Valenzuela (2017). Tendencias globales en Educación Superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50) 15-32. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248>
- Klikauer, T. (2015). What Is Managerialism? *Critical Sociology*, 41(7-8), 1103-1119. <https://doi.org/10.1177/0896920513501351>
- Labraña, J., Henríquez-Aravena, A. y Gómez-Poblete, M.-R. (2024). Internacionalización universitaria en Chile: nueva gestión pública y resistencias. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 15(42), 3–19. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1660>
- Leask, B. (2013). Internationalizing the Curriculum in the Disciplines—Imagining New Possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103-118. <https://doi.org/10.1177/1028315312475090>
- Learn Chile. (2021). *Red de cooperación académica latinoamericana: Diagnóstico y proyecciones*. Learn Chile.
- Leiva, M. V. y Segovia H. (2020). Internacionalización en instituciones de Educación Superior: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. *Série-Estudos*, 25 (53), 143-158. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1408>
- Ley 21.091. sobre educación superior*. (11 de marzo de 2018). Diario oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991yidParte=9917404>.

- Martínez-Labrin, S., y Castela-Huerta, I. (2023). Narrativas de subjetivación en académicas de Chile y Colombia: neoliberalismo y género en la universidad. *Quaderns de Psicologia*, 25(2), 1-22. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1910>
- Martinussen, M. y Wetherell, M. (2019). Affect, practice, and contingency: Critical discursive psychology and Eve Kosofsky Sedgwick. *Subjectivity*, 12(2), 101-116. <https://doi.org/10.1057/S41286-019-00071-Y>
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Biblioteca CF+S.
- McDowell, W. (2002). *Historical research: A guide*. Routledge.
- Medina-Alvarado, I. L. (2021). Internacionalización de la educación superior en Latinoamérica, ¿cómo aporta en la sostenibilidad? *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 1. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.65399>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2021). *Política de internacionalización de la educación superior en Chile: Avances y desafíos*. MINEDUC.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile (MINREL). (2021). *Facilitación de visas y movilidad internacional en la educación superior chilena*. MINREL.
- Montecinos, F. y Ulloa, L. (2020). Gratuidad en la educación superior chilena: análisis de prensa basado en minería de datos. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(2), 9-30. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.69>
- Mora-Cruz, A.; Palos-Sánchez, P. y Murrell-Blanco, M. (2023). Plataformas de aprendizaje en línea y su impacto en la educación universitaria en el contexto del COVID-19. *Campus Virtuales*, 12(1), 53-66. doi:10.54988/cv.2023.1.1005.

- Mora, G. y Ponce, L. (2021). Redes internacionales universitarias de educación. En G. Cuadrado (Coord.), *La internacionalización de la universidad: Una mirada desde la perspectiva institucional*, 127-157. Universidad Politécnica Estatal del Carchi. <https://doi.org/10.32645/9789942914781.04>
- Pareja, C., Mac-Clure, O. y Pérez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la educación*, (55), 41-81. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>
- Paredes, R. (2015). Desafíos de la experiencia de financiamiento de la educación superior en Chile. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, 219-258. Santiago de Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pedraja-Rejas, L., Brunner, J. J., Rodríguez-Ponce, E. y Labraña, J. (2021). Capitalismo académico en una universidad chilena: Percepción de los actores. *Revista de la educación superior*, 50(200), 47-67. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1889>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de los documentos*. Morata.
- Rivera-Polo, F., Rivera-Vargas, P. y Alonso-Cano, C. (2018). Una mirada territorial al sistema universitario chileno. El caso de la Universidad regional de Aysén (UAY). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 427-443. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100427>
- Riveros, L. (2005). *El Plan Chile-California y su impacto en la educación y la agricultura chilena*. Ediciones Universitarias.

- Rodríguez, R., García, L., Pérez, M., y Sánchez, J. (2020). *Consideraciones éticas en la investigación cualitativa*. Editorial Académica.
- Saldaña, J. y Omasta, M. (2022). *Qualitative research. Analyzing life*. Sage.
- Salazar Zegers, J. M. y Leihy, P. S. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 21, 34. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n34.2013>
- Sessarego, I. y González, J (2020). Universidades estatales de Chile: la orientación de los planes estratégicos institucionales en el camino a la internacionalización. *Revista de la Educación Superior*, 49 (195),113-129. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1254>
- Silva-Peña, I. y Peña-Sandoval, C. (2019). Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 21(32), 137-154. <https://doi.org/10.19053/01227238.8724>
- Tadaki, M. y Tremewan, C. (2013) Reimagining internationalization in higher education: International consortia as a transformative space? *Studies in Higher Education* 38(3), 367–387. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773219>
- Valenzuela, L. (2024). Estrategias de Internacionalización del Currículum. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 2490-2503. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2433>
- Vázquez, F. (1996). *El análisis de contenido temático: Objetivos y medios en la investigación psicosocial (Documento de trabajo)*, 47-77. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Education International. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16049.58724>
- Wiesner-Luna, V. (2023). Experiencia de un aprendizaje colaborativo internacional entre instituciones de educación superior de Colombia y Chile. *Praxis y Saber*, 14(37), e15548. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.15548>
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals*. Routledge.
- Zurita, F. (2022). Políticas públicas de educación superior en Chile en contextos de crisis: Transformaciones y continuidades del sistema universitario entre la Dictadura Cívico-Militar y la Postdictadura (1981-2018). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(38). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6575>.

Capítulo 2

Ausencia de política nacional de internacionalización en Brasil: un análisis crítico ante la cooperación internacional

Jose Alberto Antunes De Miranda
Universidade La Salle. Canoas, RS, Brasil.
jose.miranda@unilasalle.edu.br

Cristiana Verônica Mueller
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS,
Brasil.
cristianavmueller@gmail.com

1. Introducción

Una alternativa para diferentes países para posicionarse en un escenario globalizado y competitivo ha sido la internacionalización de la educación superior porque, cada vez más, “es necesario internacionalizarse para sobrevivir” (Moreira y Ranincheski, 2019, p. 1). El camino comúnmente utilizado por diferentes países, y que aquí nos interesa explorar, es la creación de una política pública nacional de internacionalización. Orientaciones, metas, indicadores, plazos, actores y programas han sido, en su gran mayoría, los elementos centrales en el desarrollo de tales políticas nacionales de Estado. La ausencia de una política pública en la internacionalización de la educación superior –considerando la política pública como formada por directrices y acciones dirigidas a la resolución de un problema colectivo (Souza, 2009)– puede ser perju-

dicial para el país, ya que su existencia puede contribuir a mejorar la visión del mundo de la educación superior brasileña. Del mismo modo, dificulta que las instituciones de enseñanza superior del país se apoyen en indicadores internacionales que no se aplican a la realidad nacional.

Existe un conjunto de razones que puede llevar a un país al desarrollo de una política pública nacional de internacionalización. La literatura identifica cambios en el conjunto de motivaciones nacionales, sin embargo, a lo largo de las dos últimas décadas, entre las principales se encuentran: el interés comercial, la atracción de talento humano, el desarrollo de recursos humanos, la diplomacia y la construcción de la nación (Knight, 2020). Los países con esos objetivos, generalmente, se preocupan de alinear las políticas internas, sobre todo educativas, con objetivos y necesidades de desarrollo tecnológico, científico y económico nacional. El enfoque también ha sido la inserción del país en el escenario internacional, cimentada por la política exterior. Dicho de otra forma, una política pública nacional de internacionalización es el camino por el cual el Estado crea directrices nacionales que deben ser seguidas y cumplidas por los diversos actores de este proceso. Aunque esas motivaciones parezcan irrefutables para que un país pueda proyectar su actuación internacional a través de la promoción de la internacionalización, varios países no tienen una política nacional. Brasil es uno de esos casos.

Hasta ahora, la literatura ha explorado poco cómo ha sido el proceso de internacionalización en países que no tienen esta dirección nacional. Lo que hay a menudo, en estos casos, son acciones, programas y políticas gubernamentales aisladas y discontinuas, como se evidencia en la secuencia para contextualizar el proceso brasileño. Además, en el proceso de internacionalización de un país, las instituciones de

educación superior (IES) son actores importantes. Son ellas las que, por un lado, son impactadas por la creación de una política pública y, por otro, interfieren en el logro o no de los propósitos de una política. Porque es en el espacio académico donde se desarrolla gran parte de las acciones de internacionalización. Por eso, aquí nos centraremos en el Estado –evaluado a partir de la actuación de diferentes organismos gubernamentales– y en las IES, en cuanto actores centrales en análisis del proceso en Brasil.

El objetivo de este artículo es desarrollar un enfoque crítico de la internacionalización brasileña bajo la premisa básica de inexistencia de una política pública nacional de internacionalización. Tal ausencia pone en jaque los postulados de la literatura sobre la comprensión de la internacionalización como un proceso (Knight, 1993) de carácter global (Hudzik, 2011) y que promueva beneficios a la sociedad (De Wit et al., 2015). Así, este trabajo tiene como objetivo analizar si la falta de una política nacional genera pérdidas o ganancias para la gestión de la internacionalización en las IES brasileñas, específicamente en lo que respecta al equipo directivo y responsable de la oficina internacional o su equivalente, y cómo esto impacta en los resultados del país. El punto de partida es la comprensión de que la educación superior brasileña es responsabilidad del gobierno federal y, por lo tanto, las IES brasileñas actúan –o deberían actuar– en conformidad con las determinaciones gubernamentales, aunque gocen de autonomía universitaria. Las siguientes son las hipótesis planteadas en este trabajo:

1. La inexistencia de una política pública brasileña, que oriente claramente los intereses nacionales con internacionalización, crea el fenómeno que llamamos “falsa autonomía” en la ges-

- tión universitaria para internacionalización de las IES. Esto ocurre porque estas tienden a guiarse por intereses institucionales de carácter micro y sin articulación amplia con intereses educativos estratégicos del país, además de estar, a menudo, desarticuladas del trípole enseñanza-investigación-extensión.
2. La creación de acciones, programas y políticas gubernamentales de internacionalización desarrolladas por los principales actores del Estado cuando se construyen de forma desarticulada –tanto entre estos actores como con las IES– tiende a perjudicar la gestión del proceso y dificultar la creación de resultados positivos para el país.

Metodológicamente, el estudio se desarrolla a partir de un carácter cualitativo basado en la utilización de la revisión de la literatura sobre el tema de la internacionalización. La recopilación de datos se hace por medio de investigación documental y búsqueda de información en las páginas electrónicas de los actores-foco del trabajo. Inicialmente, nos valdremos de informaciones que han orientado la educación superior brasileña en la perspectiva de la actuación del Estado a partir de la presentación de actores gubernamentales y programas en un recorte temporal de la última década.

Optamos por el análisis de los siguientes órganos de gobierno: Ministerio de Educación (MEC); Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI); Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes); y Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). La elección, aunque parezca arbitraria, considera el criterio de que estos tienen relación con el tema de la internacionalización, la enseñanza, la investigación y la extensión –pilares

de la educación superior brasileña—. De la misma manera, han sido consultados documentos gubernamentales que orientan el proceso de internacionalización junto a las IES brasileñas —como Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes), Evaluación Capes y documentos de iniciativas que permiten la colaboración internacional— así como Ciencias sin Fronteras, Capes-Print, Programa de Apoyo al Proceso de Internacionalización de Instituciones de Enseñanza y de Investigación Brasileñas (Papri) y Cooperaciones.

Estructuralmente, este trabajo se divide en cuatro partes que buscan desarrollar y poner a prueba las hipótesis. La primera hace una revisión de la literatura del tema y presenta el concepto de internacionalización y política pública. A continuación, se hace la contextualización del escenario actual de la internacionalización de la educación superior brasileña presentando cómo los organismos gubernamentales orientan la internacionalización y cómo actúan por medio de los programas seleccionados. En la tercera parte, se destaca el papel del Estado, de las IES y de las asociaciones en la planificación de la internacionalización de la educación superior en Brasil. La cuarta y última parte del estudio se dedica a la identificación de beneficios y perjuicios en la gestión universitaria de este proceso, desde el actual contexto nacional como parte del análisis de los desafíos hasta la ausencia de una política pública nacional para internacionalización. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones para nuevos estudios.

2. Definiciones conceptuales

Antes de avanzar con elementos del análisis, entendemos que es fundamental la definición de los conceptos que guían este trabajo. El

concepto de internacionalización de la educación superior se deriva de la evolución de la terminología de la educación internacional que ha recibido varias interpretaciones a lo largo de los últimos 50 años. Estuvo vinculado al movimiento por la paz y la promoción del entendimiento entre las personas, especialmente durante el período comprendido entre 1960 y 1980, en el contexto de las políticas de ayuda internacional y cooperación (Gacel-Ávila, 2003). Moldeada por la economía mundial integrada por las nuevas tecnologías de comunicación e información y por el surgimiento de una red internacional del conocimiento, la internacionalización ha cambiado (Altbach et al., 2009) y hoy se ve bajo dos paradigmas: el comercial y el cooperativo (Gacel-Ávila, 2003); cada país ha elegido cuál seguir.

En los últimos 30 años, la internacionalización ha surgido como un fenómeno dinámico que deriva de la combinación de razones políticas, económicas y socioculturales (De Wit, 2019) y ha motivado a países e IES a crear sus estrategias y políticas. Es cierto que el elemento clave del término “internacionalización” es la noción existente entre naciones e identidades culturales; por eso, la internacionalización de la enseñanza superior se ve como una forma de un país de responder al impacto de la globalización (Gacel-Ávila, 2003). Dos conceptos de internacionalización guían el presente trabajo. El primero de ellos, de acuerdo con De Wit (2015), apunta a la intencionalidad de su desarrollo y considera la contribución a la sociedad como el principal resultado que se espera y nos permite analizar la actuación del Estado:

internationalization as the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make

a meaningful contribution to society. (p. 29)

El segundo, conforme John Hudzik (2011), define el proceso a partir de la comprensión de la “internacionalización integral”, cuya principal característica es el compromiso de las instituciones educativas:

Comprehensive Internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. (p. 6)

Ambos conceptos son complementarios en el enfoque crítico sobre el contexto brasileño con respecto a la inexistencia de una política pública nacional y a sus efectos en la gestión universitaria. Más precisamente, el primero permite entender que la internacionalización siempre ha sido un proceso intencional. De un país a otro, existen variaciones en formato, características, razones, conjunto de actores involucrados, resultados esperados y alcanzados; sin embargo, la dinámica de este fenómeno –que vive un crecimiento en espiral– hizo y hace de él un proceso deseado y, por lo tanto, con carácter político y directamente relacionado con la comprensión de que el Estado es un actor importante en la construcción de las intenciones nacionales a partir de este proceso. Un segundo aspecto importante de este concepto es la finalidad del proceso de contribuir a la sociedad. Por eso, entender las características y necesidades de la sociedad es importante para la internacionalización

y creación de una política nacional.

En cuanto a la comprensión de la internacionalización global, este concepto permite dialogar sobre todo en el análisis de la actuación de las IES brasileñas y su proceso de gestión frente a la ausencia de una política pública nacional. De acuerdo con el autor creador de este concepto, la internacionalización integral debe impactar actores externos al campus universitario, ya sea en las asociaciones o en las relaciones externas. Además, con los acelerados cambios globales de orden económico, tecnológico, científico y de los medios de comunicación, en este concepto urge la necesidad de compromiso de las IES en actuar de forma comprometida a partir de propósitos y motivaciones orientadas a ese proceso. Dicho de otra manera –y acercándolo a la discusión de este trabajo– tenemos la posibilidad de dialogar con el concepto de De Wit para elucidar lo que el Estado quiere y lo que ha hecho o dejado de hacer para la sociedad brasileña desde la internacionalización. Ya el concepto de Hudzik permite enfocarse en lo que las IES brasileñas quieren y hacen con la internacionalización. Por último, aunque estos conceptos puedan ser considerados demasiado normativos por el carácter de deber ser, son los que mejor permiten el análisis crítico de la inexistencia de una política pública nacional brasileña.

Aunque la denominación “política pública” sea comúnmente utilizada en la literatura sobre internacionalización para referirse a las acciones, estrategias y programas desarrollados por organismos gubernamentales, es primordial una profundización de su comprensión conceptual. “Las diferentes formas de conceptualizar lo que es política pública van desde la visión de que se trata del estudio del gobierno a la luz de cuestiones públicas hasta la forma de resolver problemas sociales” (Corrêa, 2012, p. 55). Al aproximar este concepto al ámbito de la

internacionalización, se puede entender que, en la formulación de una política pública nacional, el gobierno tendría el papel de articular intereses y alinear resultados. En la fase de implementación, participarían las instituciones de educación superior (IES), la comunidad académica y científica del país, así como la sociedad en general, trabajando conjuntamente para garantizar la efectividad y el cumplimiento de los objetivos de dicha política, en beneficio del desarrollo nacional. Dicho esto, es evidente que puede ser un error llamar a todo programa o acción de un órgano público de política pública.

Una política pública representa el ámbito donde un país, por medio de su gobierno y otros actores del Estado, decide invertir sus recursos y esfuerzos. Por lo tanto, pensar en política pública nacional es comprender el papel de los gobiernos y la actuación de los diversos actores del Estado de manera estratégica para la nación. Además, la política pública necesita “entender” a su sociedad, lo que esta necesita, cómo se comporta, cuáles son sus demandas y, junto con ello, alinear el carácter estratégico de promoción de mejoras para el desarrollo del país como un proyecto nacional. En este sentido, la internacionalización puede ser o no parte de esta estrategia del Estado.

3. El contexto de la internacionalización brasileña y los actores gubernamentales para la cooperación internacional

La internacionalización brasileña tiene características que se derivan de la formación histórica del país (Mueller, 2013) y están fundamentadas en iniciativas de incentivo a la movilidad académica internacional, en la promoción de una política lingüística y en la actuación de las instituciones universitarias (Leal, 2022). Aunque la educación

superior brasileña tiene una estructura centralizada en el Estado –lo que llevaría a creer que una política nacional de internacionalización podría ser fácilmente construida–, es un sistema complejo dada la diversidad de la naturaleza de las instituciones educativas, la cantidad de establecimientos y las variaciones culturales de la población académica de cada región del territorio. Aquí, buscamos avanzar en el entendimiento de cómo los principales actores gubernamentales han tratado la internacionalización en sus estructuras oficiales y cuáles han sido las principales acciones y programas implementados.

Antes de profundizar en los actores gubernamentales, cabe considerar cómo la internacionalización ha sido abordada en instrumentos macro-regulatorios que, en ausencia de una política nacional, sirven de guía para la educación superior brasileña. Estos son: la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB - Ley n.º 9.394/1996), el Plan Nacional de Educación (PNE) del MEC –que determina directrices, metas y estrategias para la política nacional de educación– y el Plan Nacional de Posgrado (PNPG), que integra el PNE y da directrices de posgrado a las instituciones de enseñanza superior brasileñas bajo elaboración de la Capes.

La LDB, por ejemplo, en su capítulo IV, presenta como función de la educación superior brasileña, entre otras: “estimular el conocimiento de los problemas del mundo actual, en particular los nacionales y regionales, prestar servicios especializados a la comunidad y establecer con ella una relación de reciprocidad” (1996, art. 43). Se ven, aquí, dos aspectos importantes y claramente alineados con los postulados conceptuales de la internacionalización. El primero se refiere a la importancia del conocimiento de los problemas actuales y del mundo; el segundo, a la relación de la educación con la sociedad.

El PNE (2014-2024), por su parte, presenta estrategias relacionadas con la internacionalización y pautadas en el logro de los objetivos 12 y 14, que buscan el aumento de matrículas en la educación superior y la formación de doctores. Estos son: consolidar y ampliar programas y acciones de fomento a la movilidad estudiantil y docente en cursos de grado y postgrado, en ámbito nacional e internacional (estrategia 12.12); consolidar programas, proyectos y acciones que tengan como objetivo la internacionalización de la investigación y de los graduados brasileños, incentivando la actuación en red y el fortalecimiento de grupos de investigación (estrategia 14.9); y promover el intercambio científico y tecnológico, nacional e internacional, entre las instituciones de enseñanza, investigación y extensión (estrategia 14.10). Es importante destacar el hecho de que la internacionalización se entiende como un medio para ampliar la calidad académica y científica nacional, corroborando con los postulados de Van der Wende (2001). Además, resulta evidente que el enfoque principal se orienta hacia la promoción de la movilidad de estudiantes y profesores, así como al fomento del intercambio científico.

En el PNPG (2011-2020), se hace el diagnóstico sobre el posgrado brasileño, y se destacan el impacto de las publicaciones de carácter internacional, los programas de cooperación con diferentes países y la reconocida actuación internacional de investigadores brasileños. A partir de esto, el documento sugiere: el envío de más estudiantes al extranjero para hacer doctorados en vista de la dinamización del sistema y de la captación del conocimiento nuevo; el estímulo a la atracción de más estudiantes e investigadores visitantes extranjeros; el aumento del número de publicaciones con instituciones extranjeras. Queda explícito que este documento fortalece el PNE, al destacar la movilidad

de estudiantes e investigadores, así como las publicaciones derivadas del intercambio científico internacional, como estrategia clave para la internacionalización del posgrado brasileño. Lo curioso es que el documento hace referencia a los términos *internacionalización y cooperación internacional* de forma separada, abriendo margen para interpretaciones sobre cuál sería la comprensión del gobierno sobre cada uno de ellos.

A pesar de abordar la internacionalización en cierta medida, entendemos que estos instrumentos regulatorios no constituyen una política nacional para la internacionalización de la educación superior brasileña. Lo que buscamos ahora es entender si los principales actores gubernamentales actúan guiados por estos instrumentos u otros para un posterior análisis de sus impactos en la gestión de las IES brasileñas.

En Brasil, históricamente, el MEC es uno de los principales actores en la definición de acciones y programas para la internacionalización de la educación superior con una presencia más modesta del Itamaraty (Bischoff y Miranda, 2018). La Secretaría de Educación Superior (Sesu) tiene por misión planificar, orientar, coordinar y supervisar el proceso de formulación e implementación de la política nacional de educación superior. Le corresponde proponer y ejecutar programas orientados a ampliar el acceso y la permanencia de los estudiantes en la etapa de formación superior. También alienta y apoya la capacitación de las IES para desarrollar programas de cooperación internacional, proporcionando el aumento del intercambio de personas y conocimientos y mayor visibilidad internacional a la educación superior de Brasil (CAPES, 2016).

Es importante destacar el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovación y Comunicaciones, que actúa en el incentivo a la realización

de la investigación también de carácter internacional. En 2016, estableció la Estrategia Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para los años 2016 a 2022 y redefinió los temas estratégicos para la promoción de la investigación en Brasil, entre ellos: aeroespacial y defensa, agua, alimentos, biomas y bioeconomía, ciencias y tecnologías sociales, clima, economía y sociedad digital, energía, minerales estratégicos, nuclear, salud, tecnologías convergentes y habilitadoras (CAPES, 2016).

La Capes es una fundación del MEC que tiene como misión la expansión y consolidación del posgrado *stricto sensu* –maestría y doctorado– en Brasil. Esta ha trabajado por una internacionalización verdaderamente académica del sistema universitario brasileño y es respetada en el ámbito internacional como una agencia eficiente en este proceso. Desde su creación, en 1951, uno de los principales objetivos de la Capes fue, justamente, superar las lagunas del sistema educativo frente a las grandes potencias mediante la cooperación científica internacional (Canedo y García, 2005). Entre las actividades de la fundación relacionadas con la internacionalización están: acceso y divulgación de la producción científica; inversiones en la formación de personal de alto nivel, en el país y en el extranjero; y promoción de la cooperación científica internacional.

En el año 2018, como resultado de la orden n.º 220 de 2017, la Capes lanzó el programa Capes-Print, con el objetivo de fomentar el desarrollo de planes estratégicos de internacionalización en las universidades brasileñas como medio para mejorar la calidad de los cursos de posgrado del país y dar visibilidad a la investigación científica realizada en Brasil. Mauro Rabelo, en la época director de Relaciones Internacionales de Capes, señaló que: “más que un balance, vamos a discutir los desafíos enfrentados por las instituciones a lo largo del año”. Explicó

que el Programa Capes-Print era la estrategia de internacionalización que más se alineaba con el concepto discutido en Capes, con el compromiso internacional articulado que va más allá de la movilidad (CAPES, 2018). Desde su creación en 1951, el CNPq también ha desempeñado un papel tradicional en la cooperación internacional, que está coordinada por la Asesoría de Cooperación Internacional.

Observamos que el Capes-Print está dirigido al incentivo de la internacionalización solamente en una parte del sistema de educación superior brasileño, en este caso, el posgrado. Nunca hubo la preocupación de los sucesivos gobiernos en instituir un documento más amplio con el carácter de política de Estado y no de gobierno, ni tampoco de definir una estrategia conjunta con las universidades brasileñas que resaltara el significado y la importancia de dicha política para el sistema nacional de educación y para la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES).

Partimos de la comprensión de la internacionalización como ha sido en la práctica, es decir, un proceso intencional con carácter político conducido por instituciones y gobiernos en busca de beneficios específicos y basado tanto en la promoción de la movilidad y las relaciones entre individuos de diferentes países y culturas como en la incorporación de elementos internacionales o interculturales dentro de las actividades finales de la educación superior. En Brasil, actualmente, la comprensión sobre el papel propio del Estado, de las IES y de las asociaciones en la planificación de la internacionalización es importante y será el foco de análisis en la próxima sección de este estudio.

En el país, las directrices para el proceso de internacionalización de las IES no proceden de una clara política pública de Estado a partir de discusiones que deberían implicar al MEC, al Ministerio de Rela-

ciones Exteriores y al Ministerio de Ciencia y Tecnología a partir de los intereses estratégicos nacionales permanentes (Miranda y Stallivieri, 2017). Estos intereses son entendidos, aquí, como los de largo plazo y característicos de políticas de Estado relacionadas con las necesidades de la sociedad, e importantes para el progreso del país y la conquista del bienestar, seguridad y defensa de todos los ciudadanos, preservándolos para el disfrute de las generaciones futuras.

Brasil tiene un enfoque en la internacionalización de la educación superior en posgrado comprensible en términos estratégicos, pues la investigación trae resultados positivos al desarrollo nacional, pero la internacionalización no abarca todo el sistema de educación superior brasileño. Es importante señalar que las métricas requeridas hoy para la internacionalización de las IES, en el instrumento de evaluación del Sinaes y en el ámbito de las ordenanzas emitidas por la Capes, no evalúan de manera más amplia las acciones de internacionalización en las instituciones bajo el trípode enseñanza-investigación-extensión. Las métricas requeridas actualmente son vagas. El instrumento de evaluación utilizado por el Sinaes instituyó criterios para medición de la internacionalización como: convenios de cooperación internacional existentes; adhesión a convocatorias de movilidad académica; alumnos extranjeros en las IES; oferta de lengua extranjera; oferta de disciplina en lengua extranjera (Sinaes, 2017).

Del mismo modo, es necesario puntuar que la evaluación de cursos tiene, en la subjetividad del evaluador enviado por el MEC, el interés o desinterés en profundizar el tema de la internacionalización. Además, las preguntas del Examen Nacional del Desempeño de los Estudiantes (Enade) evidencian que no hay una orientación estratégica del tema en la evaluación junto a los alumnos. Así, a partir de las mé-

tricas establecidas por el Sinaes y la Capes, no se puede detectar si los estudiantes de las IES están siendo atendidos de una manera inclusiva y amplia en el ámbito de estas acciones de internacionalización.

El documento de Evaluación Externa del Sinaes contiene métricas bastante alejadas de la realidad de las IES brasileñas; por ejemplo: estudiantes extranjeros en la IES, oferta de lengua extranjera y oferta de disciplina en lengua extranjera. En Brasil, enviamos aún más estudiantes al extranjero de los que recibimos. Son muy pocas las IES que ofrecen asignaturas en lengua extranjera en los currículos de la licenciatura o incluso en el posgrado, y la oferta de lengua extranjera en las IES no es una práctica común (Faubai, 2018).

4. El papel del Estado, las instituciones de enseñanza superior y las asociaciones en el planeamiento de la internacionalización de la educación superior en Brasil

El Estado y las IES son actores centrales en la internacionalización de la educación superior en el mundo, pero no los únicos. Aquí vamos a abordar, en passant, la importancia de estos y de las asociaciones, dada la relevancia para comprender el contexto brasileño. La educación es un instrumento político que el Estado utiliza para el desarrollo del país, independientemente de si este país está en el sur o en el norte global. En la actual sociedad del conocimiento, este es un instrumento de poder que permite cambios en el ámbito nacional e internacional y debería ser la base para contribuir a cambios sociales, disminución de las desigualdades y mejora de la vida de la población. En lo que se refiere a la internacionalización de la educación superior brasileña, cada gobierno la ha tratado de manera diferente según programas previamente presentados.

Medir el impacto de una política de internacionalización de la educación superior en la sociedad es difícil. La pertinencia en entender

lo que trae la internacionalización –analizada desde la dimensión nacional– resulta fundamental al observar las orientaciones de la Unesco. Este organismo internacional refuerza la importancia social de la educación y la necesidad de entender que cada país puede tener una política única y que modelos de otros países fácilmente no tienen aplicabilidad en otra nación.

La crítica de Leal (2022) al modelo histórico de la internacionalización brasileña de estar alineada con el eje global norte y considerar a los países hegemónicos como el modelo ideal es legítima y replica las relaciones coloniales de la historia brasileña. Agregamos a esta crítica el modelo histórico de la falta de visión sobre qué busca el país con el proceso de internacionalización, cuál es el papel de las universidades en el proceso y si eso ha afectado la gestión universitaria. Por eso es importante que los actores gubernamentales y las IES dialoguen y unan esfuerzos en las acciones en favor del país.

Cabe destacar los esfuerzos que las universidades brasileñas han hecho en la promoción de la cooperación académica internacional, en su gran mayoría bilateral, con instituciones educativas extranjeras, permitiendo interacciones de investigadores y promoviendo movilidad. Como resultado de estas acciones, hay impactos locales que, muchas veces, se limitan a la experiencia de pocos alumnos y profesores y, por consiguiente, son frágiles en términos estratégicos para el país.

Como parte de los movimientos históricos de las IES brasileñas para el proceso de internacionalización, a menudo derivado de iniciativas de la gestión de las instituciones (Miranda y Bentes, 2017), está la actuación articulada con asociaciones nacionales o extranjeras que estimulan la internacionalización. Esta actuación, a menudo, buscaba el fortalecimiento y el apoyo mutuo para el desarrollo de algo aún desarticulado en

el país o, incluso, el aprendizaje con el que estaba más “avanzado” en el proceso.

Algunas de estas asociaciones, como la Asociación Nacional de Educación Internacional (Faubai), el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (Crub), la Organización Universitaria Interamericana (OUI), la Organización de las Universidades Católicas de América Latina (Oducual) –entre otras asociaciones específicas internacionales, nacionales y regionales–, hacen un importante trabajo de concientización, estímulo y articulación a la promoción de la internacionalización en la educación superior. En ausencia de una política nacional integral, con actores gubernamentales actuando de forma articulada, es evidente la actuación de las asociaciones como Faubai, Oui, Oducual, entre otras, que ayudan a las IES en la implementación del proceso.

De acuerdo con David di Maria (2019), a lo largo de los últimos años, se ha hecho mucho esfuerzo para definir las posiciones de los más altos líderes internacionales de la educación; aunque los cargos y funciones varían mucho entre instituciones y países, hay algo que todos estos líderes tienen en común: una autoridad legítima derivada de sus posiciones, experiencias y conocimientos para moldear uno o todos los aspectos de la estrategia de internacionalización. Muchas de las estrategias estipuladas por estos gestores, y por consiguiente de las IES, son frágiles, pues sus acciones siguen parámetros propios no fijados en directrices claras a partir de un documento o posicionamiento estratégico nacional de lo que se quiere con la internacionalización de las IES en un país con las características de Brasil. Como resultado, tenemos un acumulado de esfuerzos individuales que se limitan al espectro de cada universidad.

Dicho esto, la gestión de la internacionalización en las IES necesitaría, idealmente, estar articulada con las políticas educativas del Estado,

en el sentido de alcanzar los intereses específicos de gestión de cada institución y, sobre todo, los objetivos sistémicos de la política nacional. Este parece ser un camino simple y fácil cuando hay una política nacional de Estado y cuando el sistema educativo posee una mayor uniformidad. No es el caso de Brasil.

5. Los beneficios y perjuicios para la gestión universitaria ante la ausencia de una política pública para internacionalizar la educación superior en Brasil

Ante la ausencia de una política pública de Estado para la internacionalización, actualmente, la gestión de la internacionalización, en las IES brasileñas, tiene como escenario y campo de actuación las siguientes características principales:

1. La movilidad académica tiene como foco el envío de estudiantes de licenciatura y posgrado al extranjero y no hay una política de retención de talentos después del regreso de estos estudiantes a Brasil.
2. Las IES tienen dificultades para presentar sus potencialidades en el exterior, para, así, atraer a alumnos, profesores e investigadores extranjeros.
3. Prevalcen acciones elitistas y dirigidas a estudiantes brasileños con interés por universidades de clase mundial del Norte.
4. Un bajo estímulo para el aprendizaje de idiomas extranjeros y limitaciones de cooperación debido al monolingüismo en el país.
5. Las evaluaciones de la educación superior tratan la internacionalización de forma vaga.
6. No existe una base de datos nacional sobre la internacionalización de la educación superior ni indicadores mínimos.

7. El desarrollo de proyectos de investigación y cooperación está mucho más basado en la amistad que en el carácter científico.

Considerando el PNE y el PNPG, nos parece importante entender el papel de las IES en lo que abarca la participación de alumnos y profesores brasileños. Por tanto, retomamos los postulados del concepto de política pública que tiene como fin contribuir con la sociedad. Así, el cumplimiento de las metas establecidas en estos planes debe considerar las características y necesidades de la sociedad brasileña y, además, las instituciones como actores esenciales para su implantación, incluyendo, aquí, las acciones de internacionalización. El “Estado en acción” depende de la actuación de las IES y, de ahí, reforzamos la necesidad de actuación convergente de estos actores.

En el marco del PNPG (2011-2020), el capítulo 11, dedicado a la internacionalización de los posgrados y a la cooperación internacional, contempla datos sobre: nivel de impacto global de las publicaciones de investigadores brasileños; participación destacada de estos investigadores en foros internacionales de ciencia; colaboraciones surgidas a partir de la actuación conjunta del gobierno, las IES y las fundaciones de investigación; así como publicaciones en coautoría. Además, destaca que las acciones de cooperación internacional de un país pueden clasificarse en tres vertientes: a. usuario, cuando el país en desarrollo no tiene aún capacidad de investigación instalada; b. prestatario, cuando el país ya ha logrado establecer una base científica y puede desarrollar cooperaciones de forma simétrica con otros países; c. proveedor, cuando el país puede apoyar a otros países en la capacitación en CT&I (CAPES, 2020).

Dada esta clasificación, volvemos a observar la actuación del

CNPq, que busca perfeccionar el desarrollo nacional y la cooperación internacional, dinamizar la gestión de los instrumentos de cooperación, diversificar y expandir las alianzas estratégicas con países desarrollados y en desarrollo. En este sentido, se refuerza que la estructuración de una política para la internacionalización de las IES requiere elementos de política pública que respondan a la construcción de un proyecto de Estado (Manjarrés y González, 2014). Hablar de una internacionalización de la educación superior brasileña y de una política pública nacional enfocada en este proceso es un escenario complejo que demanda miradas críticas, precisas y desde diversos ángulos dada la diversidad del país. Brasil necesita formación de talentos para el futuro del país, una agenda de cooperación internacional en materia de transferencia de conocimientos, una estrategia más clara sobre la contribución nacional a los desafíos nacionales y mundiales y la vinculación de las actividades de internacionalización a las agendas regionales. En todas estas cuestiones, el país necesita ser más propositivo (Miranda y Stallivieri, 2017) y tener claridad sobre lo que ya existe y lo que se puede construir.

Como se señaló en la Conferencia de la Unesco de 2022, la educación, en todo el mundo, necesita repensar y reconstruir los caminos de su actuación con la sociedad, pues los problemas del mundo evidencian que la educación está fallando en su papel. Por eso, entendemos que es crucial evaluar la actuación y el papel del Estado y su relación con las universidades para avanzar en la construcción de nuevos caminos a la sociedad brasileña. Entre los beneficios de la actuación del Estado a partir de las políticas públicas, se encuentran: el direccionamiento con estrategia y propósito, la planificación de futuro para el país y el potencial nacional.

Como partimos del supuesto de que Brasil no tiene una política nacional de internacionalización, sino acciones y programas aislados creados según los intereses de cada gobierno u organismo gubernamental, solo podemos señalar y evaluar los beneficios y perjuicios de la ausencia de una política pública. Cualquier movimiento contrario recaería en ausencia de cientificidad, pues abarcaría un carácter imaginativo. Los principales elementos están dispuestos en la tabla 1.

Tabla 1

Beneficios y perjuicios de la ausencia de una política pública nacional para internacionalización brasileña

Nivel gestión IES	Nivel nación
Beneficios	
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor libertad para definir estrategias institucionales de internacionalización. • Autonomía para la creación de acuerdos de cooperación. • Autonomía para gestionar la movilidad de los estudiantes, profesores y técnicos al exterior y desde el exterior hacia la IES. • No dependencia o encastre resultante de políticas gubernamentales. • Flexibilidad en la creación de acciones innovadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las regiones pueden ampliar su presencia internacional a partir de potencialidades locales como economía, cultura, diversidad, y trazar estrategias de internacionalización en las universidades allí localizadas. • Los criterios de inserción internacional dependen en mayor medida de las regiones donde se ubican las IES. • Flexibilidad de actores locales activos en crear acciones y nuevos programas adecuados al contexto nacional e internacional sin la rigidez de normas preestablecidas.

Perjuicios

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Falta de dirección para la formulación de la política interna de internacionalización.• Falta de orientación para la gestión pedagógica centrada en la formación de estudiantes universitarios con competencias globales.• Acciones de gestión interna de la internacionalización de las IES desalineadas con objetivos estratégicos en la nación.• Dificultad en presentarse al exterior y atraer a estudiantes, investigadores y profesores extranjeros.• Irrelevancia de los esfuerzos de internacionalización frente a las acciones de las universidades aún focalizadas en las IES de clase mundial del Norte.• Falta de recursos para fomentar acciones que estimulen el aprendizaje de idiomas extranjeros. | <ul style="list-style-type: none">• Falta de resultados sociales debido a la ausencia de una orientación nacional clara en materia de internacionalización.• Ausencia de criterios nacionales en la formación del estudiante de competencias que deberían ser priorizadas para la nación y con vistas al contexto mundial.• Fuga de cerebros por la ausencia de estímulos de retención, formación y atracción de talentos intelectuales y científicos en el país.• Dificultad para contrarrestar la visión estereotipada de Brasil debido a la falta de promoción internacional de la calidad educativa y científica de sus universidades.• Incapacidad para evaluar el proceso por la ausencia de datos de alcance nacional. |
|---|---|

<ul style="list-style-type: none">• Dificultad en definir los criterios internos para la propia evaluación del proceso de internacionalización.	<ul style="list-style-type: none">• Cooperación reactiva y sin ganancias reales para el país por la ausencia de estímulos para intercambio de regiones del globo que puedan colaborar verdaderamente con Brasil.• Persistencia del monolingüismo debido a la falta de una promoción eficaz del aprendizaje de lenguas extranjeras desde la educación básica hasta la superior.
---	---

Nota. Elaboración propia.

Las notas del cuadro indican solo algunos elementos, pero no se limitan a ellos. Lo que se busca reforzar es que la ausencia de una política nacional no afecta o beneficia solo a las instituciones y a su proceso de gestión, sino al país en su conjunto. Sin avanzar con parámetros mínimos de conceptos y prácticas adoptadas por el gobierno y las IES, será inviable promover lo que De Wit et al. (2015) señalan como la finalidad de este proceso.

Diferentes gobiernos brasileños, desafortunadamente, no tienen la debida claridad de que la internacionalización es importante para el país y necesita ser desarrollada con sus principales actores: las IES. Hay que ir mucho más allá de la falsa autonomía atribuida a las IES para desarrollar un proceso que debe ser de la nación. En ocasiones, la internacionalización de la educación superior se percibe como un instrumento de prestigio que permite a los países que implementan estas

estrategias incrementar su reconocimiento como naciones sólidas en el ámbito educativo y como centros atractivos de innovación y desarrollo, más allá de simplemente ofrecer programas con becas en el extranjero.

El prestigio atrae y seduce a la opinión pública extranjera y crea vínculos de confianza y cooperación entre los países. La cultura, las ciencias y las artes pasaron a desempeñar un papel relevante en la proyección internacional de los países por su capacidad para atraer inversiones extranjeras y desarrollar la confianza y la cooperación entre los Estados y sus pueblos. Acciones y programas nacionales que se valen de la educación como un recurso de promoción en el exterior son ejemplos de diplomacia pública y están destinados a contribuir al acercamiento entre los países y al desarrollo de vínculos de cooperación y confianza entre las naciones (Giacomino, 2009) y esto va más allá de ser un país turístico.

La formación del estudiante universitario, en todo el mundo, requiere la toma de conciencia de que la globalización ha producido un mundo multiétnico y transcultural. Es reconocer que el mundo mezcla culturas y formas de pensar y está lleno de diversidad. Por otro lado, todavía vemos que el encuentro con el otro sigue siendo difícil en un mundo que se debate entre el deseo de abrirse y de protegerse a sí mismo, en una contradicción en que los pueblos luchan por abrir sus fronteras, aunque desean conservar lo que es suyo de forma inalterable.

La contradicción se intensifica en esta etapa del proceso globalizador, donde discursos populistas, nacionalismos y formas de violencia simbólica y física —que también se extienden a las redes sociales— desafían los avances científicos y filosóficos que sostienen que no existen razas ni culturas superiores o inferiores. Tomar conciencia de este momento histórico, en el que la alteridad se presenta como uno de los

principales desafíos no solo del presente, sino también del futuro inmediato, representa un reto fundamental para las nuevas generaciones. La internacionalización, en este contexto, se convierte en una herramienta clave para formar nuevas visiones del mundo y fomentar la búsqueda de la paz mundial.

Al destacar la importancia de que Brasil discuta el significado de una política pública nacional –basada en métricas claras para el proceso de internacionalización de las IES–, se pone de manifiesto la falta de debate en torno a un tema relevante y estratégico para el país. Esto porque la internacionalización de la educación superior debe ser considerada como estratégica en el sentido de promover la nación y su sistema de educación superior, como ya han hecho otros países.

En España, el documento “Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020” busca fortalecer la identidad del sistema de educación superior española, delineando en él su política de internacionalización. El documento deja claro que su objetivo es consolidar un sistema universitario fuerte e internacionalmente atractivo que promueva movilidad de entrada y salida de los mejores estudiantes, profesores, investigadores, así como personal administrativo y servicios; calidad educativa; potencial de la lengua española como idioma para la educación superior; internacionalización de los programas formativos y actividades de tecnología y desarrollo, que contribuyan a mejorar el atractivo y la competitividad internacional de España, así como el desarrollo socioeconómico de su entorno basado en el conocimiento (España, 2014).

En Estados Unidos, aunque también hay críticas a la falta de articulación conjunta entre los ministerios sobre la importancia de una mayor articulación de la educación internacional en el país, reciente-

mente, su Departamento de Educación y Estado emitió una declaración conjunta en la que dejan claro la renovación del compromiso del país con la educación internacional. Las agencias se han comprometido a participar en un enfoque nacional coordinado de la educación internacional, incluyendo estudios en Estados Unidos por estudiantes internacionales, investigadores y académicos; estudiar en el extranjero para los estadounidenses; colaboración internacional en investigación; y la internacionalización del campus y las aulas en el país.

El Secretario de Estado, Antony Blinken, afirmó que la declaración conjunta cuenta también con el respaldo de los departamentos de Comercio y Seguridad Interior, y subrayó el compromiso de trabajar de manera coordinada en todo el gobierno y con socios del sector educativo, privado, de la sociedad civil y otros ámbitos, para continuar promoviendo la educación internacional en Estados Unidos. Cabe destacar que esta declaración de apoyo a la educación internacional del gobierno de Biden se produce después de cuatro años en los que el sector se vio en frecuentes batallas con el gobierno de Donald Trump, cuando hubo problemas con la política de concesión de visados para estudiantes extranjeros.

Al analizar declaraciones y documentos sobre educación internacional en otros países, se observa una preocupación por el prestigio educativo como herramienta del Estado para dar visibilidad tanto al país como a su sistema de educación superior, con el objetivo de atraer estudiantes e investigadores extranjeros y fortalecer el sistema educativo en su conjunto. Esta realidad contrasta con la que se observa en Brasil.

6. Consideraciones finales

El presente artículo evidencia que el Estado brasileño ha ejercido un importante papel en las directrices del manejo de la educación superior brasileña, pero ha actuado de forma desarticulada a partir de sus diferentes organismos gubernamentales en lo que se refiere al proceso de internacionalización. Esto se refleja tanto en la gestión y conducción junto a las IES como en la fragilidad de definiciones estratégicas para una inserción internacional que beneficie al país.

Con la intención de contribuir en la construcción de nuevas interpretaciones, el presente estudio identifica que una política pública nacional de internacionalización necesita considerar los diferentes grados, actores y potencialidades de internacionalización de la educación superior brasileña. El desarrollo de la investigación de punta, alineada con las demandas del desarrollo tecnológico de Brasil, debe ser foco para hacer al país competitivo y, por consiguiente, contribuir a su avance y promover nuevas oportunidades y mejoras a la sociedad.

La política por establecerse tiene que ser integral, parafraseando a Hudzik (2011), y considerar las riquezas de las diferentes regiones del país. Adicionalmente, debe orientar caminos hacia aquellas instituciones con menor o ningún grado de internacionalización, además de proponer avances. Considerar la internacionalización en casa y la internacionalización del currículo como parte del proceso, fomentar iniciativas de colaboración virtual que hagan la formación internacional más inclusiva, y crear incentivos y condiciones para incluir a más estudiantes y profesores con experiencia y actuación internacional son algunos de

los aspectos que deben guiar una política nacional en la actualidad.

Creemos que una política pública nacional de internacionalización necesita ser desarrollada en Brasil y servir como hilo conductor de un proceso verdaderamente nacional, sin perder de vista la verdadera autonomía universitaria. Necesitamos avanzar en la clarificación de la dualidad de responsabilidades, donde las instituciones esperan definiciones del gobierno y el gobierno espera respuestas de las instituciones.

Esto se debe a que responsabilizar únicamente a las instituciones educativas por el desarrollo del proceso de internacionalización de la educación superior en Brasil evidencia la falta de intención gubernamental de orientar o proyectar al país hacia un camino basado en la ciencia, la tecnología y la enseñanza con habilidades globales, a través de las relaciones académicas internacionales. Esto normaliza la aceptación de una posición reactiva en el proceso de internacionalización y, por ende, en el desarrollo científico y tecnológico con un enfoque decolonial, manteniendo al país como exportador de talentos y *commodities*.

Las políticas públicas para la internacionalización necesitan estar articuladas con la realidad y con los datos actuales. En este sentido, sin información actual no es posible planificar ni establecer metas. Una política debe ser simple, clara y coherente con las necesidades de la sociedad brasileña. De lo contrario, tendremos otra acción desarticulada que no resultará en beneficios a la sociedad, como el proceso preconiza en su definición conceptual. Argumentamos que una política pública nacional de internacionalización en Brasil no puede estar desalineada del trípede –enseñanza, investigación y extensión–, a menos que se produzca un cambio constitucional.

Siendo así, es urgente que se produzcan avances en la comprensión macro de la internacionalización en todos los niveles de la educación para que se origine una contribución efectiva a la sociedad, pues la educación superior es solo la punta del *iceberg* del sistema educativo. Por ello, los organismos públicos necesitan definir más claramente su papel y articular sus acciones en favor del avance del proceso a nivel nacional. En relación con esto, existe optimismo, pues Brasil tiene estructuras sólidas ya constituidas como la estructura nacional de la educación, las agencias de fomento con larga trayectoria, el sistema de evaluación consolidado y la cuantitativa poblacional con potencial para ampliar la capacidad científica del país. Estos y otros elementos favorecen a este país, que actualmente carece de una mirada profunda hacia su interior para proyectar el futuro con una visión global.

Pensar en Brasil a partir de políticas públicas orientadas a una universidad de clase mundial es ignorar los males presentes en la educación y no considerar las desigualdades históricas del país. Las iniciativas de internacionalización que, por ejemplo, pasan por alto la necesidad de acciones activas para aumentar el número de personas que buscan formación de grado, evidencian una falta de compromiso con el futuro de Brasil y con la formación de las próximas generaciones. La política pública y la internacionalización no pueden estar desconectadas de la sociedad ni deben ser guiadas únicamente por una élite de personas o instituciones. Deben ser un medio para mejorar la vida de los brasileños.

Referencias

- Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). Trends in Global Higher Education: tracking an Academic Revolution. *Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference of Higher Education*. SIDA/SAREC.
- Bischoff, V. y Miranda, J. A. A. (2018). Educação Internacional como Soft Power: o ensaio da política externa de Dilma Rousseff. *Revista Ibero Americana em Estudos de Educação*, v. 13 n. 3, pp. 899-915.
- Brasil (2016). Plataforma Carolina Bori.
- Brasil. (2016). Secretaria da Educação Superior - SESU.
- Canedo, L. y Garcia, A. (2005). Les Boursiers Brésiliens et l'accès aux formations d'excellence internationales. *Cahiers du Brésil Contemporain*, n. 57/58, pp. 21-48.
- CAPES (2022). *Programa de Apoio ao Processo de Internacionalização de Instituições de Ensino e Pesquisa Brasileiras*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-de-apoio-ao-processo-de-internacionalizacao-de-instituicoes-de-ensino-e-de-pesquisa-brasileiras-papri>
- CAPES. (2016). *Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG): uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatrioTcnicoPNPGs.pdf>.

- CAPES. (2018). *Programa Institucional de Internacionalização. Programa PRINT*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>
- CAPES. (2020). *Plano Nacional de Pós-Graduação 2011- 2020*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>
- Corrêa, H. (2012). *Cultura e Instituições: Relações entre Cultura Política e Políticas Públicas no Brasil, no Chile e no México* [tesis de doctorado]. Universidade de Brasília.
- De Wit, H. (2019). Internationalization in Higher Education, a critical review. *Simon Fraser University Educational Review*, vol. 12, n. 3, fall.
- De Wit, H., et al. (Eds.). (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament, Directorate-General for Internal Policies.
- Di Maria, David. (2019). *Senior International Officer Roles and Responsibilities: essential roles and responsibilities*. NAFSA.
- FAUBAI. (2018). *Associação Brasileira de Educação Internacional*.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. CUCSH-UdeG.
- Giacomino, C. A. (2009). *Cuestión de imagen: la diplomacia cultural en el siglo XXI*. Biblos.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. NAFSA Association of International educators.
- Knight, J. (1993). Internationalization: management strategies and issues. *International Education Magazine*, v. 9, pp. 21-22.

- Knight, J. (2020). *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. Oikos.
- Leal, F. (2022). Políticas de Internacionalização de la Educación Superior en Brasil. *Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, v. 21, n. 46, pp. 12-40.
- Manjarrés, N. J., y Gonzalez, C. A. (2014). Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior. En J. Salmi, et al. (Orgs.), *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministério Da Educação – MEC. (2011). *Decreto no 742/2011*. Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015 - 2020*. Secretaría General de Universidades.
- Miranda, J A. A. y Bentes, J. (2017). Internacionalização: dificuldades na gestão das IES brasileiras. En J. Bentes, et al. (Org.), *Gestão no ensino superior: governança internacional*, pp. 91-108. Wak.
- Miranda, J. A. A. D. y Stallivieri, L. (2017). Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 22(3), pp. 589-613.
- Moreira, L. y Ranincheski, S. (2019). Análise da internacionalização da educação superior entre países emergentes: estudo de caso do Brasil com os demais países membro dos BRICS. *Ver. Inter. Educ. Sup*, Campinas, v. 5, pp. 1-26.

- Mueller, C. V. (2013). *O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* [tesis de maestría]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sinaes. (2017). *Instrumento de Avaliação Institucional Externa: presencial e a distância*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf
- Souza, C. (2009). Estado do Campo da Pesquisa em políticas públicas no Brasil. En G. Hochman, et al. (Org.), *Políticas Públicas no Brasil*. Fiocruz.
- USA. (2021). *Education USA*.
- Van Der Wende, M. (2001). Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, v. 14, pp. 249-259.

Capítulo 3

Estrategias de internacionalización universitaria: experiencias, innovaciones y resultados desde la Universidad Católica del Uruguay

Gustavo Monzón
Universidad Católica del Uruguay
gustavo.monzon@ucu.edu.uy

Jimena Silva
Universidad Católica del Uruguay
jimena.silva@ucu.edu.uy

Fiorella Bafundo
Universidad Católica del Uruguay
fiorella.bafundo@ucu.edu.uy

1. ¿Por qué nos internacionalizamos?

Las universidades promovemos la cooperación académica internacional con el objetivo de formar ciudadanos con una visión global, comprometidos con la convivencia intercultural, la justicia social y la sostenibilidad. Juan José Etxeberria Sagastume, rector de la Universidad de Deusto, en el País Vasco, España, expresó en una ocasión:

La internacionalización de nuestra universidad no es un fin en sí mismo, sino una herramienta poderosa para formar personas comprometidas con la justicia social, la sostenibilidad y la convivencia intercultural. Sigamos trabajando para fortalecer esta misión que trasciende

fronteras y construye puentes de conocimiento y colaboración en todo el mundo. (Etxeberria Sagastume, 2024)

Este mensaje resuena profundamente en nuestra labor. A muchos les entusiasma la idea de viajar. Aunque hay quienes no comparten este interés, en general, percibimos que la mayoría estaría encantada de participar en programas de movilidad si tuvieran la oportunidad. Sin embargo, es esencial reflexionar sobre el propósito de la cooperación académica internacional en su sentido más amplio, integrando la internacionalización en casa. Esta reflexión es fundamental para las universidades, para incluirlo en la estrategia de la universidad, en su *ethos*, y debe ser comunicada a todos los colegas y colaboradores de la institución.

Consideramos a nuestros colegas no solo a los docentes, que representan a la institución frente a los alumnos, sino también a los directores de programas, colaboradores, personal administrativo e integrantes del consejo directivo y altas autoridades universitarias. Mientras que las autoridades de instituciones como la Universidad Católica del Uruguay (UCU), que cuenta con una estrategia de internacionalización, han reflexionado al respecto, es vital que el resto también lo haga. La tarea de transmitir este mensaje recae tanto en las autoridades como en los miembros de la oficina internacional.

Entonces, ¿qué implica la cooperación académica internacional? Según de Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak (2015), la cooperación académica internacional es un proceso intencional que busca integrar una dimensión internacional, intercultural y global en el propósito y funcionamiento de la educación terciaria. Este enfoque tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación y la investigación para to-

dos los estudiantes y personal, y contribuir de manera significativa a la sociedad. Hace un tiempo, como señala Gacel-Ávila (2022), a nivel internacional se utiliza la definición de *internacionalización comprensiva*, que implica el establecimiento institucional de estrategias de implementación de la internacionalización. “No se trata de una posibilidad deseada, sino de un imperativo institucional” (Gacel-Ávila, 2022, p. 407).

Nos internacionalizamos por diversas razones: sociales, culturales, políticas, académicas y económicas (Knight, 2021). Buscamos desarrollar graduados preparados para el mundo (*global ready*), crear y compartir conocimiento, innovar y aprender de las mejores prácticas, construir relaciones personales y profesionales (*networking*), obtener o proporcionar financiamiento, y mejorar la reputación tanto institucional como individual de todos los involucrados.

En la UCU, estos principios son fundamentales. Por ello, la ‘visión de mundo’ es uno de los cuatro rasgos esenciales del perfil del egresado, junto con el sentido humanista, la identidad y propósito personal, y el espíritu emprendedor. En nuestra universidad, trabajamos incansablemente para inculcar esta visión. La ‘visión de mundo’ se define como una perspectiva intercultural basada en el respeto, el diálogo y el entendimiento mutuo entre personas de diversos orígenes y contextos, más allá de lo inmediato. Como parte del *ethos* UCU, esta visión invita al estudiante a reconocerse como un ciudadano global –*think globally*– y agente de cambio con impacto local –*act locally*–, cualidades esenciales para su desarrollo profesional, académico y personal en el siglo XXI (Universidad Católica del Uruguay).

La Dirección de Asuntos Internacionales es la principal guardiana de esta dimensión en la UCU. Dado que la ‘visión de mundo’ es transversal e intrínseca a la vida comunitaria de la universidad, esta dirección forma parte de la Vicerrectoría de la Comunidad Universitaria, una de las cuatro vicerrectorías de la UCU³. En ese sentido, debido a que la internacionalización constituye un eje fundamental en la estrategia de desarrollo de la Universidad Católica del Uruguay, la dirección que está a su cargo, forma parte de una vicerrectoría que custodia la identidad y misión de la universidad, que se complementa con otras áreas claves como la Dirección Asuntos Estudiantiles, la Dirección de *Alumni* y el Centro *Core*. Cada uno de estos pilares fomenta un entorno académico enriquecedor, y fortalece los vínculos entre la comunidad universitaria y el mundo, alineando las experiencias educativas con las demandas de un contexto globalizado.

La integración de estos pilares estratégicos en las dinámicas de la universidad refuerza su *ethos*⁴ institucional y promueve valores como la diversidad, el compromiso social y la excelencia académica. La internacionalización, entendida como un proceso transversal, impulsa con fuerza la identidad y misión de la Universidad Católica del Uruguay, garantiza que los estudiantes, egresados y colaboradores desarrollen competencias interculturales, participen en redes internacionales y contribuyan activamente a la construcción de una sociedad más justa y solidaria desde una perspectiva global.

³ Además de la Vicerrectoría de la Comunidad Universitaria, en la UCU está la Vicerrectoría de Programas Académicos, Vicerrectoría de Investigación, Vicerrectoría de Innovación y la Vicerrectoría Administrativa.

⁴ Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad (Real Academia Española, 2024).

2. Diferentes modalidades de internacionalización

Desde la experiencia de la UCU, y como tendencia identificada en otras universidades a nivel global, tanto a nivel regional como extra-región, la movilidad estudiantil experimenta cambios significativos. Además de los intercambios tradicionales semestrales y anuales, existen nuevas propuestas de movilidad que responden a las necesidades actuales de los estudiantes (Gacel-Ávila, 2024). La pandemia de COVID-19 impactó fuertemente esta movilidad; sin embargo, en los últimos años, con cifras similares o incluso mayores a las de la prepandemia, las universidades ampliaron su oferta de opciones. Esto incluye experiencias globales variadas, tanto dentro como fuera del aula.

A los intercambios tradicionales, desde el año 2024, la UCU (como varias universidades) incorporó programas académicos internacionales de estancias más cortas, como semanas internacionales, asistencia a congresos regionales, programas a medida (conocidos como *faculty-led programs* en inglés), y programas de invierno y verano⁵. Estas opciones responden a las diversas circunstancias del estudiantado, que puede enfrentarse a limitaciones financieras, laborales o familiares para embarcarse en experiencias de intercambio semestrales y/o anuales.

⁵ Los programas de invierno y verano son programas cortos que suelen desarrollarse durante los recesos por períodos cortos de tiempo (una, dos o tres semanas) que suelen ser fijos y abiertos a estudiantes internacionales. En estas instancias, los estudiantes se pueden anotar individualmente vía sus oficinas internacionales de universidades socias, y las universidades no tienen la presión de llegar a un grupo mínimo de estudiantes para poder desarrollar la experiencia internacional. Por lo general, estos programas otorgan créditos académicos y tienen un costo aparte (muchas veces diferencial para estudiantes de universidades socias). La UCU promociona estos programas en su web de programas internacionales abiertos con costo y los incluye en las estadísticas de movilidad internacional.

Además, la UCU identificó un incremento en la demanda de programas de movilidad orientados a pasantías internacionales, tanto remuneradas como no remuneradas, ya que los estudiantes buscan fortalecer su competitividad en el mercado laboral y la experiencia internacional es un aspecto valorado positivamente en la formación profesional y la adquisición de competencias deseadas en el siglo XXI. Las experiencias laborales en el extranjero enriquecen el *currículum* y aumentan las posibilidades de éxito profesional.

En esta misma lógica de competitividad global, los programas de doble titulación ganan popularidad, pues representan un valor agregado, especialmente para quienes planean emigrar y desarrollar su carrera profesional en el extranjero. En este sentido, la UCU pasó de tener un doble grado previo a 2024, a tener cuatro efectivos (y otros cuatro que están en fase de negociación), con un aumento notable de las postulaciones de un año al otro⁶. No obstante, vale la pena mencionar que el nivel de vinculación interinstitucional para doble titulaciones es un nivel más avanzado, y las universidades son bastante exigentes con las universidades socias que se embarcan en desarrollar programas conjuntos. Esto es potenciado por los requerimientos de las certificaciones internacionales.

Además de estas iniciativas, la UCU también está comprometida con la promoción de la internacionalización en casa. Un aspecto clave de este esfuerzo es el enfoque multicultural dentro del aula, supervisado por la Vicerrectoría de Programas Académicos. Esto se refleja, por ejemplo, en la bibliografía de los cursos, donde los docentes deben incluir autores de diversos países y épocas como indicador básico de interculturalidad.

⁶ Las postulaciones para los dobles grados aumentaron un 600%.

Asimismo, se busca maximizar el impacto de los estudiantes internacionales entrantes (*incoming*), tanto de intercambio semestral o anual como de programas cortos. La interacción con estudiantes internacionales en el aula y en actividades universitarias es una oportunidad invaluable de aprendizaje intercultural para los estudiantes locales. Ejemplos de actividades incluyen las ferias internacionales, días temáticos de un país, clases abiertas lideradas por estudiantes o docentes internacionales, y jornadas de discusión sobre temas interculturales. Estas actividades enriquecen la experiencia universitaria y fomentan una perspectiva global en toda la comunidad.

Finalmente, la tecnología ha abierto nuevas posibilidades de internacionalización. Las clases espejo y los cursos COIL (*Collaborative Online International Learning*) han cobrado relevancia, especialmente tras la pandemia. Las clases espejo permiten invitar a un docente internacional, ya sea de forma presencial o virtual, para dar una clase a distancia y compartir su perspectiva con los estudiantes. Aunque estas experiencias pueden ser breves, aportan un enfoque multicultural al aula. Por otro lado, los cursos COIL proponen una colaboración académica entre estudiantes de diferentes universidades a través de plataformas virtuales (Kopish y Zayimoglu, 2024). Estos cursos, que pueden durar desde cuatro semanas hasta un semestre, fomentan el intercambio cultural y académico mediante proyectos conjuntos en temas globales, y requieren mayor esfuerzo y vinculación (antes, durante y luego de finalizar el programa). Además, permiten desarrollar habilidades digitales, pensamiento crítico y trabajo en equipo (Bekkering, Peng y Tian, 2023).

En la UCU, los cursos COIL se han implementado como una forma de internacionalizar el currículo y alcanzar a un mayor número

ro de estudiantes con experiencias multiculturales. Desde la Dirección de Asuntos Internacionales y el Centro Ludus –centro de formación, innovación y experimentación en pedagogía y didáctica universitaria (LUDUS⁷)–, se promueve esta modalidad como un medio para fortalecer la visión global y el compromiso intercultural de la comunidad universitaria. Estos cursos no solo amplían la comprensión del mundo, sino que también preparan a los estudiantes para ser ciudadanos globales empáticos y responsables, al tiempo que abren puertas a futuras experiencias internacionales. Desde la Dirección de Asuntos Internacionales, los COIL se promueven como un eslabón del camino hacia la internacionalización y, si bien la experiencia es incipiente, creemos que el acercamiento de más chicos al trabajo colaborativo multicultural puede funcionar como motivación a experimentar otros programas de internacionalización, como los programas más cortos y, luego, el intercambio académico, doble titulaciones y hasta la formación de posgrado a nivel internacional.

3. Resultados: impacto de la estrategia de la UCU en la ‘visión de mundo’

Las instituciones de educación superior que han incrementado su oferta de programas de movilidad, como la UCU, han logrado duplicar la movilidad de los estudiantes, alcanzando a un mayor número de ellos con experiencias de formación global durante su trayecto académico. En este apartado, compartimos algunos datos y ejemplos de programas de internacionalización en la UCU y sus resultados como parte de nuestra estrategia.

⁷ Ver más información con respecto al Centro Ludus en www.ucu.edu.uy/categoria/Ludus-342.

Tabla 1

Cifras de internacionalización saliente (outgoing) en UCU (2024)

Indicador	Cantidad	Tasa	Comentarios
Estudiantes activos	6800	100%	Estudiantes de grado y posgrado
Estudiantes que participaron en experiencias globales de aprendizaje	547	8%	Experiencias de internacionalización en el aula (COIL, clases espejo) y de movilidad internacional
Estudiantes UCU que realizaron movilidad internacional	320	4,7%	
Estudiantes UCU que se fueron de intercambio tradicional	165	2,4%	

La tasa de movilidad saliente (*outgoing*) fue de 4,72% (frente a un 2,49% en 2023). Además, en 2024, estudiantes de Abogacía comparcieron clases presenciales en la UCU con una delegación de la Universidad de North Carolina, Estados Unidos que nos convocó para visitarlos en el marco de una misión académica sobre derechos humanos en Latinoamérica. En cuanto a los intercambios tradicionales *per se*, estos

aumentaron casi un 20% con respecto a 2023. En total, en 2024 la movilidad internacional de la UCU aumentó un 94% gracias a un abanico más amplio de propuestas. Finalmente, para 2025, las convocatorias de los programas de intercambio tradicional cerraron con un 40% más de postulados.

Como hitos relevantes que fortalecieron la movilidad saliente de la UCU, cabe resaltar que, en 2024, la carrera de Medicina comenzó a ofrecer destinos internacionales para realizar rotaciones clínicas (además de destinos para realizar cursos electivos en el marco de programas de intercambio tradicionales), incluyendo diversas instituciones donde los estudiantes UCU de quinto de Medicina pueden realizar sus rotaciones clínicas. Entre ellas, destacamos la Universidad de Deusto en España, el Hospital Italiano y la Universidad Nacional del Sur en Argentina, y el Tecnológico de Monterrey en México, entre otros. Además, se organizaron diez delegaciones académicas de la UCU que participaron en programas cortos de movilidad (semanas internacionales) y congresos internacionales en países como Argentina, Estados Unidos, México, Chile y Vietnam.

Un aspecto innovador en financiación permitió por primera vez a los estudiantes vender rifas para costear sus viajes de intercambio y financiar experiencias más cortas. Además, la UCU ofrece la posibilidad de que los estudiantes abonen su participación en programas académicos internacionales en cuotas. En 2024, los estudiantes también participaron en programas cortos de invierno y verano en destinos como Austria, Japón y Francia, todos con créditos académicos.

En cuanto a programas conjuntos, que resultan una novedad para la universidad, un estudiante de Dirección de Empresas inició una doble titulación en la Universidad Loyola en España, y para 2025

hay ocho postulados de la Facultad de Ciencias Empresariales a dobles titulaciones en Loyola y Excelia, en Francia. También se presentaron nuevos programas de doble titulación en Abogacía con la Universidad Católica Argentina, y en Ciencias Empresariales los programas 4+1 (con beneficios procedimentales y financieros para que los estudiantes realicen maestrías) con las universidades Fairfield y Fordham en Estados Unidos.

Como iniciativa innovadora, se presentaron programas de pasantías internacionales remuneradas en conjunto con el Centro Practicum⁸. En 2024, dos estudiantes (de Artes Visuales y Negocios Internacionales) realizaron pasantías semestrales en la Universidad Loyola en España, y siete estudiantes participarán en un programa de trabajo en Walt Disney World desde febrero de 2025, en colaboración con Montclair State University.

Por otra parte, en el año 2024, la Dirección de Asuntos Internacionales gestionó y difundió catorce becas de movilidad internacional, para estudiantes y docentes, incluyendo becas propias de la UCU, como la de AUSJAL, la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (para cubrir costos de intercambio), y de terceros. Entre estas se destacan la beca de la Universidad Javeriana Cali, obtenida por un estudiante del Campus UCU de Salto; las becas ELAP del gobierno canadiense, que beneficiaron a dos estudiantes UCU en la Universidad HEC Montreal; las becas SUSI y *Fulbright* de la Embajada de Estados Unidos; becas del gobierno de México; becas de la Fundación Carolina en España; y la beca *Chevening* del Reino Unido.

⁸ Centro de asesoramiento y coordinación de pasantías de los estudiantes de grado de la UCU.

En cuanto a la internacionalización en casa, se lanzó el *minor: Doing Business in Latin America* junto a la Facultad de Ciencias Empresariales, con materias impartidas en inglés, que la universidad no tenía y resultan fundamentales para entablar relaciones con universidades en destinos angloparlantes (o que manejen el inglés como segunda lengua), para poder recibir a sus estudiantes con una oferta de cursos. Además, la oferta de cursos COIL se amplió a siete programas, lo que benefició a más de 240 estudiantes de diversas licenciaturas que trabajaron con universidades como la Universidad del Desarrollo en Chile, la Universidad Católica del Perú y la Universidad de Leeds, entre otras.

Estudiantes del campus Montevideo y del campus Salto también participaron en cursos virtuales con universidades de la red AUSJAL y obtuvieron créditos académicos y experiencias internacionales.

Por otro lado, los departamentos académicos de la UCU cuentan con una sólida red de docentes investigadores que colaboran con colegas de diversos países en proyectos y publicaciones conjuntas. En 2024, se lanzó el Portal de Investigadores UCU, una herramienta innovadora que sistematiza y presenta públicamente información sobre los perfiles de los investigadores, sus conexiones internacionales, publicaciones conjuntas y grupos de investigación organizados por áreas de conocimiento (Pure)⁹. Esta iniciativa está liderada por la Vicerrectoría de Investigación, que coordina el trabajo de los doce departamentos académicos.

⁹ Ver el portal en <https://investigadores.ucu.edu.uy/>.

Tabla 2

Cifras de internacionalización entrante (incoming) en UCU (2024)

Indicador	Cantidad	Tasa	Comentarios
Estudiantes activos	6800	100%	Estudiantes de grado y posgrado
Estudiantes internacionales que vinieron a UCU	471	6,9%	De 26 países distintos. Incluye estudiantes de grado y posgrado, de intercambio, participantes en semanas internacionales y programas de invierno y verano.
Estudiantes internacionales incomings de intercambio tradicional	150	2,2%	

A nivel *incoming*, en 2024, los brasileños lideraron la estadística con un 22,9%, seguidos por estudiantes de España, Perú, Argentina, Estados Unidos y Francia.

La Feria Internacional de Montevideo también creció en alcance con nuevas ofertas gastronómicas y culturales. A los tradicionales *stands* organizados por estudiantes *incoming*, se sumaron *food trucks* con comida típica de Francia, México, India y Brasil. Algunas embajadas y asociaciones culturales internacionales ofrecieron espectáculos como

un *show* de danzas peruanas, una demostración de flamenco, la ceremonia del té japonesa y, como representación de la cultural uruguaya, se invitó también a una comparsa de candombe uruguayo. Por primera vez, se realizó una edición de la feria internacional en el campus Punta del Este, con la participación de más de 60 estudiantes internacionales, y una visita al campus Salto, donde 22 estudiantes convivieron con estudiantes anfitriones locales durante un fin de semana.

Finalmente, la UCU ha realizado un esfuerzo significativo para fortalecer su posicionamiento y vinculación internacional con otras universidades. Este trabajo incluye la participación en eventos de referencia global como el congreso de la *European Association of International Education* (EAIE) y semanas de colaboración de *staff* (*international staff weeks*) en universidades socias de personal docente y no docente, en especial, de la Dirección de Asuntos Internacionales. Además, se ha implementado una agenda estratégica de misiones académicas internacionales, liderada por las autoridades universitarias, que busca consolidar una estrategia de internacionalización clara y unificada.

El balance de los últimos años reafirma el compromiso de la UCU con una educación de calidad y con perspectiva global, ofreciendo a sus estudiantes y colaboradores herramientas para integrarse en un mundo cada vez más interconectado.

3.1. Visión de mundo en acción desde el campus Salto

El campus Salto de la Universidad Católica del Uruguay tiene más de 20 años de antigüedad y está ubicado al norte del país. Es la presencia en el interior de la UCU, ya que los otros campus se encuentran en la capital del país, Montevideo, y en la ciudad balnearia, Punta

del Este. El campus de Salto se encuentra ubicado en la frontera con Argentina, donde el río Uruguay divide las ciudades de Concordia, en Argentina, y Salto. Los une un puente que, a su vez, es una represa binacional llamada Salto Grande, debido a los saltos de agua que existían allí antes de la construcción de esta obra de ingeniería. En esa ubicación estratégica desde lo geopolítico, porque a su vez es cercana a Brasil, se encuentra esa localización de la universidad.

Nuestro campus cuenta con un número cercano a los 500 estudiantes. Actualmente, están las carreras de Contador Público, la licenciatura en Dirección de Empresas, Desarrollador y Analista de *Software*, en formato presencial y la licenciatura en Psicopedagogía, en Psicología, la tecnicatura de Acompañamiento Terapéutico (A.T.), así como la licenciatura en Datos y Negocios en modalidad semipresencial, donde los estudiantes siguen estas carreras mediante la plataforma y vienen una o dos veces al mes al campus a tener clases presenciales. Además, están también los primeros años de las carreras de Negocios Internacionales, Gestión Humana y Economía.

Estos diferentes formatos, pero principalmente el de la modalidad semipresencial, nos hicieron mirar como estratégicos los intercambios *online* (COIL), el Intercampus, tomar y brindar materias a la plataforma de la red AUSJAL, ya que la virtualización de diferentes materias de Psicopedagogía, Psicología y A. T. lo hicieron posible, así como otro tipo de telecolaboración con universidades de AJCU –red de universidades jesuitas de habla inglesa en América del Norte¹⁰ como la de San Francisco, Chicago, entre otras.

¹⁰ Association of Jesuit Colleges and Universities

Tabla 3

Modalidad de internacionalización por red y universidad

Modalidad	Red	Universidades participantes
IDV - Inmersión Dual Virtual	AJCU	Universidad Gonzaga Spokane, EEUU
		Universidad de San Francisco, EEUU
		Universidad de Seattle, EEUU
COIL. - Collaborative Online International Learning	Red AUSJAL y Universidad Tecnológica de Monterrey	Universidad Iberoamericana Puebla
		Universidad Iberoamericana Ciudad de México
		Universidad Iberoamericana Torreón
		ITESO, Guadalajara
		Pontificia Universidad Católica de Ecuador

Modalidad	Red	Universidades participantes
		Univ. Nacional de Colombia/Sede Manizales
		UNIVA, México
Intercampus virtual	Red AUSJAL	Universidad Católica de Córdoba
		BID
		Universidad do Vale do Rio do Sinos UNISINOS
		Universidad Alberto Hurtado (Chile)
		Pontificia Universidad Javeriana Bogotá
		Universidad de Deusto, España
		Universidad Iberoamericana Ciudad de México
		Universidad Iberoamericana Tijuana
		Universidad Iberoamericana Torreón

Modalidad	Red	Universidades participantes
		Universidad Iberoamericana León
		Universidad Iberoamericana Puebla
		Universidad Centroamericana UCA
		Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

Tabla 4

Cantidad de estudiantes movilizados por año y movilidad

Año	IDV	COIL	AUSJAL
2020	0	44	0
2021	0	0	0
2022	0	45	0
2023	70	51	1
2024	0	118	5
2025	0	Se implementarán en 2o semestre	11
Total	70	258	17

Nota. Corresponde a estudiantes UCU más los estudiantes que participaron en el resto de las universidades.

En el campus de Salto UCU, trabajamos la ‘visión de mundo’ con diferentes acciones regionales e internacionales. Priorizamos la internacionalización en todas nuestras actividades. Más allá de ser un rasgo del perfil del egresado, está implícito en cada actividad curricular o extra-curricular que efectuamos. Nuestro foco es ser un nodo de regionalización, en primer lugar, e internacionalización, en segundo; conocer el barrio para luego ir más allá. Nuestro barrio son las universidades cercanas de Argentina y Brasil, Chile, Perú, Paraguay. Esa es nuestra región.

1. Intercampus. Los estudiantes toman materias electivas de las diferentes universidades de AUSJAL y, a su vez, nosotros ofrecemos materias de nuestras carreras semipresenciales a la red.
2. COIL y cursos TAC (Telecolaboración AUSJAL-COIL). Telecolaboración hasta el momento a través de red AUSJAL. Hemos hecho telecolaboración con IBERO Puebla, IBERO Torreón, ITESO Guadalajara, México, PUCE, Ecuador, entre otras de la red. Más de un 10% de los docentes del campus Salto se han certificado con los cursos TAC para estar preparados para telecolaborar.
3. IDV: Inmersión Dual Virtual (intercambio en clases de idiomas). Por medio de un docente de inglés, nuestros estudiantes se han conectado en clases con las universidades de AJCU, de Seattle, Gonzaga, Chicago y San Francisco en 2023.
4. Semanas internacionales. En 2022 hubo delegaciones académicas a UCA Paraná, Argentina, en 2023 a UCA Mendoza, Argentina, y hemos recibido a estudiantes de UCASAL (Salta, Argentina). El intercambio se ha dado con logística inversa en algunos casos, entrante (*in*) y saliente (*out*) a la misma

universidad en distintos momentos. Se busca lograr sinergias con UCA Buenos Aires y UCC para seguir logrando destinos cercanos y accesibles.

5. Colaboración de docentes del exterior en *minors* (Universidad de Panamá, Panamá, Universidad Católica de Paraná y de Mendoza, Argentina), conferencias (UCASAL, Salta, Argentina), así como en carreras de grado, charlas y *open lectures*.
6. Congresos y Ateneos regionales. Ateneos binacionales hechos en años anteriores; en 2024 se realizó la 29° Reunión RED PYMES MERCOSUR, un congreso regional en conjunto con UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos) y UdelaR (Universidad de la República). En junio de 2024, estudiantes de Psicopedagogía y la directora de carrera asistieron en delegación al Congreso de Psicopedagogía en Universidad Católica de Córdoba.
7. Invitaciones de referentes empresariales de Chile, México, Argentina, a clases de Gestión Organizacional, Liderazgo y Transformación, así como a “Cafés empresariales” realizados en forma presencial (entre ellos, decano de UCA Paraná en 2022, otro en 2023, por un ex decano de esa sede universitaria).
8. Participación por UCU desde decanato en diferentes redes.

Regionales:

- Mesa Consultiva Salto Grande, Comisión Técnico-Mixta de Salto Grande, organismo binacional
- Mesa Consultiva del Comité para el Desarrollo de la Cuenca del Río Uruguay

Internacionales:

- Como homóloga por UCU en AUSJAL de la IDV (Inmersión Dual Virtual)

Miembro del subgrupo Innovación en red de homólogos.

1. Recibimos estudiantes *incoming* en nuestro campus: en 2019, prepandemia, recibimos 17 estudiantes del resto del mundo que estaban cursando su semestre internacional en UCU Montevideo. En mayo de 2024, fueron 19 en la misma modalidad, por un fin de semana largo, quienes se hospedaron en casas de estudiantes del campus Salto.
2. Tenemos un formato permanente y abierto llamado “Ciclo de Embajadores”: donde cada vez que un embajador de un país visita el litoral uruguayo se lo invita a brindar una charla sobre las relaciones políticas, económicas y comerciales de su país con el nuestro, los flujos de turismo que existen, y temas gastronómicos y culturales, para así exponer a nuestros estudiantes a las diferentes culturas. Luego de la visita del embajador de México, comenzamos a festejar el Día de los Muertos, con armado de altar por los estudiantes y el equipo de Asuntos Estudiantiles, por ejemplo.

Cabe destacar la importancia que tiene la internacionalización en la formación de profesionales ‘glo-locales’, que deberán desarrollarse global y localmente. Hay un valor detrás de la internacionalización, como hay otro mayor: el de los esfuerzos para llevarla a cabo. Lograr

esta identidad de ‘visión de mundo’ no es sencilla; se requiere de equipos alineados y comprometidos a accionar. Para que perduren deben estar dentro de la planificación estratégica de las instituciones, pero deben ser gestionadas por talentos humanos que se enfoquen en implementarlo.

La educación enfrenta un proceso de globalización que no es ajeno a los procesos económicos y sociales cambiantes que se han visto impactados por unas brechas territoriales cada vez más inexistentes. Cuando se habla de globalización de la educación superior normalmente se relaciona con el creciente flujo de movilidad de docentes y estudiantes a nivel mundial y las cooperaciones interinstitucionales transfronterizas, sin embargo, este concepto va más allá. (Valencia-Calvo, Gómez-Álvarez, Franco-Arroyave, Cerquera-Arbeláez, Aponte-González, 2020)

4. Otras formas de internacionalización que trascienden los programas tradicionales, que tienen que ver con la investigación

El Observatorio Económico de la Universidad Católica del Uruguay (UCU) es un espacio académico interdisciplinario creado en el año 2008, dedicado a generar conocimientos, formular proyectos y fortalecer las capacidades locales para el desarrollo socioeconómico de la región litoral oeste, especialmente, y del interior del país en general. Por su radicación en el campus Salto de la UCU, existe un constante y fluido trabajo a nivel de la frontera uruguayo-argentina, con un involucramiento en proyectos relacionados con el desarrollo de la cuenca del río Uruguay.

Figura 1
Localización de la Universidad Católica del Uruguay



Una parte importante de sus actividades ha sido apoyada por organismos internacionales. Vale destacar que una significativa cantidad de estudiantes han sido integrados a diferentes proyectos de investigación y consultorías como colaboradores, lo que constituye una parte de su formación integral (Observatorio Económico Campus Salto, 2008).

En este espacio de consultoría e investigación, un equipo de profesionales –integrado por economistas, estudiantes de carreras de áreas empresariales, estudiantes becarios y otros profesionales– lleva adelante investigaciones internacionales, estudios de índices de precios fronterizos tanto con las ciudades fronterizas de Argentina (miden los precios de 60 productos de las ciudades de Salto y de Concordia, Entre Ríos, Argentina) como con la frontera con Brasil (comparando la ciudad de Artigas, Uruguay, con la de Quaraí, Estado de Río Grande del Sur, Brasil).

Con todas estas actividades, que combinan lo local con lo regional e internacional, procuramos que en cada espacio del campus permee y se respire la internacionalización.

5. Conclusiones

La UCU opera desde 1985, con una visión de formación integral, humanista y transversal que incorpora a la internacionalización como parte del perfil de egreso de sus estudiantes. Esta universidad aprovecha su ubicación estratégica con tres campus ubicados en regiones distintas del país desde los cuales teje relaciones internacionales, regionales e interregionales.

Los resultados muestran que la internacionalización beneficia de forma directa a más de 540 estudiantes de grado y posgrado de diversas carreras, cifra que ha aumentado significativamente gracias a la diversificación de propuestas de internacionalización. No obstante, vale recalcar que el objetivo es ambicioso y aún nos queda mucho camino por recorrer, dado que la visión de la Dirección de Asuntos Internacionales es que todos los estudiantes UCU de todos los campos tengan al menos una experiencia de internacionalización durante su vida universitaria. Con ese objetivo, afianzaremos las propuestas desarrolladas para esca-larlas y apostaremos por desarrollar nuevos programas de acuerdo con las mejores prácticas internacionales y el trabajo mancomunado con nuestros socios.

Referencias

- Bekkering, C., Peng, C. y Tian, L. (2023). Advancing Global Learning Through a Collaborative Online International Learning (COIL) Module on the United Nations Sustainable Development Goals (UN SDGs). *CourseSource*, 10. <https://doi.org/10.24918/cs.2023.4>.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L. y Egron-polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education. European parliament*. <https://doi.org/10.2861/6854>
- Gacel-Ávila, J. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada intrarregional. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36, 1, 310-334.
- Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. Desafíos y factibilidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34, 1, 401-421.
- Knight, J. (2021). Internationalization of Higher education Concepts Rationales and Frameworks. *Revista REDALINT*, 1, 1, 65-88.
- Kopish, M. A. y Zayimoglu Ozturk, F. (2024). Collaborative Online International Learning: A Promising Practice for Developing Intercultural and Global Competencies with Turkish and American Teacher Candidates. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 36, 2, 29-57. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v36i2.925>
- Universidad Católica del Uruguay. (18 de junio de 2025). *Internacionales*. <https://www.ucu.edu.uy/categoria/Internacionales-321>

Universidad Católica del Uruguay. (s. f.). *Observatorio Económico de Salto*. <https://www.ucu.edu.uy/categoria/Observatorio-Economico-de-Salto-400>

Valencia-Calvo, J., Gómez-Álvarez, M. C., Franco-Arroyave, C., Cerquera-Arbeláez, C., y Aponte-González, M. C. (2020). Hacia un modelo del sistema de la internacionalización en la educación superior colombiano: un enfoque desde la dinámica de sistemas. *Proceedings of the 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 24–27 de junio, Sevilla, España.

Capítulo 4

Entre las exigencias de la internacionalización y las condiciones de realización: experiencias de la Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia (REPAMFEH)

Erinaldo Cavalcanti
Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História
(REPAMFEH)
ericontadordehistorias@gmail.com

1. El lugar de producción del texto

Este texto es fruto de las experiencias construidas desde 2020, cuando se iniciaron los primeros diálogos para la publicación de un libro con origen en investigaciones de los países amazónicos. Simultáneamente, por medio de esos diálogos, comenzamos a construir la Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de Historia (REPAMFEH). El texto está dividido en tres secciones: 1. El lugar de producción del texto; 2. Internacionalización entre significados, condiciones e iniciativas; y 3. Consideraciones finales.

Entre 2017 y 2019, estuve a cargo de la Dirección de Postgrado de la Universidad Federal de Sur y Sudeste de Pará (UNIFESSPA), donde implementé la política de posgrado de la institución. Entre los desafíos identificados para el contexto específico de esa universidad, fundada en 2013, la creación de posgrados (maestría y doctorado) y la internacionalización ya conformaban una demanda necesaria.

Específicamente en el área de Historia, en 2017, lideré el proceso de elaboración del proyecto de creación de una Maestría en Historia y, entre 2018 y 2019, junto con otros colegas, coordiné la producción de dos libros compuestos por investigaciones localizadas en los estados de la Amazonía brasileña. Uno de los objetivos era establecer diálogos con investigadores originarios de esos estados, porque, en el escenario brasileño, hay gran centralidad en la producción académica del eje Río-São Paulo, es decir, de/sobre la región sudeste de Brasil.

Al año siguiente, 2020, tras mudarme a la Universidad Federal de Pará (UFPA), comencé a investigar revistas científicas en los países amazónicos que tienen frontera con Brasil (Venezuela, Colombia, Perú, Ecuador y Bolivia). La intención era localizar una producción académica sobre enseñanza de la Historia (o de las Ciencias Sociales), formación de profesores de Historia (o Ciencias Sociales), libros de texto y aprendizaje histórico –temas presentes en mi investigación–. Después de localizar y leer algunos artículos producidos en esos países, le he propuesto a un amigo investigador, Raimundo Inácio, que invitáramos a algunos actores que produjeran un trabajo que pudiera analizar cuestiones relacionadas con esos temas. Y, así, lo hicimos. Escribí correos electrónicos a los autores con una invitación y, luego, concertamos una reunión para conocernos y socializar nuestras ideas por detrás de la propuesta de producir la obra. Cuando nos reunimos, pedimos a nuestros colegas que nos recomendaran otros investigadores en sus respectivos países que estuvieran desarrollando reflexiones sobre los temas de interés para el grupo.

Otro momento importante fue el seminario virtual organizado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia (UPN) y el grupo de investigación *Sujetos y Nuevas Narra-*

tivas en la Investigación y Enseñanza de la Ciencias Sociales, que realizó el Primer Coloquio de Historia Cultural, Historia Pública y Enseñanza de la Historia, coordinado por la profesora Sandra Rodríguez. Participé en ese coloquio y amplíé mis contactos con la coordinadora del evento, a quien ya había invitado a participar en ese empeño colectivo. La profesora Sandra Rodríguez se unió al equipo y acogió con entusiasmo la propuesta de producir el libro y crear la red; así, se convirtió en una de las coordinadoras del Comité de creación y consolidación de la REPAMFEH.

Para comprender las reflexiones presentadas y situar este capítulo en su propio contexto, es necesario presentar la ubicación político-geográfica y epistémica en la que me encuentro. Político-geográfica: vivo en la región norte y amazónica de Brasil, la que investigo. Soy profesor titular de la UFPA, situada en la ciudad de Belém, en el estado de Pará, norte de Brasil. Pará es uno de los siete estados que conforman la Amazonía brasileña, también conocida como Amazonía Legal. Además, forma parte de la región amazónica que, a su vez, es parte de la región panamazónica, integrada por Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Surinam y Venezuela. Epistemológico: Trabajo en humanidades, específicamente en el campo de la Historia, investigo la formación de profesores y la enseñanza de la Historia en Brasil y en la región panamazónica.

La creación de la Panamazonia está vinculada al Tratado de Cooperación Amazónica (TCA), instituido formalmente en plena dictadura militar brasileña, firmado en Brasilia el año 1978. Según Paulo Henrique Farias Nunes (2014), los principales temas del tratado se referían a las actividades comerciales y su relación con la infraestructura física y la navegación entre los países signatarios. Sin embargo, según el au-

tor, otros objetivos se han incluido de forma secundaria, involucrando cuestiones de cooperación en los sectores de educación y salud. Según el autor (2014; 2018), uno de los desafíos originarios de la creación fue (y sigue siendo) la demarcación, en cada país, del área que compone la llamada Amazonía. En Brasil, la Amazonía Legal fue inicialmente definida, en 1953, por la Ley n.º 1.806. Posteriormente, la Ley Complementaria n.º 124, de 2007, añadió nuevos estados, por lo que, hoy, la Amazonía brasileña conforma los estados Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará y Maranhão. Según Nunes (2014):

En Bolivia, el tema fue elevado a nivel constitucional, [en] el parágrafo II del art. 390 de la Constitución de 2009. [...] La Amazonia Legal colombiana está conformada por los departamentos de Caquetá, Putumayo, Amazonas, Guainía, Guaviare y Vaupés (art. 1 del decreto 3.083/1986). Ecuador, probablemente como resultado de los conflictos territoriales que involucran porciones de Hileia, tiene regulaciones de larga data, como la Ley de División Territorial de la Región Oriental (19 de agosto de 1925), sucedida por la Ley Especial de Oriente (20 de agosto de 1960) [...] En Perú, la Ley 27.037/1998 proporciona una descripción detallada de la Amazonia. [...] La Amazonia venezolana, en lo que respecta a la aplicación del TCA, corresponde al estado Amazonas. Sin embargo, una porción mayor del territorio venezolano presenta características que permitirían ampliar el concepto de Amazonia venezolana [...]. (NUNES, 2014, p. 12-13. Traducción nuestra)

De las lecturas realizadas, se desprende que los principales criterios adoptados para definir el área que compone la(s) Amazonía(s)

estuvieron vinculados a la hidrografía y vegetación. Es decir, se han movilizados fundamentos a partir de criterios relacionados con el agua, la fauna y la flora. La región amazónica (no solo en Brasil) quedó así representada y definida a partir de los aspectos de su cuenca hidrográfica y su selva tropical –ambas las mayores del mundo–. Los intereses económicos de explotación comercial presentes en el TCA –y, más tarde, en la OCTA– también se pueden ver recurrentes en lo que, inicialmente, se llamó “desarrollo armonioso”; más tarde, denominado “sostenible”.

El antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida (2008) ha reflexionado sobre los discursos a partir de los cuales se han creado, culturalmente, representaciones estereotipadas de la Amazonía. Se trata de interpretaciones forjadas en diferentes lugares institucionales, políticos y sociales que refuerzan lecturas sesgadas de la Amazonía en cuanto lugar exótico y despoblado. Sobre el tema de la Amazonía –o de las Amazonas–, Almeida (2008) es enfático al afirmar que la construcción y el mantenimiento de esos discursos, sedimentados en diferentes archivos, sirvieron para construir esquemas interpretativos simplistas, dualistas y naturalistas sobre la referida región.

Así, en diferentes momentos, y desde diferentes lugares de enunciación, la Amazonía se construyó a partir de explicaciones basadas en diferentes formaciones discursivas, especialmente aquellas vinculadas a los “biologismos”, “geografismos” y a sus “dualismos”. Esas representaciones simplistas encuentran lugar, incluso, en los libros de textos de historia brasileños. Como ha demostrado Cavalcanti (2022), entre los 40 libros de texto producidos por el Ministerio de la Educación (MEC), en las escuelas públicas de Brasil, predominan las narrativas que invisibilizan la Amazonía, que está representada de forma generalizada y asociada a un tiempo lejano sin mucha información significativa

sobre sus habitantes. Son narrativas que refuerzan las representaciones de esta región en cuanto un espacio sin gente o de gente sin nombres ni historias.

A pesar de los discursos predominantemente ligados a su hidrografía y biodiversidad, la Panamazonia alberga una de las mayores sociodiversidades lingüísticas y culturales del planeta. A pesar de la invisibilidad de su complejidad en la principal herramienta utilizada por los profesores de historia —el libro de texto—, esa región alberga miles de pueblos nativos, portadores de un rico universo cultural y que compiten como fuerza y poder en el proceso de construcción histórica de la región.

Tal vez, para un público no brasileño, esa localización apenas traiga el sentido de situar al autor de este texto en un espacio (político-geográfico). Sin embargo, eso no es todo. La localización espacial quizá sea menos importante. Localizarse y realizar una investigación científica en la Amazonía brasileña es doblemente difícil.

En primer lugar, porque en Brasil existe una cultura sociohistórica en la que impera la hegemonía académica de la región sudeste del país, especialmente en la producción localizada en Río de Janeiro y São Paulo. Existe una jerarquización político-social en la producción científica, a pesar de los cambios que han ocurrido en los últimos años. Históricamente, la región amazónica ha sido la que menos inversiones públicas ha recibido para promover los estudios de posgrado. Es la región que sigue teniendo el menor número de programas de posgrado en el país. Es la región que ha enfrentado el mayor desafío para atraer doctores y, por lo tanto, desarrollar la investigación.

Pero, paradójicamente, la vida humana (y la no humana) en el planeta se ve directamente afectada por la forma con que la sociedad

se relaciona con la(s) Amazonía(s). Las cada vez más frecuentes catástrofes humanas (conocidas como *catástrofes climáticas*) resultantes del desequilibrio climático provocado por el ser humano están relacionadas con la destrucción de la Amazonía. Esa condición debería bastar para la conversión de esta región en centro de interés sobre la inversión pública del desarrollo de la investigación en diferentes áreas del conocimiento. No obstante, no es así. El desequilibrio no es solo climático, sino social, histórico, cultural y, sobre todo, político.

En segundo lugar, porque existe una jerarquía social del conocimiento científico. Las llamadas “ciencias duras” (o ciencias exactas y ciencias de la salud) ocupan una posición diferenciada en la estratificación simbólica del valor del conocimiento. Sin embargo, esa distinción no es solo simbólica, sino que repercute en las inversiones que reciben. Las humanidades son las áreas que menos atención y recursos reciben de convocatorias públicas, construcción de laboratorios e inversión en proyectos de investigación. La arquitectura de los edificios donde se ubican los centros y departamentos puede ser un indicador de esa jerarquía. Los laboratorios y los edificios, en general (como la infraestructura de edificios, aulas y auditorios), muestran lo que se valora a la hora de asignar recursos a las áreas del conocimiento. En el marco de las humanidades, las áreas de enseñanza de historia (o de ciencias sociales) y de formación de profesores son aún menos valoradas. Así que hacer investigación científica en la Amazonía —en las humanidades y en la enseñanza y formación de profesores— es un triple desafío; más que doble.

La jerarquía del conocimiento que se centra en la producción de la región sudeste (para el escenario brasileño) ha generado una fuerza que dificulta la interacción y el intercambio entre los intelectuales de las regiones amazónica y panamazónica. Los diálogos que estamos ini-

ciendo por intermedio de la REPAMFEH han demostrado lo poco que se conocen a sí mismos los investigadores panamazónicos. Esa es una cuestión política que interfiere directamente en las condiciones para el desarrollo de la internacionalización.

La Amazonía está presente en nueve países. Los diálogos e intercambios establecidos por la REPAMFEH se concentran en seis de ellos: Brasil, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. En términos de extensión territorial, la Amazonía ocupa una vasta porción de territorios en los respectivos países. Según el investigador Pio Penna (2013), la Amazonía ocupa el 58,8% del territorio de Brasil; el 43,3% de Bolivia; el 42,4% de Colombia; el 46,9% de Ecuador; el 60,9% de Perú; y el 49,5% de Venezuela. En otras palabras, ocupa más de la mitad del territorio de Brasil, al igual que Perú.

A pesar de las dificultades, en los estados de la Amazonía brasileña, se investiga mucho en humanidades. Pese a las complicaciones, hemos visto el crecimiento de los programas de posgrado, aunque todavía sea muy desproporcionado en comparación con las regiones sur y sudeste de Brasil. Aunque no ha sido fácil, hemos llevado a cabo diferentes proyectos que, efectivamente, permiten los diálogos significativos con investigadores de diferentes países amazónicos y, así, en cierta medida, el desarrollo de acciones de internacionalización. Es, por lo tanto, desde ese lugar político-geográfico y epistémico, que me sitúo como investigador que, desde hace más de 10 años, realiza investigaciones relacionadas con la Amazonía brasileña, analizando la enseñanza y la formación de profesores de historia, en Brasil, y, más recientemente, en los países amazónicos que forman parte de la REPAMFEH.

2. Internacionalización: entre significados, condiciones e iniciativas

2.1. Algunos significados

En Brasil, existe una coordinación general que ha regulado todo el sistema de posgrado y que está subordinada al MEC: la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior (CAPES). Para el área de historia, bajo el entendimiento de la Capes, la internacionalización se define de la siguiente manera:

La participación de Profesores Titulares en Programas Institucionales y proyectos de investigación en red, con o sin financiación, involucrando instituciones internacionales; La existencia de Proyectos de Investigación con equipos internacionales con financiación; La publicación por Profesores Titulares de artículos, libros o capítulos en el exterior, en idioma extranjero; La realización por Profesores Titulares, en calidad de invitados, de charlas y/o conferencias en el exterior; La existencia de estudiantes co-tutelados y estudiantes extranjeros de intercambio en el Programa. (BRASIL/MEC/CAPES, Documento del Área, Historia, 2019, p. 14. Traducción nuestra)

Por lo tanto, podemos entender “internacionalización” desde la noción de actividades de investigación que permiten compartir e intercambiar conocimientos, en las que participan diferentes investigadores de dos o más países. Esas investigaciones deben llevarse a cabo a partir de redes de cooperación entre diferentes miembros de un mínimo de dos países. Por lo tanto, tales actividades pueden adoptar la forma de charlas, conferencias, cursos ofrecidos por diferentes investigadores y

participación en tribunales de evaluación de másteres o doctorados. En cuanto a la producción intelectual, la CAPES considera que los artículos, libros o capítulos de profesores permanentes (o titulares) publicados en el extranjero en una lengua extranjera constituyen internacionalización. También se considera una acción de internacionalización la participación de estudiantes de posgrado (maestría o doctorado) a partir de la cotutoría, así como de las actividades de intercambio de corta o larga duración (pasantía) realizadas por profesores y/o estudiantes de maestría y doctorado.

2.2. ¿En qué condiciones?

En Brasil (pero no solo aquí), todos los programas de posgrado son también evaluados considerando sus respectivas actividades de internacionalización. Uno de los principales retos para el efectivo desarrollo de las actividades de internacionalización es garantizar condiciones políticas que lleven a cabo las actividades necesarias para ello. En otras palabras, es esencial que las instituciones públicas y privadas garanticen condiciones institucionales en términos de apoyo para que no dependan de cada investigador individual.

Sabemos que las instituciones gozan de autonomía en la conducción de sus políticas de producción y socialización del conocimiento. Cada institución, a lo largo de su configuración, produce un conjunto amplio y diverso de procedimientos a partir de los que se crean condiciones para el desarrollo de la investigación y su internacionalización. Como tal, sabemos que no existe un modelo prefabricado y de fácil utilización que goce de un consenso entre las distintas instituciones. La propia burocracia –necesaria– que envuelve a las instituciones y a los

países, es convertida en uno de los ámbitos de confrontación y disputa para determinadas acciones que promueven la internacionalización, especialmente cuando implican cuestiones como la propiedad intelectual.

Si nos fijamos bien en todas las actividades de internacionalización, concluimos que requieren recursos. No es posible desarrollar proyectos de investigación en colaboración si no hay apoyo financiero para ello. Tampoco es posible celebrar charlas y conferencias sin contar con los recursos necesarios. Del mismo modo, escribir y publicar en un idioma extranjero requiere recursos para traducir y corregir la gramática del texto.

Si las instituciones y los programas de posgrado son evaluados y clasificados bajo los criterios de las actividades que llevan a cabo en el ámbito de la internacionalización, con más razón, los respectivos encargados deben promover políticas eficaces para lograrlo. En esos términos, resulta interesante identificar qué acciones llevan a cabo nuestras instituciones al promover la internacionalización. Asimismo, merece la pena reflexionar sobre qué recursos financieros y humanos se destinan a las institucionalmente con ese fin.

Además, debemos analizar, entre las acciones existentes, qué áreas de conocimiento han priorizado las instituciones para tal fin. Es importante reflexionar sobre qué áreas del conocimiento han recibido atención y cobrado esfuerzos para promover la investigación, celebrar charlas y conferencias, así como producir artículos académicos, posibles traducciones a otros idiomas y futuras publicaciones. La internacionalización solo tendrá lugar —de forma efectiva y no como una acción aislada— a partir de la garantía de condiciones políticas e institucionales para la realización efectiva de las actividades que conforman los criterios de internacionalización.

2.3. Algunas iniciativas

En el marco de las acciones de REPAMFEH, hemos puesto en marcha algunas actividades capaces de promover, eficazmente, la internacionalización. La creación de la red responde a criterios de internacionalización. La REPAMFEH es un colectivo formado por profesores e investigadores de los países amazónicos de hablas portuguesa e hispánica, cuyos objetivos consisten en reunir y articular a profesores/as e investigadores/as que se dedican a la enseñanza o a la investigación sobre la formación y la enseñanza de la historia, las ciencias sociales o temas relacionados, en el marco de los países amazónicos, como: aprendizaje histórico, libros de texto, formación de profesores, cultura escolar, didáctica de la historia, memoria y tiempo presente, saber histórico escolar, historia enseñada, saberes docentes. Entre los objetivos de la Red se encuentran:

Realizar actividades científico-académicas (seminarios, cursos, encuentros y otros) de formación e intercambio sobre la temática de interés para la formación y enseñanza de la Historia; Agregar y difundir informaciones sobre los temas analizados y las actividades realizadas por los miembros de la Repamfeh; Estimular la investigación y la cooperación científica con enfoque en la formación y enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en la región Panamazónica; Estimular la participación de los asociados en encuentros nacionales y regionales realizados en los diferentes países de la región; Promover reflexiones teóricas y metodológicas sobre la formación y enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en la región Panamazónica; Reflexionar sobre las condiciones y prácticas de la enseñanza de la Historia y Ciencias Socia-

les en la región Panamazónica; Problematizar qué historias se enseñan en y sobre la(s) Amazonia(s); Producir análisis sobre la formación de profesores de Historia y Ciencias Sociales en la región Panamazónica. (REPAMFEH, s. f.)

Tras el comienzo del trabajo para la creación de esta red, en febrero de 2022, realizamos la primera actividad de intercambio y socialización de investigadores a partir del primer seminario virtual, pues aún vivíamos las restricciones impuestas por la pandemia del coronavirus. Este se llamó *Primer Coloquio Enseñanza de la Historia en los países Amazónicos: panorama de investigaciones, intercambios y diálogos*, que fue transmitido por el canal del grupo de investigación *iTempo*. El coloquio contó con seis paneles y 19 investigadores de los seis países amazónicos que forman parte de la red.

El panel 1 estuvo compuesto por investigadores de Brasil (Erinaldo Cavalcanti - Universidad Federal de Pará, y Raimundo Inácio - Universidad Federal de Maranhão), Colombia (Sandra Rodríguez y Jorge Aponte - UPN) y Perú (Augusta Valle - Universidad Católica). Por su parte, en el panel 2, coordinado por el profesor Erinaldo Calvacanti, participaron investigadores de Venezuela (Tulio Ramírez - Universidad Católica Andrés Bello); Bolivia (Ramiro Fernández Quisbert - Universidad Mayor San Andrés) y Ecuador (Lucy Ruiz - investigadora jubilada).

En el panel 3, coordinado por el profesor Raimundo Inácio, participaron investigadores de Colombia (Nilson Javier Ibagón - Universidad del Valle), Perú (Milagros Valdivia - Universidad Católica) y Brasil (Renilson Ribeiro - Universidad Federal de Mato Grosso). El panel 4 contó con la participación de investigadores peruanos, (Wilmer Valverde - Instituto de Educación Superior Pedagógico), colombianos (Paula

Pantoja - Universidad de Caldas) y bolivianos (Ivan Reynaldo Apaza - Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico); y fue coordinado por el profesor Jorge Aponte.

En el panel 5, participaron investigadores de Brasil (Mauro Coelho - Universidad Federal de Pará), Venezuela (Jorge Bracho - Universidad Pedagógica Experimental Libertador) y Ecuador (Olivia Casares - profesora jubilada). Este fue coordinado por el profesor Nilson Javier Ibagón. Por último, el panel 6 fue coordinado por el profesor Erinaldo Cavalcanti y contó con la participación de Bolivia (Fernando Cajias - Universidad Mayor San Andrés) y Venezuela (Migdalia Lezama - Universidad Católica Andrés Bello).

Aprendimos mucho en ese evento. No nos conocíamos (y seguimos conociéndonos poco) como investigadores latinoamericanos. Pudimos tener una primera aproximación a las investigaciones y reflexiones que se estaban llevando a cabo en diferentes instituciones de los respectivos países. Ese primer seminario sirvió, también, como espacio de reflexión para los investigadores que estaban preparando los textos que conformarían el libro al que habían sido invitados.

El mismo año, 2022, la Fundación Amazónica de Apoyo a los Estudios y a la Investigación (FAPESPA)¹¹ publicó una convocatoria de propuestas para eventos académicos de alcance nacional e internacional. A partir de esa convocatoria pública, elaboré un proyecto y lo presenté a la convocatoria. La propuesta de proyecto fue aprobada y, en octubre de 2022, realizamos el primer congreso presencial de la red, en la sede de la Universidad Federal de Pará, ciudad de Belém, que fue el segundo seminario organizado por la REPAMFEH. El tercer congreso se celebrará en septiembre de 2025, también en la UFPA, con el apoyo financiero de la CAPES.

¹¹ Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA).

La Universidad Federal de Pará, por medio de la Oficina¹² de Investigación y Postgrado y de la Oficina de Internacionalización, desarrolla el Programa de Apoyo a la Cooperación Interinstitucional (PACI), cuyo objetivo es promover la internacionalización. Según el comunicado de la UFPA:

El Programa de Apoyo a la Cooperación Interinstitucional (PACI), tiene por el objetivo incentivar el aprovechamiento de oportunidades de colaboración entre Grupos de Investigación vinculados a los Programas de Posgrado (PPGs) de la UFPA y grupos de investigación de otras Instituciones de Educación Superior (IES) en el exterior. (UFPA, 2022, p. 1. Traducción nuestra)

Presenté una solicitud y tuve éxito. A partir de esa convocatoria, pudimos invitar a la profesora Sandra Patricia Rodríguez Ávila de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Ella pasó una semana en la UFPA, mientras celebramos el congreso presencial de la red. Por medio de ese programa, firmamos, posteriormente, un convenio de cooperación internacional entre las dos universidades¹³.

El congreso presencial de la red, que se organizó gracias a una convocatoria de FAPESPA y, por lo tanto, por medio de una política pública, fue de gran importancia. Con los fondos aprobados, invitamos a investigadores de los cinco países amazónicos, así como a otros colegas investigadores de la Amazonía brasileña. Organizamos dos conferencias y 21 ponencias repartidas en seis paneles. Fue de gran importancia la participación presencial de investigadores de los diferentes países, ya

¹² En portugués de Brasil, se llama “Pró-Reitoria”.

¹³ Convenio Proceso: n.º 057913/2022. Diario Oficial de la Unión (Brasil). N.º 48, 10 de marzo de 2023.

que pudimos establecer diálogos propositivos y continuar las actividades de creación y consolidación de la red.

Mientras realizábamos esas actividades, escribíamos los capítulos que se convertirían en el libro. Durante ese período, escribí una carta/propuesta al Instituto Ibirapitanga que consultaba sobre la posibilidad de apoyo a la producción del libro y al inicio de las investigaciones en los respectivos países amazónicos. Tras algunas reuniones, el instituto concedió apoyo a las actividades. A pesar de los temas de la red y de la investigación sobre la cual se estaba produciendo el libro, Ibirapitanga se mostró sensible a la agenda y concedió un apoyo, que, aunque no fuera una suma alta, el recurso otorgado era fundamental y estratégico, para que fuera posible traducir los capítulos a los dos idiomas (portugués/español) y, también, iniciar actividades de investigación en las instituciones colaboradoras de la red. Con esos recursos, produjimos, tradujimos y publicamos la primera obra bilingüe sobre el tema de la enseñanza de la historia y la formación de profesores que se ha publicado en las Américas, con investigaciones localizadas en los países amazónicos. El libro fue publicado por la Editora da Universidade Federal do Maranhão y está disponible para descarga¹⁴.

El libro *Enseñanza de Historia y formación docente en la región panamazónica: panorama de investigación, diálogos y reflexiones*¹⁵ está estructurado en cuatro unidades y cuenta con 15 capítulos que presentan un panorama rico y complejo de algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en las respectivas instituciones donde se encuentran los investigadores. Como resultado de esta producción, fue posible lan-

¹⁴ Enlace para descarga: <https://repamfeh.wixsite.com/repamfeh/copia-de-textos-escolares>.

¹⁵ *Ensino de História e formação docente na região panamazônica: panorama de pesquisa, diálogos e reflexões.*

zar el libro en diferentes ciudades e instituciones: en la Feria del Libro, en Bogotá (Colombia); en la Feria del Libro Panamazónica, en la ciudad de Belém (Brasil); en la Universidad Nacional Mayor San Marcos, en Lima (Perú); y en la Universidad Católica del Perú (Lima).

Otras acciones importantes tuvieron lugar con la dirección de la editorial de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA, Brasil). En diálogo con el profesor Raimundo Inácio, establecimos una colaboración con la editorial de la UFMA, que aceptó publicar el libro. La editorial también se encargó del diseño gráfico, la maquetación, la revisión final y la emisión del ISBN para la biblioteca nacional. Una vez establecida esa colaboración, parte de los fondos destinados a estas actividades se utilizó para iniciar investigaciones presenciales en los países amazónicos.

Para conectar las actividades de la red con las investigaciones que actualmente realizo en la Facultad de Historia, a partir de 2022, desarrollé el proyecto de investigación titulado “Enseñanza de la Historia y formación de profesores en la región panamazónica: entre saberes, disputas y narrativas en el tiempo presente (2010-2024)”. El proyecto forma parte de las actividades realizadas por el Grupo de Investigación Interpretaciones del Tiempo: enseñanza, memoria, narrativa y política (iTemnpo/CNPq/UFPA) y de la REPAMFEH.

Por medio de los grupos de investigación de los colegas de la REPAMFEH, el proyecto cuenta con la colaboración de Sandra Patricia Rodríguez de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Colombia), Nilson Javier Ibagón de la Universidad del Valle (Univalle, Colombia), José Chaupis Torres de la Universidad Nacional Mayor San Marcos (UNMSM, Perú), Augusta Valle Taiman de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP, Perú), Virginia Gámez Ceruelo de la Univer-

sidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador), Jorge Ángel Bracho de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Venezuela) y de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, Venezuela), y Ramiro Fernández Quisbert de la Universidad Mayor San Andrés (UMSA, Bolivia). Entre las instituciones brasileñas, se encuentran Carla Monteiro (Universidad Federal de Roraima, UFRR), Ary Albuquerque Cavalcanti (Universidad Federal de Mato Grosso, UFMT), Sidney Lobato (Universidad Federal de Amapá, UNIFAP) y Teresa Cruz (Universidad Federal de Acre, UFAC).

El objetivo general del proyecto es contribuir a la construcción de una investigación sobre la enseñanza de la historia y la formación de profesores en los países amazónicos. Para esto, se busca centrarse en el análisis de los conocimientos pedagógicos, problematizando las matrices curriculares como base documental, así como produciendo y catalogando informes de los estudiantes en formación inicial en las instituciones asociadas, con el fin de problematizar cómo los futuros profesores atribuyen sentidos y significados a la historia, la enseñanza y la Amazonía.

En el marco de este proyecto, iniciamos una ronda de investigación en los países e instituciones colaboradores. Elaboramos un cuestionario y lo entregamos a estudiantes de formación inicial con preguntas sobre cuál es la importancia de la historia y su enseñanza, qué se necesita para enseñar historia (o ciencias sociales) y qué ideas tienen sobre la Amazonía y los demás países que integran la red. También fue posible realizar entrevistas sobre la historia de vida de, al menos, dos estudiantes en cada uno de los respectivos países. Los datos del cuestionario, así como las entrevistas, son un material muy potente que nos permitirá analizar una amplia gama de temas y cuestiones a partir de los registros producidos por los estudiantes en formación inicial.

El primer país en el que iniciamos la investigación presencial fue Venezuela. En abril de 2023, estuve en la UCAB durante seis días. Allí realicé dos conferencias: una con el programa posdoctoral en Educación y otra en la Federación Venezolana de Maestros (FVM), donde administramos el cuestionario a los docentes presentes. Como no existían cursos de formación inicial para profesores de ciencias sociales desde hacía más de cuatro años (mención Historia), aplicamos el cuestionario a profesores en formación continua que trabajaban en Caracas y realizamos una entrevista de historia oral a la profesora Henlis Colins. A partir de los diálogos con esa institución, firmamos el primer Convenio de Cooperación Internacional entre la UFPA y la UCAB.

De Venezuela pasé a Colombia. En colaboración con los profesores Sandra Rodríguez y Javier Ibagón, pude visitar dos universidades: la UPN y la Univalle. Esas actividades han resultado en tres conferencias, en la aplicación del cuestionario a 60 estudiantes de cada una de las dos instituciones y en tres entrevistas. Igualmente, se firmaron convenios de cooperación internacional con estas dos instituciones.

A continuación, se llevaron a cabo actividades en colaboración con colegas de Ecuador. Me desplazé a la UNAE debido al diálogo con la profesora Virginia Gámez, donde impartí dos conferencias y una entrevista, además de administrar el cuestionario. Por medio de la red de contactos de la profesora Gámez, establecimos diálogos con la Universidad de Cuenca (UCUENA), donde celebré una conferencia y aplicamos el cuestionario a los estudiantes en formación inicial. De Ecuador viajé a la UMSA de La Paz. En Bolivia, en colaboración con los profesores Ramiro Fernández Quisbert y Fernando Cajías, celebramos dos conferencias, aplicamos el cuestionario y realizamos una entrevista de historia oral.

En octubre de 2024, pudimos realizar actividades presenciales en Perú. Estuvimos en la UNMSM dialogando con el profesor José Chaupis Torres y, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, con la profesora Augusta Valle-Taiman. Realizamos cuatro conferencias y una entrevista de historia oral, aplicamos el cuestionario y lanzamos el libro. Actualmente, estamos en proceso de diálogo para firmar un convenio de cooperación entre la UFPA y la UNMSN. Entre las acciones previstas, está la posibilidad de crear la Cátedra Brasil-Perú/Perú-Brasil, sobre la cual ya hemos iniciado diálogos con la Embajada de Brasil en Lima como posible socio.

Ese nuevo conjunto de actividades y proyectos no sería posible sin muchas ganas de trabajar por parte de los colegas involucrados en la creación de la red. Además de sus horarios de clases, investigaciones y exigencias burocráticas en sus respectivas instituciones, continúan trabajando para la consolidación de la red. Todos tienen una fuerte creencia en la necesidad de seguir dialogando, intercambiando, conociéndose y aprendiendo a partir de las múltiples realidades en las que estamos inmersos. Asimismo, sin la colaboración del Instituto Ibirapitanga y de la editorial UFMA, una parte importante del trabajo no hubiera sido posible.

A medida que las actividades se ponen en marcha, surge un amplio abanico de posibilidades. Las acciones realizadas en cada país/institución permiten que se creen otros diálogos y que otros colegas investigadores se sumen al colectivo de la red. Al mismo tiempo, se va construyendo un espacio efectivamente potente, en el que nos vamos conociendo como investigadores ubicados en América Latina, especialmente en cada país amazónico.

Las acciones desarrolladas en el ámbito de la REPAMFEH han revelado una fuerza y un poder necesarios y desafiantes. Necesarios porque todavía sabemos muy poco sobre las producciones académicas desarrolladas en el contexto de los países amazónicos, especialmente las vinculadas a las humanidades. Por lo tanto, es necesario reconocer que, para internacionalizarnos, necesitamos conocernos y reconocernos como un colectivo de investigadores productores de conocimiento, especialmente sobre la formación de profesores y la enseñanza de la historia y/o de las ciencias sociales.

De la misma manera que sabemos poco de nosotros mismos, sabemos poco de las historias que se enseñan en los países amazónicos y sobre los países amazónicos. No se trata solo de una cuestión de ciencia histórica o de humanidades. Como argumentó Marc Ferro (1983), la historia construida sobre uno mismo y sobre los demás lleva una íntima relación con la historia que se enseña en las aulas. Y no sería descabellado añadir, por extensión, que la historia que se enseña en las aulas lleva una íntima relación con la historia estudiada durante la formación inicial del profesorado y con la que figura en los libros de texto utilizados por los profesores. Por lo tanto, aún estamos dando los primeros pasos para reflexionar y comprender qué historias se enseñan en/sobre la Amazonía. Y esto no es solo una cuestión de interés por las ciencias, sino por la vida en el planeta, que se ve afectada por la forma en que nos relacionamos con la Amazonía.

Conocer las historias que se estudian, se enseñan, se aprenden y se viven en/sobre la Amazonía puede ser el primer paso para establecer diálogos con otras epistemologías que producen el conocimiento millenario de los pueblos originarios que habitan y protegen la selva desde hace más de 8000 años, como ha demostrado Eduardo Góes Neves

(2022). De la misma forma, la investigación permitirá crear otras rutas de circulación del conocimiento para mapear las epistemologías que han servido de base a la formación intelectual de los investigadores latinoamericanos, así como posibilitar la construcción de otras rutas de circulación de esa «mercancía» que nunca pierde su valor en las relaciones de poder: el conocimiento, especialmente cuando se relaciona con cuestiones que problematizan temas como la Amazonía.

En ese sentido, sería de gran importancia la sensibilización de las instituciones para garantizar condiciones de internacionalización, priorizando la investigación en los países amazónicos sobre las historias que se enseñan en/sobre la Amazonía. De esa forma, sería muy importante la sensibilidad de las instituciones para construir un archivo con documentación variada que permita realizar investigaciones sobre qué historias se enseñan en/sobre la(s) Amazonía(s), así como producir un acervo de memoria sobre cómo los diferentes profesores construyen sus memorias y se relacionan con esta región.

3. Consideraciones finales

En este texto, presenté el proceso de internacionalización de las investigaciones académicas que realizamos en los países amazónicos, en particular las que involucran la construcción de la REPAMFEH. A partir de mi experiencia como jefe de la Dirección de Postgrado de la UNIFESSPA, donde trabajé de 2015 a 2020, y, posteriormente, en la UFPA, donde trabajo actualmente, pude experimentar diferentes situaciones, contextos y posibilidades para llevar a cabo proyectos que fomenten y desarrollen la internacionalización.

Mientras estuve a cargo de la Dirección de Postgrado de la universidad a la que pertenecía, pude conocer desde dentro la dinámica de la estructura de posgrado, especialmente las cuestiones relacionadas con la internacionalización, incluidos los fundamentos y parámetros definidos por CAPES para esta cuestión. Cuando asumí el cargo en la UFPA, en 2020, di continuidad a mis investigaciones y proyectos de diálogo en y sobre la Amazonía, y pasé a centrarme en los países que componen la región panamazónica. A través de la asociación, la voluntad y mucho trabajo, estamos creando REPAMFEH. Los diálogos con colegas (y amigos) de la red nos han permitido continuar nuestro trabajo, incluso frente a numerosos desafíos, como la falta de una política pública que permita, efectivamente, el desarrollo de estudios de posgrado en la Amazonía (en el contexto de Brasil) y, especialmente, con urgencia para las humanidades. Hemos iniciado diálogos, hemos plantado las “semillas de un árbol” de internacionalización en los países amazónicos; con todo, son necesarias acciones institucionales para que ese árbol crezca y siga dando frutos así como ya ha producido los primeros. Así, es fundamental que las instituciones donde trabajamos se sensibilicen con esas demandas, que ofrezcan las condiciones reales de posibilidad y que siga creciendo, produciendo flores y dando frutos de conocimiento amazónico.

Referencias

- Almeida, A. W. B. (2008). *Antropologia dos arquivos da Amazônia*. Casa 8/Fundação Universidade do Amazonas.
- Ministério da Educação do Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019). Área *História*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/ciencias-humanas/historia>
- Cavalcanti, E. (2022). El lugar de la Amazonia en los libros de texto de historia en Brasil: sobre historia, narrativa y enseñanza. *Revista Humanidades*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/H.V12I1.49299>
- Cavalcanti, E., et al. (Orgs.). (2024). *Ensino de história e formação docente na região Panamazônica: Panorama de pesquisa, diálogos e reflexões*. Edufma.
- Ferro, M. (1983). *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Ibrasa.
- Neves, E. G. (2022). *Sob os tempos do equinócio: Oito mil anos de história na Amazônia central*. UBU Editora/Editora da Universidade de São Paulo.
- Nunes, P. H. F. (2018). *A institucionalização da Pan-Amazônia*. Editora Apris.
- Nunes, P. H. F. (2014). Dificuldade de demarcação da Pan-Amazônia e dos territórios indígenas na região. *Textos y Debates*, 26, 7-28.
- Penna Filho, P. (2013). Reflexões sobre o Brasil e os desafios Pan-Amazônicos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 56(2), 94-111.
- YouTube. (2022, febrero). *Primer Coloquio Enseñanza de la Historia en los países Amazónicos: Panorama de investigaciones, intercâmbios y diálogos* [video]. <https://www.youtube.com/@itemnpogrupodepesquisa5611/featured>

Capítulo 5

El papel de los docentes en la integración de la dimensión internacional en educación superior

Tahtiali M. García Pérez
Universidad Iberoamericana Ciudad de México
tahtiali.garcia@ibero.mx

1. Introducción

Este capítulo busca analizar el papel de las y los docentes en la implementación de estrategias de internacionalización en instituciones de educación superior (IES) en América Latina, pero con énfasis en el caso de México. Se analizan los diferentes actores nacionales y supranacionales que intervienen en las políticas sectoriales y los retos y barreras que supone integrar la dimensión internacional en la práctica docente. Asimismo, se habla de las inequidades existentes entre la plantilla por las implicaciones que los tipos de contratación pueden tener en el acceso a recursos para la internacionalización y su contraste con la retórica institucional, que pone a los docentes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también como principales beneficiarios de la internacionalización.

La dimensión internacional ha estado presente en la educación moderna al menos desde el siglo XIX, cuando se comenzaba a hablar en Europa y Estados Unidos de modelos de educación internacional enfocados en brindar educación básica y media superior, con enfoques interculturales y enseñanza dirigida hacia la paz y el entendimiento entre culturas (Sylvester, 2015).

En el caso de la educación superior, las universidades han integrado la dimensión internacional incluso desde sus orígenes en el Medioevo, cuando las escasas instituciones educativas consolidadas atraían a estudiantes de todas partes de Europa, que buscaban obtener una formación integral en las principales disciplinas de aquellos tiempos (Altbach y Knight, 2007). Es importante recordar que, en América Latina, las primeras IES instauradas se basaron en el modelo de la Universidad de Salamanca, por lo que mencionar estos orígenes no es tema menor (Tünnermann, 1996). Este antecedente adquiere relevancia si consideramos que el concepto de internacionalización aplicado al ámbito educativo tiene apenas unas cuantas décadas (Knight, 2003); por lo que es claro que este tema no es una novedad para las instituciones educativas, ni para las dinámicas asociadas al desarrollo científico (Ramírez García et al., 2016). Un ejemplo de lo anterior es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que ya desde 1928 contaba con una Escuela de Verano para Extranjeros y un Departamento de Becas e Intercambio (Uscanga, 2017).

Por la propia temática de este libro, este capítulo no va a ahondar en las múltiples definiciones del constructo de la internacionalización, que no han sido pocas y que van desde lo organizacional hasta las posturas críticas. Lo que sí es importante aclarar es que, en este trabajo, partimos del supuesto de que la globalización como fenómeno económico, político y social (Zajda, 2015) fue el principal motor para que las estrategias de internacionalización hayan sido adoptadas por un número cada vez más creciente de universidades en América Latina. Entre 1980 y 1990, se llevaron a cabo una serie de reformas destinadas a adaptar los sistemas educativos a los retos del nuevo contexto global (Edelstein, 2014; Morresi et al., 2018). Estas reformas partieron de criterios y de

pautas establecidas precisamente por los organismos internacionales mencionados anteriormente –en particular el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)– que, aunque con valores diferentes, promovieron un modelo educativo basado en la autonomía de las escuelas, la educación continua, el currículo basado en competencias, la evaluación centralizada de los sistemas educativos y la profesionalización docente (Gvirtz y Beech, 2015). Cabe resaltar que este último aspecto es el eje central del discurso sobre la mejora de los sistemas escolares en México (Fierro y Fortoul, 2018).

Los cambios sufridos en los procesos de educación superior, para insertarse en esta dinámica de apertura de las fronteras económicas y de la intensificación del intercambio entre los mercados internacionales y su adaptación a las nuevas tendencias de desarrollo social y económico, son identificados por varios autores como políticas neoliberales (Altbach y Knight, 2007; Arnove, 2015; De Wit, 2020; Miranda y Tamarit, 2021; Ramírez Bonilla, 2019; Ramírez Iñiguez, 2011). De esta manera, las instituciones educativas introdujeron en su cotidianidad estrategias que, antes de ese momento, se ligaban a organizaciones empresariales, tales como la competitividad, rendición de cuentas, control de calidad y comercialización o *marketing*; sin embargo, más que la maximización de ganancias en las IES estas estrategias tienen como objetivo maximizar su prestigio, lo que puede redundar (a fin de cuentas) en atracción de matrícula y de financiamiento externo (Stromquist, 2009).

Por otro lado, en 1996 se llevó a cabo por primera vez la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES), convocada por la UNESCO a través de su Instituto Internacional para la Educación

Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), que reunió a autoridades educativas de los países latinoamericanos, con el fin de establecer acuerdos y bases para el desarrollo de la educación en la región (CRESAL, 1998). Estas conferencias se llevan a cabo periódicamente y se constituyen como foros importantes para el diseño de una agenda regional, que integra la internacionalización como una dimensión primordial en las estrategias de mejora de la calidad en la educación terciaria (Didou, 2017; Miranda y Tamarit, 2021).

De esta manera, el contexto internacional tuvo grandes repercusiones en la adopción de políticas de internacionalización de la educación superior en la región de América Latina e introdujo nuevos actores que han tenido injerencia en políticas sectoriales que antes eran solamente de competencia nacional: desde organismos internacionales, agencias acreditadoras, hasta proveedores de educación internacional. Asimismo, la internacionalización se ha posicionado como uno de los ejes estratégicos de las instituciones de educación superior y como un tema cada vez más relevante para la investigación educativa (Ramírez García et al., 2016).

2. Transformaciones en la educación superior del siglo XX

Los cambios sufridos en las políticas educativas de la región en las últimas décadas del siglo XX afectaron necesariamente a la labor docente, que comenzó a volverse más compleja, pues se requirió reorientar el trabajo académico para cubrir las exigencias de esta nueva realidad (Edelstein, 2014). En el caso mexicano, las reformas colocaron al profesorado en el centro de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa (Fierro y Fortoul, 2018), haciéndolos responsables no solo

de la aplicación de los nuevos modelos, sino también de los logros (o fracasos) de sus estudiantes en materia de evaluación de conocimientos (Díaz-Barriga, 2021; Torres et al., 2014).

En el caso de México, como parte de los esfuerzos por integrar el sistema educativo a las tendencias internacionales, se crea en 1970 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)¹⁶ que, entre sus estrategias principales, financió la formación de cuadros de posgrado en el extranjero (Morresi et al., 2018). Asimismo, creó un programa de evaluación de la calidad, el impacto y la trascendencia de la producción académica que reconoce, a través de estímulos y financiamiento, a investigadores adscritos a IES de todo el país, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), un organismo clave para la permanencia de los cuadros científicos en México (Witker, 2021) y que integró la internacionalización como criterio para evaluar el desempeño de sus miembros casi desde su creación en 1984 (Ramírez Bonilla, 2019), con base en parámetros internacionales de desempeño y legitimación (Didou Aupetit y Gérard, 2011).

Esta incorporación de parámetros internacionales se fortaleció en la década siguiente con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1992, hecho que también promovió el estudio de las relaciones internacionales, la cooperación académica y los efectos de la globalización en el ámbito educativo, influenciados por los análisis macroeconómicos y enfocados primordialmente en el fenómeno de la movilidad estudiantil y académica (Berry y Taylor, 2014; Didou Aupetit, 2016b).

¹⁶ Hoy este organismo ha evolucionado a Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Por ejemplo, en México, adicional al SIN, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que, además, incentivó la creación de redes temáticas de investigación y la creación de cuerpos académicos (Didou Aupetit, 2016a) y, en concordancia, integró el desempeño internacional de las IES, como un indicador de excelencia académica (Ramírez Bonilla, 2019). Aunque sufrió modificaciones, este programa continúa vigente, actualmente bajo el nombre de Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) y, todavía en 2019, la internacionalización formaba parte de los criterios de selección de población beneficiada como forma de “impulsar y fortalecer la internacionalización de la educación superior, la innovación educativa, la formación integral y en valores de los estudiantes” (DOF, 2019).

Paralelamente a la integración de estas estrategias de internacionalización en la formación de cuadros profesionales, sucedió otro fenómeno que detonó transformaciones en la educación terciaria a finales del siglo XX: la masificación del acceso a las universidades. Este fenómeno implicó un aumento en la matriculación de estudiantes y catalizó la creación de nuevas IES en la región, pasando de menos de cien en 1950 a más de cinco mil para el año 2000 (Gallo, 2005). En este sentido, las estrategias de formación de cuadros de posgrado, mencionadas anteriormente, también respondieron al aumento en la demanda de recursos humanos calificados.

Esta masificación también creó la necesidad de contratar una mayor cantidad de docentes a tiempo parcial (horas clase) que, entre otras características, reciben un menor pago, no realizan necesariamente actividades de investigación, no cuentan con espacios físicos en la institución, tienen posibilidades limitadas de desarrollo profesional y suelen

tener varios trabajos igualmente de tiempo parcial, lo que contrasta con el profesor titular que trabaja a tiempo completo en una institución y realiza trabajo de investigación, además de docencia (Stromquist, 2009). En el caso de México, la proporción de profesores de asignatura a nivel nacional es de un 70% del total de docentes activos en el nivel superior (EXECUM, 2023). Estos docentes no se consideran oficialmente adscritos a las IES y esta carencia, sumada al hecho de no realizar trabajo de investigación, les imposibilita el acceso al Sistema Nacional de Investigadores o a otros beneficios que las instituciones reservan a sus académicos de tiempo completo (Gacel-Ávila y Marmolejo, 2016).

En este sentido, la docencia entró al siglo XXI en medio de una transformación forzada por las nuevas circunstancias globales, que les exigieron no solamente la obtención de posgrados, sino también el manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la adaptación a nuevos modelos de enseñanza similares en los países de la región, basados en la autonomía de las escuelas, la educación continua, el currículo basado en competencias, la evaluación centralizada de los sistemas educativos y la profesionalización docente (Gvirtz y Beech, 2015).

3. Internacionalización y práctica docente en México

En este mismo tenor, la metamorfosis derivada de la globalización alcanzó la generación de conocimiento y, también, la manera en la que se transmitía, particularmente debido a los procesos de masificación de la educación superior y el consecuente aumento de alumnos que cada docente debe atender, lo que complejizó aún más la enseñanza (Edelstein, 2014).

Por su parte, durante las primeras décadas del siglo XXI, el debate sobre la internacionalización evolucionó, pasando de los debates para definirla como fenómeno a enfoques más complejos y vinculados a otros temas y disciplinas como la planeación estratégica y teorías organizacionales o el desarrollo curricular (Teichler, 2004). En este sentido, se puede considerar que hay tres enfoques de internacionalización en los que se puede ubicar a la práctica docente:

- La *internacionalización comprehensiva*, entendida como “el compromiso confirmado a través de la acción de infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de la *enseñanza*, la investigación y los servicios de educación superior” (Beelen y Jones, 2015).
- La *internacionalización en casa (IeC)*, que comprende todas aquellas actividades que promueven el entendimiento internacional y las competencias interculturales y que no requieren de movilidad física (Beelen y Jones, 2015).
- La *internacionalización del currículo*, entendida como “la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículum, los resultados del aprendizaje, la evaluación y los métodos de enseñanza de un programa de estudio” (Leask, 2009). La diferencia entre este enfoque y el de IeC, es que el primero excluye por completo cualquier actividad que involucre movilidad, mientras que la internacionalización del currículo no descarta este componente como parte del diseño de una materia (Ramírez Ramírez y Bustos-Aguirre, 2022).

Esos enfoques cobran relevancia a raíz de nuevas discusiones en torno a las brechas generadas por las estrategias de internacionalización, basadas principalmente en la movilidad, la urgencia de buscar enfoques más integrales que no excluyan a aquellos que carecen de los recursos para realizar estas actividades (De Wit, 2020) y también como consecuencia de la pandemia COVID-19, que suspendió la movilidad presencial alrededor del mundo y se convirtió en el detonante que impulsó las alternativas virtuales como la telecolaboración o las clases espejo (Eftekhari et al., 2025). Pese a la normalización de la situación mundial, se espera que estos enfoques sigan teniendo fuerza, debido a las tendencias globales nacionalistas y populistas e incluso ante la búsqueda de alternativas que sean más sostenibles para el ambiente (De Wit, 2020).

Independientemente de lo anterior, el objetivo de llevar la atención a estos enfoques es la de subrayar la importancia que estos le dan al proceso de enseñanza-aprendizaje (o adquisición de competencias). Como eje rector de este proceso, el docente se vuelve una figura crucial para la internacionalización de la educación superior. Desde esta perspectiva, es claro que el trabajo del docente en las aulas es crucial para el proceso de internacionalización de la educación superior, en palabras de Phillip Altbach y Postiglione: “sin la participación cabal, activa y entusiasta de los académicos, las iniciativas de internacionalización están destinadas a fracasar” (Postiglione y Altbach, 2013, p. 13).

Sin embargo, la educación superior tiene otra complejidad, y es que no se encuentra normada como sí lo está la docencia en educación básica, para la cual existen escuelas superiores dedicadas a formar al profesorado y prepararlos para su desenvolvimiento en el aula. En el caso de la educación universitaria, el principal requisito formal para practicar la docencia en educación superior es contar con un título pro-

fesional que valide el dominio de los saberes disciplinarios a los que se enfocará la enseñanza. La profesión académica, entonces, es ejercida muchas veces por personas que, una vez tituladas, se han volcado a la enseñanza como actividad nuclear sin ejercer necesariamente la carrera para la que se formaron y que, como se mencionó anteriormente, por falta de adscripción, tampoco cuentan con apoyos para desarrollar la investigación en su ramo. Esto ha puesto de manifiesto la necesidad de crear propuestas de formación docente que permitan a los profesores actualizarse y adquirir competencias que fortalezcan su enseñanza (Edelstein, 2014), entre ellas, las que favorezcan la internacionalización (Cortina-Pérez y Medina Rivilla, 2019). De esta manera, los docentes de nivel terciario requieren también de una formación que los habilite para desarrollar su labor, que les dote de competencias, entendidas por esa “batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente” (Zabalza, 2009, p. 78) de la que las escuelas normales (como las llaman en México) se encargan en el caso de los docentes de nivel básico.

Con relación a la internacionalización, un modelo que se le relaciona es el de las competencias interculturales, planteado por la UNESCO (2017), entendidas como “habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida” en las que esta organización ve la respuesta necesaria a la globalización y la vida moderna. En cuanto a las competencias que favorezcan la internacionalización, Beatriz Cortina-Pérez y Antonio Medina plantean que las competencias docentes internacionalizadas se refieren al “conjunto de capacidades, estilos y habilidades del profesor universitario que les permite afrontar la proyección internacional de su carrera profesional y, por ende, de la comunidad universitaria”

(2019, p. 215). En pocas palabras, cuando nos referimos a competencias docentes, hablamos de una serie de habilidades (variarán dependiendo del autor) que permiten al docente realizar su trabajo de manera efectiva, competente y respondiendo a su contexto o a sus objetivos.

No obstante, más allá de lo que habilita a un profesor a dar su clase, la internacionalización se caracteriza por ser una estrategia institucional que requiere de una estructura de soporte. Es decir, por más que un docente pueda tener competencias interculturales o de integración de la dimensión internacional, la internacionalización requiere de la suma de varios esfuerzos para poder tener éxito. En respuesta a lo anterior, se plantea que la internacionalización, más que una competencia, forma parte de la práctica docente, entendida como el conjunto de actividades que el profesorado realiza como parte de su trabajo en el aula y que engloba no solo las habilidades que adquiere una persona en su formación magisterial, sino los aspectos externos que contextualizan dicha práctica (Martínez-Rizo, 2012). Un modelo particularmente comprensivo de práctica docente fue propuesto por Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas en la década de 1990. Aunque enfocado en docentes de nivel básico, las autoras desglosan la práctica docente en seis dimensiones:

Tabla 1

Dimensiones de la práctica docente

Dimensión de la práctica docente	Características de cada dimensión
Personal	Maestro como individuo cuyas decisiones fundamentales afectan su quehacer profesional
Institucional	Condiciones materiales, normativas y profesionales del docente, dictadas por la institución a la que pertenece
Interpersonal	Construcción social y colectiva del trabajo docente. Estrechamente relacionada con la dimensión institucional
Social	Alcance social de las prácticas pedagógicas
Didáctica	Forma en la que el docente recrea el conocimiento para acercarlo a sus alumnos
Valoral	Valores personales, actitudes, juicios de valor y preferencias conscientes o inconscientes

Nota. Elaboración propia basada en Fierro et al. (1999).

A través de estas dimensiones, las autoras van más allá de la enumeración de competencias pedagógicas, epistemológicas o tecnológicas necesarias para dar una clase o de actividades didácticas realizadas en el aula, contemplando también el contexto que rodea al docente como sujeto que forma parte de una sociedad, un sistema de valores y de una institución con sus propias particularidades. Este modelo nos ayuda a comprender la complejidad y múltiples motivaciones o limitaciones detrás de la práctica docente, en este caso, aquella que integra la dimensión internacional.

Además de la centralidad que ocupan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la contemporaneidad, en la retórica de las investigaciones sobre internacionalización, las instituciones educativas latinoamericanas también posicionan a los académicos y docentes como los principales beneficiarios de este proceso (Gacel-Ávila y Marmolejo, 2016). Esto lo confirman resultados de encuestas globales como la de *International Association of Universities* (IAU), que reporta como principales beneficios de la internacionalización la vinculación internacional de académicos e investigadores y la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje (Beelen y Jones, 2015).

Sin embargo, esto contrasta con las investigaciones realizadas en México en este terreno, que revelan que existe poco interés por parte de las autoridades educativas en dialogar y hacer partícipes a los académicos en la identificación de prioridades en materia de internacionalización (Didou Aupetit, 2016b). La falta de materiales que aborden la perspectiva de los docentes en este tema no permite constatar lo anteriormente expuesto, pero es precisamente esta carencia la que motiva el presente trabajo, que busca concientizar sobre este vacío y la necesidad de comprender mejor el papel de la docencia en los procesos de internacionalización, así como analizar cuáles han sido los efectos que más de cuatro décadas de integración de la dimensión internacional en las políticas educativas ha tenido en la práctica docente. Más aún, sin un panorama sobre estos actores, se complica la implementación de políticas y estrategias de formación de un perfil docente que pueda responder adecuadamente a los nuevos retos globales (Postiglione y Altbach, 2013).

4. *¿Qué hace a un ‘docente internacionalizado’?*

En los párrafos anteriores, se ha establecido la importancia de la figura del docente en los procesos de internacionalización, en particular en los enfoques integrales surgidos a partir de la segunda década del siglo XXI y la poca atención que, pese a esta importancia, se le ha prestado a estos actores desde el campo de la investigación. También queda en evidencia la multidimensionalidad de la práctica docente y las importantes transformaciones sufridas en las últimas décadas, derivadas principalmente del contexto global y de que la internacionalización vino a sumarse a las ya múltiples aristas de dicha práctica, pero generalmente sin un camino claro a seguir. Entre otras exigencias, los docentes han debido desarrollar nuevas competencias para poder realizar su labor, principalmente relativas al uso de tecnologías de la información, gestión del aprendizaje y trabajo en equipo (Perrenoud, 2004), pero también relacionadas a comunicación intercultural que les permita atender a estas cohortes cada vez más numerosas y diversas (Edelstein, 2014). Autores como Beatriz Cortina-Pérez y Antonio Medina hablan además de la necesidad de desarrollar competencias para afrontar la dimensión internacional de la función docente, principalmente enfocadas al dominio del inglés, partiendo de la base de que es la lengua franca de la comunidad científica internacional y su dominio permitirá la inserción a dicha comunidad, y a la comunicación intercultural ante sociedades cada vez más diversas (Cortina-Pérez y Medina Rivilla, 2019).

Partiendo de lo anterior y con el fin de ahondar en estas exigencias hacia los docentes, surgidas de la internacionalización, se analizó un grupo de fuentes bibliográficas para identificar y extraer aquellas características o prácticas que nos ayuden a entender qué implica hablar

de docentes internacionalizados. Es decir, se buscaron, en los textos, los factores que caracterizan la internacionalización en la docencia y se descubrieron dos categorías principales: la de las competencias y la de las iniciativas (Bedenlier y Zawacki-Richter, 2015; Cortina-Pérez y Medina Rivilla, 2019; Gairin y Ion, 2021; Korhonen y Weil, 2015; Leask et al., 2021; López Montero, 2018; Mittelmeier et al., 2025; Quiroz, 2013; Sanderson, 2011; Zilberberg, 2022).

En este sentido, algunos textos hacen una lista de una serie de habilidades o conocimientos que posibilitan la integración de la internacionalización de la práctica docente, a las que englobaremos en la categoría de las competencias docentes (Cortina-Pérez y Medina Rivilla, 2019; Mittelmeier et al., 2025; Quiroz, 2013; Zilberberg, 2022):

- Dominio de un idioma extranjero (particularmente el inglés)
- Alfabetización tecnológica
- Comunicación intercultural
- Entendimiento de problemas globales que permitan analizarlos desde perspectivas comparativas o distintas a las locales
- Conocimiento de las tendencias internacionales en su disciplina

Por otro lado, la categoría de actividades docentes engloba aquellas acciones reportadas en la literatura que se relacionan con la integración de la dimensión internacional en el aula y que se realizan por iniciativa propia del docente, o bien, como parte de programas o estrategias institucionales (Cortina-Pérez y Medina Rivilla, 2019; Gairin y Ion, 2021; Leask et al., 2021; López Montero, 2018; Sanderson, 2011):

- Uso y discusión de material didáctico en otros idiomas
- Colaboración virtual internacional
- Invitación de docentes extranjeros como parte del contenido de la materia
- Integrar la adquisición de competencias internacionales de los estudiantes en los criterios de evaluación
- Viajes académicos internacionales que formen parte del programa de una materia (no movilidad estudiantil)

A lo anterior se le suman iniciativas, como la internacionalización del currículo, que no dependen necesariamente solo del docente, sino de las áreas de diseño curricular y que, en el caso de México, se ampara por un reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) otorgado a los programas académicos por la Secretaría de Educación Pública, autoridades estatales o IES públicas facultadas.

En este sentido, podemos observar que la literatura revisada nos habla de que la práctica docente internacionalizada está relacionada, por un lado, con las competencias que poseen los docentes y que les permiten desenvolverse en el contexto actual y responder a las demandas de la globalización y, por otro, con actividades o iniciativas que se llevan a cabo en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. A la luz de lo anterior, se puede observar (al menos en la teoría), la configuración de un perfil docente ligado a la internacionalización y que puede ser la base de una propuesta de dimensiones a desarrollar para una práctica docente internacionalizada. No obstante, estos trabajos aún no ahondan en cómo se genera y/o cómo fomentarla, menos aún en cómo integrarlo a una oferta formativa para los profesores de educación superior.

Como un intento de avance en esta dirección, retomamos las dimensiones de la práctica docente de Fierro y Fortoul en un diálogo con autores especializados en internacionalización de la educación superior. A partir de este ejercicio, se propone una serie de preguntas enfocadas a encontrar los aspectos que permiten o limitan una práctica docente internacionalizada y que se detallan a continuación:

Tabla 2

Transversalización de la dimensión internacional de la práctica docente

Dimensión de la práctica docente	Características de la dimensión	Dimensión internacional
Personal	Maestro como individuo cuyas decisiones fundamentales afectan su quehacer profesional	¿Por qué un docente decide (o no) integrar la internacionalización en su práctica?
Institucional	Condiciones materiales, normativas y profesionales del docente, dictadas por la institución a la que pertenece	¿Qué políticas y estrategias de internacionalización de la docencia institucionales fomentan o limitan la internacionalización?

Interpersonal	Construcción social y colectiva del trabajo docente. Estrechamente relacionada con la dimensión institucional	¿Qué vínculos fomentan o limitan la internacionalización de la práctica docente?
Social	Entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico	¿Qué aspectos del contexto del docente fomentan o limitan la internacionalización?
Didáctica	Forma en la que el docente recrea el conocimiento para acercarlo a sus alumnos	¿Qué estrategias didácticas usa el docente para integrar perspectivas internacionales en su clase?
Valoral	Valores personales, actitudes, juicios de valor y preferencias conscientes o inconscientes	¿Qué valores personales del docente fomentan una conexión con la dimensión internacional?

Nota. Elaboración propia basada en Arnove (2015), De Wit et al. (2005), Fierro et. al. (1999), Gacel-Ávila (1999), Ramírez Iñiguez (2011) y Tight (2021).

A través de estas preguntas, podríamos ahondar en cómo se articula una práctica docente internacionalizada y qué estrategias institucionales podrían adoptar las IES para fomentar la integración de la dimensión internacional en el profesorado. Partiendo de la hipótesis

de que difícilmente encontraremos que el cien por ciento de la plantilla académica realiza actividades de internacionalización, este ejercicio puede conducir a diseñar ofertas de formación docente que responda a las expectativas institucionales o a la propia demanda de los profesores.

5. Conclusiones

El fenómeno de la globalización y las estrategias de internacionalización que en respuesta adoptaron las IES en todo el mundo trastocaron profundamente la docencia en educación superior. Sin embargo, aun cuando la integración de la dimensión internacional ha sido un tema cada vez más prolífico entre la comunidad académica y han surgido nuevos modelos comprensivos basados en el diseño curricular y el proceso de enseñanza-aprendizaje e, incluso, cuando las y los docentes se reconocen como actores cruciales para este proceso, el corpus documental adolece de investigaciones y datos que nos permitan comprender aspectos cruciales como de qué manera un docente adquiere competencias que luego se traducen en iniciativas que impactan el aula.

La intención de este trabajo es dar un primer paso en esta dirección, empezando por proponer un andamiaje teórico que permita realizar un diagnóstico que posibilite observar la batería de actividades y competencias que el profesorado está aplicando para integrar la dimensión internacional en el aula. A través de las diferentes dimensiones de la práctica, podemos entender el abanico de motivaciones, estrategias, políticas y situaciones que posibilitan la internacionalización de la docencia, partiendo de los sujetos (profesores) y no solamente de los planes de estudio o políticas institucionales.

Este diagnóstico debe incluir también las barreras o facilitadores institucionales, como la existencia de una estructura de soporte para la internacionalización (estrategias, políticas, oficinas de gestión, recursos financieros, entre otros). Conociendo el estado del arte, los recursos existentes y la demanda e interés, se puede entonces diseñar un programa de formación docente enfocado en temas de internacionalización, que permita formalizar la internacionalización de la docencia y proveer a las y los profesores de herramientas que les permitan afrontar el contexto global y las exigencias de su práctica.

Un ejercicio de esta naturaleza se llevó a cabo por las oficinas internacionales del Sistema Universitario Jesuita en México (SUJ), que elaboraron un cuestionario basado en el andamiaje teórico que acabamos de repasar y en la experiencia de las oficinas en la gestión de la internacionalización en las instituciones del sistema. Aunque los resultados aún son preliminares, los datos arrojan información de utilidad para conocer el estado de la integración de la dimensión internacional en la docencia y las posibles estrategias a seguir para fortalecerla, al mismo tiempo que robustecen la materia prima para realizar investigaciones que aporten luz sobre la práctica docente internacionalizada en México y en Latinoamérica.

Referencias

- Altbach, P. G. y Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Arnové, R. F. (2015). Globalisation and Public Education Policies in Latin America. En J. Zajda (Ed.), *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*. Springer International Publishing.
- Bedenlier, S. y Zawacki-Richter, O. (2015). Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 185-201. <https://doi.org/10.1177/1745499915571707>
- Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, y P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area*, 59-72. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Berry, C. y Taylor, J. (2014). Internationalisation in higher education in Latin America: Policies and practice in Colombia and Mexico. *Higher Education*, 67(5), 585-601.
- Cortina-Pérez, B. y Medina Rivilla, A. (2019). La competencia de internacionalización del profesorado universitario. Un reto para la educación superior. *PUBLICACIONES*, 49(5), 209-224. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.11228>
- CRESAL. (1998). *Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113869_spa

- De Wit, H. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *ETD - Educação Temática Digital*, 22(3), 538-545. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659471>
- De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Ávila, J., y Knight, J. (Eds.). (2005). *Educación Superior En América Latina: La dimensión internacional*. The World Bank. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-9-5897-6478-7>
- Díaz-Barriga, F. (2021, octubre 15). *El currículo en México* [Seminarario de problemática educativa].
- Didou Aupetit, S. (2016a). La agenda de investigación sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia en México: Una necesaria redefinición. En Z. Navarrete Cazales y M. A. Navarro Leal (Eds.), *Globalización, internacionalización y educación comparada*. Plaza y Valdés.
- Didou Aupetit, S. (2016b). *Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de la educación superior*.
- Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009: ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, 33(132). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200003
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2019*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5552492y-fecha=11/03/2019#gsc.tab=0
- Edelstein, G. (2014, junio). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *InterCambios*, 1(1), 29-35.

- Eftekhari, P., Yousefzadeh, S. y Coelen, R. J. (2025). Internationalization of the Curriculum at Home (IoCaH): Why Academic Disciplines Matter. *Journal of Studies in International Education*, 10283153241307967. <https://doi.org/10.1177/10283153241307967>
- EXECUM. (2023). *Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (EXECUM)*. UNAM. <http://www.execum.unam.mx/>
- Fierro, C., Bertha, F. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción* (Vol. 3). Paidós.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1906354>
- Gacel-Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Reflexiones y lineamientos*. SN Publishing Company.
- Gacel-Ávila, J. y Marmolejo, F. (2016). Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean. Latest Progress and Challenges Ahead. En E. Jones, R. J. Coelen, y H. De Wit (Eds.), *Global and Local Internationalization*, 141-148. Sense Publishers.
- Gairin, J. y Ion, G. (2021). La internacionalización de la docencia en la educación superior. Un estudio transnacional. *Espacios*, 42(05), 36-52. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n05p03>
- Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES: revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 11(22), 49-63.

- Gvirtz, S., y Beech, J. (2015). The Internationalization of Education Policy in Latin America. En M. Hayden, *The SAGE handbook of research in international education*. SAGE Reference.
- Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Korhonen, V., y Weil, M. (2015). The internationalisation of higher education: Perspectives on self-conceptions in teaching. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 198-212. <https://doi.org/10.1177/1475240915615447>
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Leask, B., Torres-Hernández, A., Bustos-Aguirre, M. y De Wit, H. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.
- López Montero, R. (2018). Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias. *Alteridad*, 13(2), 239-250. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.07>
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la Literatura. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-21.
- Miranda, E., y Tamarit, F. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la Educación Superior. Una mirada a las Conferencias Regionales. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1).

Mittelmeier, J., Huang, D., y Gunter, A. (2025). 'Internationalisation at a Distance' at the intersections of educational technologies and the internationalisation of higher education. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 755-761. <https://doi.org/10.1111/bjet.13567>

Morresi, S., Elías, S., y Quartucci, E. (2018). Políticas de Internacionalización de la Educación Superior: Un análisis comparado para América Latina. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 31.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó.

Postiglione, G. A. y Altbach, P. G. (2013). El profesorado: Clave de la internacionalización. *International Higher Education*, 73, 13-15.

Quiroz, E. (2013). Internacionalización e interculturalidad; un reto para la educación superior. *Reencuentro*, 67, 59-64.

Ramírez Bonilla, J. J. (2019). La internacionalización de las IES públicas y privadas mexicanas de la estadounidense a la diversificación territorial de la cooperación académica. En O. J. Comas Rodríguez (Eds.), *La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente*. ANUIES.

Ramírez García, R. G., Hamui Sutton, M., Canales Sánchez, A., Durand Villalobos, J. P., Góngora Jaramillo, E. M., Jung, N., Morales Martín, J. J., Rodríguez Jiménez, J. R., Rodríguez Medina, L., y Urquidi Treviño, L. E. (2016). *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*.

Ramírez Iñiguez, A. A. (2011). Condiciones para la internacionalización de la educación superior: Entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. *RUSC. Universities and knowledge Society Journal*, 8(2), 152-164.

- Ramírez Ramírez, A. y Bustos-Aguirre, M. L. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: Las experiencias de los académicos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 328-352. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579>
- Sanderson, G. (2011). Internationalisation and teaching in higher education. *Higher Education Research y Development*, 30(5), 661-676. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598455>
- Stromquist, N. (Ed.). (2009). *La profesión académica en la globalización*. ANUIES.
- Stromquist, N. P. (2009). *La profesión académica en la globalización: Seis países, seis experiencias*. Anuiés Instituciones de Educación Superior. Dirección de Medios Editoriales.
- Sylvester, R. (2015). Historical Resources for Research in International Education (1851–1950). En M. Hayden, J. Levy, y J. Thompson (Eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education*. SAGE Reference.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48(1), 5-26. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>
- Tight, M. (2021). Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. *Research Papers in Education*, 36(1), 52-74. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633560>
- Torres, A. D., Badillo, M., Valentin, N. O. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-146.
- Tünnermann, C. (1996). Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. En *La Educación superior en el umbral del siglo XXI*, 11-38. CRESALC.

- Witker, J. (2021). *Metodología de la Investigación Jurídica*. UNAM. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/6818-metodologia-de-la-investigacion-juridica>
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zajda, J. (Ed.). (2015). *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9493-0>
- Zilberberg, L. (2022). Internacionalización y competencias interculturales en la Educación Superior. *Integración y Conocimiento*, 1(2022), 182-195. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v11.n1.36539>

Capítulo 6

Becas de posgrado para estudiantes y docentes peruanos en universidades australianas

Isabelle Wentwort
Australian Catholic University, Australia
isabelle.wentworth@acu.edu.au

Martín García Calle
Universidad Católica de Trujillo, Perú
m.garcia@uct.edu.pe

1. Introducción

Según el PRONABEC (2024), un total de 58 mil jóvenes peruanos han accedido a la educación superior gracias al programa de becas que promueve el Estado peruano. Y un total de 150 estudiantes y/o docentes se han visto beneficiados de una beca para continuar estudios de posgrado en el extranjero. De estos 150 becarios, solamente 14 han elegido una universidad australiana para continuar sus estudios de maestría. Por tanto, no ha habido ningún estudiante o docente peruano que, en el año 2024, a través de las becas del gobierno peruano, haya conseguido una beca de doctorado o posdoctorado¹⁷.

¹⁷ El programa financiado por el Estado peruano llamado Beca Generación Bicentenario (llamado antes Beca Presidente de la República) son becas dirigidas a profesionales peruanos de alto rendimiento para estudiar un posgrado en el extranjero. No obstante, solo oferta becas de maestría y doctorado, pero no ofrece ayudas para realizar un posdoctorado en Australia ni en ningún país. De todos modos, el PRONABEC sí canaliza becas de otros organismos, como las ayudas del gobierno canadiense, para realizar un posdoctorado en alguna de sus universidades. Véase: <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/1053375-ga>

Con respecto a los datos del Ministerio de Educación de Perú (2023), Australia es el tercer país con más becarios peruanos, solo por detrás de Argentina y España.

La internacionalización de docentes, tal como afirma Pinedo y Zurita (2024), “es un proceso transversal, potenciador de las acciones de investigación, docencia y vinculación, en alianza con otras instituciones de educación superior” (p. 2). Por tanto, la cooperación internacional entre universidades –por ejemplo, entre una universidad de un país desarrollado, como Australia, y otro en vías de desarrollo, como Perú– ayudará no solamente a la adquisición de conocimientos por parte de los becarios peruanos sino también al desarrollo de América Latina y Perú. Esto se debe a que, el tener docentes capacitados, con dominio de idiomas, con experiencia intercultural y con un título de doctorado de gran prestigio académico, propiciará la calidad de enseñanza en los estudiantes de sus universidades de origen. Todo ello nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas de investigación: ¿A través de qué organismos, los estudiantes o docentes peruanos pueden acceder a una beca de posgrado en Australia? ¿Cuál es el perfil del “potencial” becario?

Nuestro artículo tiene como propósito hacer una investigación descriptiva sobre la movilidad internacional de estudiantes y docentes peruanos que viajan a las universidades australianas gracias a becas de postgrado. Este trabajo se divide en cinco partes: una introducción en la que se presenta la investigación, las becas de doctorado, el enfoque teórico, la metodología, las conclusiones y las referencias bibliográficas.

na-una-beca-y-estudia-en-canada-pronabec-te-cuenta-sobre-las-oportunidades-de-posgrados-y-postdoctorado-a-las-que-puedes-postular.

2. Becas de doctorado

El origen de los grados académicos en Perú inició con la creación de su primera universidad fundada por los españoles en el año de 1551¹⁸. La Universidad Mayor de San Marcos fue la primera en otorgar a sus estudiantes títulos universitarios. Tal como señala Robles (2006): “Allí se formaron teólogos, filósofos, abogados y médicos. Los grados otorgados fueron los de bachiller, licenciado y magíster o doctor. Fue, pues, una institución de carácter aristocrático y elitista. Preparó a la burocracia colonial” (p. 41).

En Perú, según algunos académicos, actualmente el doctorado no goza de gran prestigio ni a nivel mundial ni a nivel de la región. Según Etesse (2020), una de las causas es su poca exigencia al momento de admitir a sus doctorandos: “Existe una escasa selectividad y transparencia en los procesos de admisión de estudiantes de doctorado en el país” (p. 40). Otra causa es la desigualdad existente en el país en el que las mejores universidades, normalmente, son privadas y tienen un elevado costo monetario que no se puede permitir pagar la mayoría de peruanos. Carrasco y Barrios (2019) opinan al respecto: “diversos estudios coinciden que para asegurar el buen desempeño de la economía en el largo plazo y mejorar cuando menos los indicadores sociales de pobreza y mortalidad infantil, los países requieren invertir una cantidad suficiente de recursos en investigación y desarrollo, particularmente, recursos humanos alta-

¹⁸ Algunos historiadores sostienen que la primera universidad fundada por los españoles en América Latina fue la Universidad de Santo Domingo en 1538, no obstante, para otros, la primera fue la de Lima: “La Universidad de Santo Tomás, en Santo Domingo, careció de Real Cédula de creación y de Bula de ratificación pontificia; la que dio Paulo III fue irrisoria; además se trató de un “estudio particular” de una orden religiosa [...], como la de San Marcos, de Lima, autorizado por el poder real y el pontificio y que alcanzó la categoría de ‘universidad mayor’ ” (Robles Ortiz, 2006, p. 46).

mente calificados” (p. 53). Desde nuestro punto de vista, es el caso de Perú y de América Latina: si conseguimos mejorar económicamente, tendremos más opciones de reducir la pobreza y de que los gobiernos latinoamericanos inviertan más en becas, ayudas, oportunidades académicas y cooperación internacional.

Con relación al intercambio estudiantil entre los países de la región, también existe la cooperación internacional y las becas de doctorado. Es el caso de Brasil que, gracias a su programa de becas, financió el doctorado a docentes de Perú, Argentina, Chile, Colombia y Cuba. Es interesante la investigación que realizaron algunos profesores brasileños respecto a este tema; es el caso de Mejía Toro et al. (2020): “Este artículo presenta la experiencia de intercambio y migración de estudiantes latinoamericanos y caribeños en el ámbito del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (DLA), desarrollado en la Universidad Federal de Minas Gerais” (p. 220).

Y, en lo que respecta a la calidad académica, en América Latina, solo países como Argentina, Brasil, Chile, México y Colombia tienen al menos a una de sus universidades en la lista del prestigioso *ranking* de Shanghái¹⁹. Por el contrario, Perú no cuenta con ninguna de sus universidades entre el top 1000. Así pues, algunos docentes peruanos, en vez de realizar un doctorado en alguna universidad peruana, aspiran a hacer su doctorado en universidades más prestigiosas. Y este es el caso de Australia: tres de sus universidades están entre las 20 mejores y nueve de sus universidades se encuentran entre las 100 mejores del mundo.

¹⁹ Este *ranking* es considerado por los especialistas como uno de lo más confiables al momento de medir la calidad académica de las universidades. Y es el que cuenta con un gran prestigio en el mundo académico (Gómez-Marcos y Galindo, 2022).

Por tanto, la diferencia académica es abismal entre las universidades peruanas y australianas.

3. Enfoque teórico

La cooperación internacional tuvo su origen cuando terminó la II Guerra Mundial en el año de 1945. Ocurrió en una Europa devastada por la guerra y un mundo que se dividió en dos bloques: el capitalista liderado por Estados Unidos, Europa occidental (Francia, Reino Unido, el oeste de Alemania), Canadá, Australia; y el bloque comunista representado por la Unión Soviética, el este de Alemania y, unos años después, China. En este contexto, surge la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con el objetivo de formar alianzas de cooperación entre los pueblos para solucionar problemas globales de la humanidad y lograr lazos de amistad, de concordia y buenas relaciones con el objetivo de evitar una III Guerra Mundial. Aparte de la ONU, surgieron otras instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otras.

En relación con el ámbito educativo, la cooperación internacional ha permitido el crecimiento de países en vías de desarrollo gracias a las becas y oportunidades académicas ofrecidas por las universidades de países desarrollados. Por tanto, la internacionalización de docentes y alumnos de universidades de países con bajos recursos ha aumentado con el paso de los años. Así lo afirma Cedeño et al. (2021): “El tema de la internacionalización ha ido cobrando una importancia cada vez mayor dado el crecimiento en la demanda de este nivel de estudios y su

consecuente masificación; representa por lo que representa un desafío para el sistema de educación superior en términos de calidad y equidad” (p. 400).

El gobierno peruano participa activamente en la cooperación internacional. Para ello, el Congreso de la República promulgó la ley N° 27692 para crear la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (APCI). En su artículo 3, esta ley señala que esta institución será la encargada de manejar la cooperación internacional. Asimismo, en su información institucional, la APCI (2014) señala que su misión es beneficiar a la población peruana de la ayuda internacional. Del mismo modo, la APCI (2010) define a la cooperación internacional como un apoyo de recursos por parte de entidades internacionales con el fin de ayudar al progreso de los pueblos y al interés mutuo. Por otro lado, Colotta (2017) señala: “considerando que la cooperación internacional debe basarse en la asociación y la búsqueda colectiva de calidad y pertinencia en la educación” (p. 100). Finalmente, es fundamental que los líderes de nuestra región unan esfuerzos para mejorar la cooperación internacional entre los países del primer mundo.

4. Metodología

La propuesta metodológica de este trabajo es el estudio de casos. Según Argandoña et al. (2018) se “trata de aplicar conocimientos y de resolver problemas o de encontrar la solución acertada de un caso problemático” (p. 9). Este artículo académico estudia las becas de posgrado a las que pueden postular los estudiantes peruanos, ya sea a través de convocatorias ofrecidas por el gobierno peruano o directamente de las mismas universidades australianas. Para López (2024), la población de

estudio es el “conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (p. 69). Por otro lado, con respecto a la beca que ofrece el Estado peruano, Beca Generación del Bicentenario fue de 475 postulantes con su documentación completa y 549 postulantes que fueron eliminados en la primera fase de la convocatoria del año 2024 por no presentar toda la documentación requerida. Aproximadamente, postularon más de 1000 estudiantes para 150 becas: 120 de ellas fueron para estudiar una maestría y 30 fueron para realizar un doctorado en el extranjero²⁰. Con relación a la muestra, López (2004) afirma que: “es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la población” (p. 69). La muestra de este estudio fue de 14 personas, que consiguieron una beca para realizar su maestría en universidades australianas.

En cuanto al alcance de nuestra investigación; nos va a ayudar a describir en qué medida se van a analizar las preguntas de investigación. Por otro lado, el nivel de investigación tiene varios alcances: exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo. En nuestro caso, nuestro estudio tiene un alcance exploratorio. Para Ramos (2020), “en el alcance exploratorio, la investigación es aplicada en fenómenos que no se han investigado previamente y se tiene el interés de examinar sus características” (p. 2).

En otras palabras, este alcance nos va a permitir adentrarnos al mundo de las becas y/o oportunidades de estudio, desconocidas –mayoritariamente– por estudiantes y docentes peruanos que aspiran a realizar estudios de posgrado en alguna universidad australiana. Cabe señalar que el enfoque que hemos utilizado en nuestro análisis es el cuantitativo y cualitativo, llamado también *enfoque mixto*. Pereyra afir-

²⁰ Estos datos son obtenidos a través del PRONABEC (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo). Véase: <https://www.pronabec.gob.pe/beca-generacion-bicentenario/>.

ma: “los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos” (p. 19).

Hemos usado el enfoque cuantitativo porque analizamos, a través de datos estadísticos²¹, a las universidades australianas que ofrecen este tipo de becas y a los estudiantes o docentes peruanos que han conseguido una de ellas. Así, Sánchez (2019) señala:

la investigación bajo el enfoque cuantitativo se denomina así porque trata con fenómenos que se pueden medir (esto es, que se les puede asignar un número, como, por ejemplo: número de hijos, edad, peso, estatura, aceleración, masa [...]), a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos. (p. 104)

Además, hemos usado el enfoque cualitativo porque hemos buscado información sobre las becas que ofrecen las universidades australianas a través de los datos disponibles en las páginas web de dichas universidades y también en las resoluciones y convocatorias disponibles en las páginas web de instituciones peruanas que ofrecen y/o canalizan becas, como el PRONABEC, el CONCYTEC y el MINEDU. Para Sánchez (2019):

la investigación bajo el enfoque cualitativo se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y el método inductivo. (p. 104)

²¹ “El análisis estadístico descriptivo es el primer paso que cualquier persona que pretenda realizar una investigación cuantitativa debe dar cuando se dispone a realizar el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo de su investigación” (Ibáñez et al., 2023, p. 118).

5. Resultados

Los resultados a los que hemos llegado nos permiten responder las preguntas de este trabajo: ¿A través de qué organismos, los estudiantes o docentes peruanos pueden acceder a una beca de posgrado en Australia? ¿Cuál es el perfil del “potencial” becario?

5.1. Organismos de becas de posgrado para estudiantes y docentes peruanos en universidades australianas

Tabla 1
A través del PRONABEC

País de estudio	Maestría	Doctorado	Total
Reino Unido	26	10	36
Estados Unidos	32	3	35
España	27	8	35
Argentina	14	0	14
Australia	11	0	11
Chile	5	1	6
Países Bajos	3	0	3
Canadá	2	0	2
México	1	0	1

Dinamarca	1	0	1
Rusia	1	0	1
Alemania	1	0	1
Suiza	1	0	1
Brasil	0	1	1
Italia	1	0	1
Total	126	23	149

Nota. Esta tabla representa la cantidad de becarios adjudicados de la Beca Generación del Bicentenario, de la convocatoria del año 2023. En ese año, solamente 11 alumnos consiguieron una beca de maestría. Pero en el año 2024 la cifra ascendió a 14 becarios. La Memoria Anual del año 2024 todavía (a fecha de febrero del año 2025) no está disponible. Elaboración propia extraída de la Oficina de Gestión de Becas. *Memoria anual del PRONABEC del año 2023*. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/informes-publicaciones/5552590-memoria-anual-del-pronabec-2023>

5.2. A través de las becas del gobierno australiano

Tabla 2
*Australia Awards Scholarship*²²

Beca	Nivel de estudios	Duración	Cobertura de la beca	Nota
Australia Awards Scholarships (AAAS) ^a	Estudios de Posgrado: Master or PhD	2 años para máster 2 años para doctorado	Incluye costos del programa de estudios, pasajes de avión, manutención, seguro médico y otros gastos asociados	No es requisito que el postulante ya se encuentre aceptado en una universidad australiana. Los becarios deben volver a su país de origen una vez terminen sus estudios.

Nota. Los postulantes deben ser ciudadanos y residentes al mismo tiempo de uno de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Elaboración propia a partir de la fuente extraída del gobierno de Australia .<https://textos.pucp.edu.pe/pdf/2644.pdf>.

²² La beca Australia Awards es financiada por el gobierno australiano para promover la calidad académica en países pobres o en vías de desarrollo. Este programa de becas estaba dirigido a Latinoamérica y el Caribe en el periodo 2010-2014, con el objetivo de que los becarios latinoamericanos regresen a sus países de origen a contribuir con el desarrollo de sus naciones. No obstante, en la actualidad, estas ayudas se han eliminado y solo están disponibles para países pobres de África, Asia y de las islas del Pacífico. Para más información, véase: <https://www.dfat.gov.au/people-to-people/australia-awards/participating-countries#in-country-contacts>.

Tabla 3

Australian Government Research Training Program (RTP)

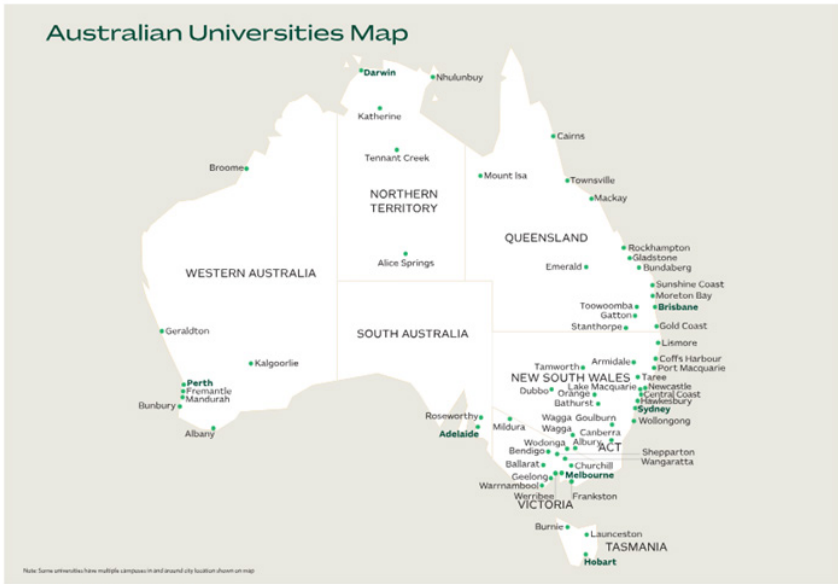
Información general

Lugar de estudios	Universidades australianas
Nivel académico	Maestría y doctorados
Áreas de estudio	Todas
Modalidad de estudios	Presencial
Idioma	Inglés
Cooperante	Gobierno australiano
Beneficiarios	Estudiantes australianos y extranjeros
Beneficios	Becas completas y parciales

Nota. Elaboración propia a partir de la información extraída del Instituto para el desarrollo de la educación superior en Guatemala (INDESGUA). <https://indesgua.org.gt/australia-research-training-program-rtp/>. Estas becas las otorga el Estado australiano tanto a los estudiantes nacionales como internacionales. Las Becas Research Training Program- RTP (Programa de Formación mediante la Investigación) se tramitan a través de las universidades australianas. Véase: <https://www.education.gov.au/research-block-grants/research-training-program/research-training-program-frequently-asked-questions-students>

5.3. A través de las propias universidades australianas

Figura 1
Australian Universities Map



Nota. Australia tiene 43 universidades, de las cuales 37 son públicas y 4 son privadas. Este mapa muestra la localización de todas las universidades australianas con sus respectivos campus. Muchas de ellas tienen más de un campus en todo el territorio australiano. Fuente: Australian Government, <https://www.studyaustralia.gov.au/es/plan-your-studies/list-of-australian-universities#ref0>.

5.4. Perfil del potencial becario para una beca de posgrado a través del Estado peruano

Figura 2

Requisitos para acceder a una beca del PRONABEC

Requisitos

- Nacionalidad peruana
- Acreditar estudios de pregrado o posgrado:
 - Para maestrías: contar con grado académico de bachiller o título profesional o título técnico profesional.
 - Para doctorados: contar con grado académico de bachiller o título profesional o grado de maestría.
- Acreditar alto rendimiento académico en los estudios de pregrado o posgrado, pertenecer como mínimo al tercio superior o equivalente
- Contar con la carta de aceptación definitiva de una institución extranjera elegible
- Acreditar un buen perfil profesional y/o de investigación, realizados después de la obtención del grado de bachiller u obtención del título técnico profesional.
- Tener insuficientes recursos económicos para financiar sus estudios de posgrado al acreditar que el ingreso bruto promedio mensual per cápita familiar es igual o menor a S/ 7175
- Acreditar experiencia laboral mínima de 2 años, contabilizado después de obtenido el grado de bachiller o título técnico profesional hasta la fecha de publicación de las bases (17 de mayo de 2024)
- No tener calificación negativa (deficiente, dudoso o pérdida) en la central de riesgos de la Superintendencia de Banca y Seguros del Perú al 30 de abril de 2024
- Estar en buen estado de salud física y mental.
- Declaraciones juradas y formatos generados por el Módulo de Postulación

Nota. Fuente: Beca Generación del Bicentenario del PRONABEC, <https://www.pronabec.gob.pe/beca-generacion-bicentenario/#bgb2023resoluciones>.

5.5. Perfil del potencial becario para una beca de posgrado a través del Estado australiano

Tabla 4

Research Training Program- RTP (Programa de Formación mediante la Investigación)

Requisitos generales	Requisitos específicos	Documentación
<ul style="list-style-type: none">• Ser admitido por una universidad australiana.• Demostrar una gran capacidad de investigación.• No recibir ingresos de otras becas.• No estar recibiendo una beca similar del Estado australiano o de cualquier organismo internacional.	<ul style="list-style-type: none">• Tener buenas calificaciones en su récord académico (por encima del 80% del estándar VU).• Tener un título universitario con notas excelentes para aplicar a la beca de maestría.• Contar con una maestría para la beca de doctorado.• Realizar un examen internacional de inglés .• Publicaciones en revistas indexadas.• Presentar un pasaporte y una visa válida para los estudios en Australia.	<ul style="list-style-type: none">• Realizar la inscripción en la web correspondiente.• Presentar todos los documentos exigidos por la universidad (si bien es cierto que el gobierno de Australia financia los estudios, es la universidad a la que se postula quien selecciona a sus postulantes).

Nota. Elaboración propia con base en la información del Australian Government (traducción propia). Véase: <https://www.education.gov.au/research-block-grants/research-training-program/research-training-program-frequently-asked-questions-students>

6. Conclusiones

Para un país de más de 30 millones de personas, resulta una cifra diminuta que solo 150 peruanos en el año 2024 hayan conseguido una beca para irse a una universidad extranjera. De las cuales, 135 becas han sido destinadas para estudiar una maestría y 15 becas para un doctorado. Asimismo, el Estado peruano no ofrece becas de posdoctorado. Entonces, si algún investigador peruano anhela realizar un posdoctorado, el propio docente deberá postular directamente a la universidad australiana que sí brinda becas posdoctorales. Además, es importante remarcar que los datos ofrecidos en este trabajo solamente constan del número de becarios del Estado peruano a través de las ayudas ofrecidas por el PRONABEC. No obstante, desconocemos si, en el año 2024 o 2025, algún profesor (sin necesidad de postular por el Estado peruano) esté postulando o haya conseguido una beca de doctorado o posdoctorado directamente de alguna universidad australiana.

Del mismo modo, a través de los resultados mostrados en esta investigación, podemos señalar que los estudiantes y/o docentes peruanos que aspiran realizar sus estudios de posgrado en Australia tienen tres opciones: a través de las becas que ofrecen el Estado peruano, el Estado australiano o las propias universidades. Además, el perfil de los posibles becarios se debe ajustar a tener un buen dominio del idioma inglés –que se certificará por medio de un examen internacional como el TOEFL o el IELTS– y tener unas excelentes calificaciones en su historial académico. Esto nos hace inferir que son muy pocas las personas en Perú que cumplen con este objetivo: solamente 14 estudiantes han conseguido una beca de maestría por parte del Estado peruano en el año 2024.

Y ningún postulante ha conseguido una beca de doctorado para Australia²³.

Finalmente, si bien es cierto, centrándonos en la cooperación internacional, que los ciudadanos peruanos son los principales beneficiados de estas becas; también las universidades australianas se benefician porque buscan su internacionalización para que sus campus universitarios tengan alumnos de cualquier parte del mundo.

²³ Desconocemos, hasta la fecha, los datos de algún académico/a peruano/a que haya conseguido una beca de maestría, doctorado o posdoctorado en alguna universidad australiana postulando directamente a las becas de las propias universidades. Solo tenemos los datos que ofrece el Estado peruano a través de su programa de becas: el PRONABEC.

Referencias

- Academic Ranking of World Universities. (2022). *Ranking Methodology of Academic Ranking of World Universities—2022*. ARWU. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2022>
- Altamirano, J. Z., Altamirano, S. G. F. y Velástegui, C. A. G. (2021). Experiencia educativa doctoral y su práctica en el ámbito de la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 285-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385882>
- APCI. (2010). *Glosario de términos*. <http://www.apci.gpb.pe/www.apci.gpb.pe>
- APCI. (2014). *Información institucional*. <https://www.gob.pe/institucion/apci/institucional>
- Argandoña Gómez, F., Persico Jiménez, M., Visic Matulic, A. y Bouffanais Cuevas, J. (2018). Estudio de casos: Una metodología de enseñanza en la educación superior para la adquisición de competencias integradoras y emprendedoras. *Tec Empresarial*, 12(3), 7-16. <https://dx.doi.org/10.18845/te.v12i3.3934>
- Australia's Northern Territory. (2024). *Study in Australia's Northern Territory scholarship*. <https://studynt.nt.gov.au/scholarships/study-in-australias-northern-territory-scholarship>
- Australia's Northern Territory. (2024). *Study in Australia's Northern Territory Scholarship Program*. <https://studynt.nt.gov.au/system/files/uploads/files/2024/2024-25%20Scholarship%20Flyer%20without%20IH%20Darwin.pdf>
- Australian Government. (2024). *Australia Awards Scholarships*. <https://www.dfat.gov.au/people-to-people/australia-awards/australia-awards-scholarships>
- Australian Government. (2024). *Scholarships*. <https://www.studyaustralia.gov.au/es/plan-your-studies/scholarships>

- Carrasco Loyola, M. y Barrios Tinoco, L. (2019). Orientación de los doctorados en educación. Caso peruano. *Omnia* 25 (2 y 3), 52 – 63.
- Cedeño Espinoza, E., Juanes Giraud, B. Y. y Haro Calero, R. D. (2021). La internacionalización de la Educación Superior. Experiencias de la Fundación Metropolitana. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 400-406. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&ypid=S2218-36202021000500400
- Colotta, M., Lavallen-Ranea, F. y Presa, A. M. (2017). Internacionalización: perspectivas y debates en la universidad latinoamericana. *Boletín Científico Sapiens Research*, 7(1), 98-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181592>
- Etesse, M. (2021). *Los doctorados en el Perú: Oferta, admisión y matrícula de la formación doctoral*. MISC. https://www.researchgate.net/publication/361225049_Los_doctorados_en_el_Peru_Oferta_admision_y_matricula_en_la_formacion_doctoral
- Gómez-Marcos, M. T. y Galindo, V. M. (2022). ¿Garantiza el ranking de Shanghai alto desempeño académico? *Revista Española de Documentación Científica*, 45(1), e318. <https://doi.org/10.3989/redc.2022.1.1805>
- Ibáñez-López, F. J., Ponce Gea, A. I., Pedreño Plana, M. y Sánchez-Martín, M. (2023). Basic survival manual for descriptive statistical analysis. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 118- 125. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9134>
- INDESQUA (2014). *Australia – becas de maestría y doctorado de investigación research training program (rtp)*. <https://indesgua.org.gt/australia-research-training-program-rtp/>
- Ley N° 27692, *Ley de Creación de la Agencia Peruana de Cooperación Internacional* (8 de abril de 2022). <http://portal.apci.gob.pe/informacion/attach/Ley%20Nro.%2027692,%20Ley%20APCI.pdf>

- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es
- Mejía Toro, L. F., Fraga Vieira, L. M. y Souza, J. D. (2020). El Doctorado Latinoamericano en Educación: una experiencia de internacionalización y migración académica en la posgraduación. *PAI-DEIA*, (25), 220-237. <https://doi.org/10.25054/01240307.2655>
- Ministerio de Educación. (2023). *PRONABEC y la Embajada de Australia unen esfuerzos para que peruanos estudien una carrera de pregrado o postgrado en dicho país*. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/838255-pronabec-y-la-embajada-de-australia-unen-esfuerzos-para-que-peruanos-estudien-una-carre-ra-de-pregrado-o-posgrado-en-dicho-pais>
- Ortiz, E. R. (2006). Origen de las Universidades más antiguas del Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 35-48. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900803.pdf>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pinos Montenegro, J. y Zurita Altamirano, J. (2024). Acciones de internacionalización de docentes. Estudio de caso en la educación superior ecuatoriana. *Inter-Cambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*. 11(2), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9846531>
- Pinos Montenegro, J. y Zurita Altamirano, J. (2024). Internacionalización de la educación superior ecuatoriana. Análisis descriptivo. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*,. 11(2), 55-77. <https://doi.org/10.21500/23825014.6880>

- PRONABEC. (2023). *Memoria Anual*. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/informes-publicaciones/5552590-memoria-anual-del-pronabec-2023>
- PRONABEC. (2024). ¡Gana una beca y estudia en Canadá! *Pronabec te cuenta sobre las oportunidades de posgrados y postdoctorado a las que puedes postular!* <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/1053375-gana-una-beca-y-estudia-en-canada-pronabec-te-cuenta-sobre-las-oportunidades-de-posgrados-y-postdoctorado-a-las-que-puedes-postular>
- PRONABEC. (2024). *Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo*. <https://www.pronabec.gob.pe/concursos-becas-creditos/>
- PRONABEC. (2024). *Pronabec otorgó más de 19 mil becas a peruanos para que accedieran a la educación superior en el 2024*. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/1081193-pronabec-otorgo-mas-de-19-000-becas-a-peruanos-para-que-accedan-a-la-educacion-superior-en-el-2024>
- PUCP. (2013). *Becas AusAID “Australia Awards Scholarships” para Latinoamérica*. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/2644.pdf>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los Alcances de una investigación. *Ciencia América*, 9(3), 1–6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Robles Ortiz, E. (2006). Origen de las Universidades más antiguas del Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (8), 35–48. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900803.pdf>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Capítulo 7

Movilidad internacional universitaria virtual para personas con discapacidad (PcD): una alternativa para disminuir las brechas de inclusión

Bárbara Valenzuela- Zambrano
Universidad de Concepción Chile
bavalenz@udec.cl

Ricardo Martínez Romero
Universidad de Concepción Chile
rmartinez@udec.cl

Introducción

A nivel mundial, el estudiantado que accede a la movilidad internacional va en aumento y los destinos se han ido diversificando. Los beneficios tanto para las instituciones de educación superior, como para el personal docente y estudiantil que realizan movilidad es innegable, en los planos académicos y personales, lo que hace que cada vez se desarrollen más programas de apoyo en el contexto universitario. No obstante, hay colectivos que a la fecha han presentado una baja participación, como es el caso de las personas con discapacidad (PcD), que, por diversas barreras del medio, no han podido participar como quisieran, lo que supone un obstáculo más para su proceso de inclusión plena en el contexto universitario.

La reciente emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 abrió la posibilidad de ampliar la participación mediante la movilidad virtual, que, gracias a la percepción positiva de quienes la experimentaron, se ha consolidado hoy como una alternativa complementaria a la modalidad presencial.

En este capítulo, hablaremos acerca de la movilidad internacional de personas con discapacidad, sus preferencias, motivaciones y aprehensiones sobre su realización. En este contexto, la movilidad de tipo virtual e híbrida puede ser una alternativa viable y de calidad para disminuir en algo las brechas en participación actualmente existentes. Finalmente, se entregan sugerencias a las instituciones de educación superior para que la movilidad virtual o híbrida para personas con discapacidad sea inclusiva.

Movilidad estudiantil universitaria y sus ventajas en la formación

De acuerdo con Gonzáles y Contreras (2020), la movilidad es “la posibilidad de realizar estudios en un centro de educación diferente al propio, en el mismo país o en cualquier otro, y esta puede llevarse a cabo de forma física, virtual o mixta” (p. 41). Esta es una de las prácticas de internacionalización más frecuente entre instituciones de educación superior [IES de aquí en adelante] (Di Lorenzo, 2013), ya que es una experiencia asociada a la calidad, pues permite el intercambio de conocimientos, la homologación de cursos y políticas universitarias, así como el establecimiento de redes de colaboración para la investigación, entre otras ventajas (Comas, 2019; García et al., 2022). La movilidad, además, guarda directa concordancia con los Objetivos de Desarrollo

llo Sostenible [ODS de ahora en adelante], sobre todo con el número diez, que busca reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos (ONU, 2020).

El principal objetivo de la movilidad es mejorar los recursos educativos y personales, a través del proceso de intercambio cultural entre personas e instituciones (Hernández y Sánchez, 2020). Dicha experiencia se define como el movimiento voluntario de estudiantes a una institución educativa distinta a la de origen (De Allende y Díaz, 2006). Sus principales propósitos son el desarrollo académico y personal mediante el intercambio.

Las ventajas que proporciona la experiencia de movilidad al plano académico y personal de quien la vive son variadas. Dentro de los beneficios de esta experiencia, Passarini et al. (2017) analizaron la percepción de la movilidad estudiantil de cuatro universidades latinoamericanas (en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), a través de una encuesta de percepción aplicada a 196 estudiantes. Entre los principales resultados se destaca que quienes participaron en la experiencia ampliaron sus conocimientos disciplinarios y su red de contactos profesionales.

En otro estudio, Gutiérrez y Pasamar (2017) evaluaron la relación entre la participación o no en una movilidad internacional y la empleabilidad de cien universitarios/as españoles/as, así como la percepción sobre movilidad en personas de recursos humanos de empresas en donde se habían empleado estos/as participantes. Como resultados, se encontró que las personas que realizaron movilidad se demoraron menos tiempo en encontrar trabajo y también recibieron mayores ofertas laborales que aquellos que no participaron en programas de movilidad. Además, la experiencia de movilidad es percibida en este estudio por empleadores/as como positiva, pues la ven como un factor que au-

menta la empleabilidad, sobre todo si en ella se practica el manejo de un segundo idioma y si promueve la integración en grupos multiculturales diversos al de origen.

De acuerdo con Roy et al. (2018), las ventajas de la movilidad estudiantil se agrupan principalmente en tres áreas:

- a. Ventajas de tipo cultural. Convivir con otras culturas permitiría contrastar creencias y estereotipos hacia personas o grupos, lo que fomentaría la empatía para comprender mejor a los/as que viven otras realidades.
- b. Beneficios en la empleabilidad. Esto se debe a la posibilidad de cooperación con otros grupos de trabajo, que enriquecen o complementan los conocimientos adquiridos en la institución de origen, además de aumentar la red de contactos y entrenar en algunos casos un segundo idioma.
- c. Ventajas personales. Vivir un tiempo lejos del hogar obliga a las personas a alcanzar autonomía e independencia afectiva y funcional de la familia de origen.

Cifras sobre movilidad internacional en América Latina y el Caribe

Según la Unesco, en el año 2019, seis millones de estudiantes de educación superior participaron en programas de movilidad internacional, lo que representa solo un 2,6% de la matrícula total de este ciclo (UNESCO/IESALC, 2020). Esto permite deducir que, aunque esta práctica va en aumento, aún es accesible solo para una minoría. Este aspecto actualmente se refleja en la baja participación de algunos

tipos de estudiantado como aquellos con escasos recursos económicos, estudiantes migrantes o refugiados, quienes trabajan o tienen responsabilidades de cuidado, y personas con discapacidad (UNESCO/IESAL, 2022).

Al respecto, Sabzalieva (2020) señala que la movilidad de tipo internacional es elitista, desequilibrada y marcadamente impulsada por factores de competencia asociada al tema económico, lo que aumenta las brechas de exclusión más que disminuirlas. A su parecer, las potencias económicas también concentran las instituciones de educación superior con mayor prestigio y, por ende, más atractivas para realizar movilidad internacional, por lo que las ganancias por concepto de institución receptora siguen quedándose en países desarrollados, y son un factor importante de sus economías.

América Latina y el Caribe, por ejemplo, en el año 2019, fue el área geográfica que registró la tasa más baja de movilidad internacional con solo 1,3%, cifra muy por debajo del 14,4% de Asia central, que es la zona con mayor movilidad en ese año (UNESCO/IESALC, 2020). Para el año 2020 la tasa de movilidad de América Latina y el Caribe, si bien aumentó a un 4%, siguió muy por debajo de otras zonas (UNESCO, 2022).

Otro aspecto que llama la atención es que en ese mismo año la región presentó un aumento de la movilidad interregional, es decir, un número creciente de latinoamericanos/as moviéndose en la misma región y, cabe mencionar, que Argentina fue el principal destino en 2020. A pesar de ese hecho inusual, Latinoamérica y el Caribe es una región que envía más del doble del estudiantado del que recibe, y los destinos favoritos a los que se dirigen son Estados Unidos, Australia y países de Europa como Inglaterra, España y Alemania (UNESCO, 2024). A

nivel mundial, los destinos más elegidos para realizar movilidad internacional son Estados Unidos (15%), seguido de Reino Unido (9%) y Australia (7%) (UNESCO, 2024), tres potencias económicas que además reciben importantes ingresos gracias a movilidad internacional.

Durante los años 2020 y 2021, la pandemia del COVID-19 incidió en la reducción del alcance de los programas de movilidad. Por ejemplo, ERASMUS alcanzó apenas un 27% de movilidad, en comparación con los datos históricos, desde su implementación (UNESCO/IESALC, 2021). Sin embargo, una vez superada la emergencia, las cifras de estudios en el extranjero volvieron a los niveles previos a la pandemia (Di Pietro y Pérez, 2025). Esto sugiere que la experiencia seguirá en crecimiento y se espera una disminución en la inequidad en el ciclo formativo universitario, mediante la integración de modalidades presenciales, virtuales e híbridas.

Tipos de movilidad estudiantil universitaria existentes

Los tipos de movilidad presentes en el proceso de formación universitaria son varios, solo al referirse a las que competen al estudiantado, se identifican al menos tres, que además pueden combinarse. Es así como una primera clasificación a nivel educativo es la que se produce en grado o en posgrado. Una segunda es por área geográfica, dividiéndose en movilidad nacional e internacional. Una tercera toma en cuenta la duración de la estancia: cortas (de algunas semanas hasta dos meses), de mediano plazo (entre dos meses y un semestre) y de largo plazo.

En relación con el tiempo de movilidad, datos del programa europeo ERASMUS dan cuenta de que la modalidad más solicitada por estudiantes de pregrado son las de corto y mediano plazo, es decir, las

que van de semanas a un semestre, debido al costo que implican. Estas se realizan en general entre el segundo y el tercer año de estudio (Comisión Europea, 2021).

El propósito de este capítulo es abocarse a la movilidad internacional estudiantil de PcD –independientemente de su duración y ciclo formativo universitario involucrado–. A continuación, se expone la clasificación por modalidad de realización: la movilidad física de estudiante [MFE de este apartado en adelante], la movilidad virtual de estudiantes [MVE] y la movilidad híbrida de estudiantes [MHE]. Es importante mencionar que dichas modalidades son reconocidas y validadas en las políticas de internacionalización de la mayoría de IES a nivel mundial (UNESCO/IESALC, 2022).

Movilidad estudiantil virtual: ventajas y retos

La MVE es definida por la UNESCO/IESALC (2020) como “una forma de movilidad a otra institución a través de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación” (p. 14). Esa modalidad tuvo un aumento significativo durante la emergencia sanitaria del COVID-19, a diferencia de la movilidad física o presencial, pues permitió el contacto educativo sin traslado, aspecto que subsanó el problema del cierre de fronteras y las restricciones de desplazamiento. La MVE les permitió a colectivos históricamente marginados vivenciar esta experiencia. Así se incorporaron las personas con discapacidad, con recursos económicos limitados, los trabajadores de medio tiempo, cuidadores/as, migrantes y/o refugiadas (UNESCO/IESALC, 2022).

Entre las principales ventajas de la MVE están sus menores costos, al no pagar traslados, vivienda y alimentación en otro país, lo que, a su vez, la convierte en una opción más sustentable, al reducir significati-

vamente la huella de carbono. Otra ventaja es su flexibilidad, ya que la posibilidad de realizar actividades asincrónicas permite al participante adecuar sus tiempos de estudio, compatibilizando responsabilidades laborales, familiares y/o de cuidado.

En cuanto a los desafíos en su implementación, de acuerdo con el informe UNESCO IESALC (2024), en primera instancia está la dificultad de las actividades sincrónicas, debido a la necesidad de coordinar entre franjas horarias distintas. Otro desafío constituye la brecha digital: el desigual conocimiento y acceso a las tecnologías de información y comunicación [TIC de ahora en adelante]. Por ejemplo, el informe sobre impacto del COVID-19 en la educación superior, señala que solo un 8% de personas entre 15 y 24 años de los países con ingresos bajos tuvo acceso a internet durante la pandemia, frente a un 89% pertenecientes a los países con ingresos altos (UNESCO, 2020). Por lo tanto, un programa de MVE debe ser flexible con respecto a bandas horarias y público objetivo.

Otro reto es la diversidad de grados de alfabetización digital, pues no se debe dar por hecho que todo el estudiantado universitario tiene un manejo óptimo de las TIC para participar adecuadamente y alcanzar el rendimiento esperado. Esta situación se acrecienta en PcD visual y auditiva (Lissi et al., 2014; Rodríguez et al., 2019). En consecuencia, se requiere un adecuado acompañamiento en la implementación y manejo de plataformas educativas, con soporte inclusivo; por ejemplo, *software* de lector de pantallas para personas no videntes e interpretación en lengua de señas del país de la persona sorda, transmitida en tiempo real durante las clases por parte de la universidad receptora.

Otro desafío a tener en cuenta es el fenómeno de la fatiga de pantalla, reportado por el estudiantado en esta modalidad (UNESCO/

IESALC, 2022), pues tanto tiempo de trabajo frente a esas produce fatiga mental y física para los/as usuarias.

Con el foco en el profesorado, la implementación de una MVE debe considerar el “costo invisible”, es decir, cuando se diseña por primera vez un MVE, esta conlleva un costo en tiempo adicional importante en comparación con el diseño de MFE (UNESCO/IESALC, 2022). Por lo que diseñarlo conlleva desgaste profesional que afecta la sostenibilidad futura de dichos programas.

En cuanto a la calidad de los programas de MVE, no hay evidencia basada en estudios que compare la movilidad presencial con la virtual. Hay antecedentes de esta última respecto a la percepción positiva de la experiencia por parte del estudiantado participante (Chan Chi et al., 2024; UNESCO/IESALC, 2024), que a continuación se describe.

En un estudio sobre 33 estudiantes que realizaron una MVE en torno a un posgrado en educación, un 88% señaló que fue una experiencia positiva y, dentro de las razones, afirmaron que les permitió el término exitoso de su posgrado, seguido de la experiencia profesional. En cuanto a las sugerencias, observaron que es importante una mejor organización de horarios, la coordinación y comunicación entre los agentes educativos (Chan Chi et al., 2024).

La UNESCO (2024) evaluó 14 programas de MVE en los que participaron 73 IES, de 38 países, desarrollados entre los años 2020 y 2021; en su informe mostró entrevistas a la IES y una encuesta aplicada a 107 estudiantes de 17 IES correspondiente a 12 países. Entre los principales resultados, cabe destacar que la gran mayoría de esos 14 programas de MVE se elaboraron a partir de la pandemia, por lo que eran principalmente adaptaciones de programas de movilidad presencial. Los resultados de satisfacción del estudiantado fueron modera-

damente altos, con un 56% de valoración positiva versus un 29% de insatisfacción. Se catalogó entre las principales ventajas de una MVE la flexibilidad para combinarla con la carga laboral, la conveniencia de realizarla desde casa y ahorrar recursos. Como se aprecia, algunas de las ventajas son el factor económico y el traslado, que resultan relevantes para PcD, pues les ayuda a cursar una movilidad a la que no se puede acceder de forma física.

En relación con los principales obstáculos presentados por los participantes, las tres mayores prevalencias estuvieron ligadas con los problemas con la conexión a internet, seguido de diferencias con las zonas horarias de la IES receptoras (en actividades sincrónicas) y por problemas con retroalimentación oportuna/de calidad de parte del profesorado. Esta última desventaja puede ser una alerta a considerar, pues, además de estar relacionada con la calidad de los programas, en el caso de PcD, el contar con los apoyos pertinentes puede hacer la diferencia en el éxito o fracaso de sus actividades académicas (Lissi et al., 2014; Rodríguez y Valenzuela, 2019; Valenzuela- Zambrano et al., 2022).

Anteriormente, se ha señalado la ventaja del bajo costo que tiene para el estudiantado la MVE; no obstante, aquello conlleva un esfuerzo significativo en su diseño inicial por parte de las IES; pues su implementación requiere de profesorado capacitado tanto en TIC como en su área del conocimiento. Además, se requiere de personal técnico especializado, así como los costos en licencia de las plataformas y software utilizados para ello.

Respecto a la MHE, que combina aspectos tanto de movilidad física como de la virtual, abre posibilidades de compatibilización entre las demandas y expectativas del estudiantado, así como las condiciones reales en las que se puede dar la experiencia.

Movilidad estudiantil internacional de PcD

A nivel mundial, la movilidad estudiantil de PcD es limitada (UNESCO/IESALC, 2022). Al respecto, el principal programa europeo de apoyo a la movilidad de PcD, Erasmus+, indica que en 2017 solo el 0,17 % del total de estudiantes en movilidad internacional eran PcD. Para 2019, esta cifra apenas alcanzó el 0,36 % (Comisión Europea, 2020). Otro informe de la Organización de Universidades del Reino Unido [UUKi] señala que, en 2017, la movilidad inglesa PcD no superó el 1,5% y destaca que las PcD participantes de una movilidad ganaron un 6,1% más y tuvieron más probabilidades de acceder a un posgrado en comparación con sus pares sin experiencia de internacionalización (UUKi, 2017). La experiencia de España es similar. Según la Fundación Universia (2018), la participación de PcD en movilidad internacional es baja y, cuando acceden a este tipo de programas, prefieren opciones de movilidad nacional.

Al respecto, se debe señalar que los países de la Unión Europea cuentan con estándares de calidad, para garantizar una movilidad segura de PcD. Estos estándares comprenden 211 indicadores y 29 recomendaciones que las IES deben publicar en sus sitios institucionales, junto con su nivel de cumplimiento, a fin de que los/as futuros/as participantes tomen decisiones informadas (Hernández et al., 2018).

Investigaciones internacionales han intentado explicar la baja participación en movilidad de PcD. Un estudio realizado en países nórdicos señala que la escasa información acerca de la oferta de movilidad existente, así como la falta de coordinación entre instituciones son las principales barreras que impactarían en la participación de este colectivo (Universell, 2017).

Otra investigación de Sudáfrica, en una muestra conformada por personal perteneciente a las oficinas de relaciones internacionales y las unidades de derechos de estudiantes con discapacidad de 22 universidades de ese país, encontró como principal resultado la ausencia de políticas unificadas y coordinadas entre instituciones educativas (Du Toit, 2018).

Hasta el momento, el informe del Support Centre Inclusive Higher Education (Centro de Apoyo a la Educación Superior Inclusiva [SIHO]) de las autoras Van Hees y Montagnese (2020), es la recopilación más actualizada del perfil de las preferencias sobre movilidad internacional del estudiantado con discapacidad en Europa. Ellas realizaron una encuesta en línea (además de la aplicación de otros instrumentos) a una muestra de 1134 estudiantes con discapacidad, de 14 instituciones de educación superior europeas, y determinaron datos importantes sobre el tipo de movilidad internacional de PcD que se da en ese continente. Entre los resultados, se destacan la acción a través de las becas Erasmus + con un 68%, solo un 3% lo financió otro programa de Unión Europea y un 6% uno fuera de la Unión Europea. En cuanto a los destinos más populares de pasantía internacional están Italia, Reino Unido, Portugal, Estados Unidos y España. Estos lugares son concordantes con los datos mencionados sobre los intereses de movilidad de la población en general (Fundación Universia, 2028; Comisión Europea 2021; UNESCO, 2024).

En cuanto a la duración, la mayoría de las PcD optó por estancias de tres a seis meses (46%). La opción menos común fue la de doce meses o más, con solo un 4% de preferencia. Este aspecto concuerda también con las preferencias de la población en general, debido al costo económico que implica la experiencia.

Cabe destacar que, en la muestra de PcD, los tipos de discapacidad más representados fueron la dislexia (39%), las enfermedades crónicas (30%) y la discapacidad física (25%); mientras que las menos representativas fueron los trastornos psiquiátricos (6%), la dispraxia (5%), la discalculia (4%), tics nerviosos (2%) y disfemia (1%).

A pesar de que la tasa de PcD con acceso a la movilidad internacional es baja, no significa que no estén interesados/as en realizarla. Por el contrario, a un 63% les gustaría movilizarse, pero hay un sinnúmero de barreras. Y sus motivaciones para realizarla son similares a las de la población estudiantil general mencionadas; en mayor prevalencia, se encuentran la oportunidad de vivir en el extranjero (64%), seguida por mejorar y ampliar la empleabilidad futura (55%), aumentar la red social (53%), desarrollar habilidades blandas (52%) y experimentar diferentes prácticas de aprendizaje y métodos de enseñanza (50%).

Barreras para la movilidad internacional de estudiantado con discapacidad

Una barrera para la inclusión se define como todos aquellos obstáculos (provenientes del ambiente o de la propia persona) que impiden o inhiben la participación plena del individuo en la sociedad (Borland y James, 1999; Konur, 2006). Algunos estudios señalan que la educación superior es menos inclusiva que la enseñanza preescolar, básica y media (Lissi et al., 2014; Valenzuela y Rodríguez, 2019; Valenzuela et al., 2023). Diversas investigaciones establecen como responsable de las barreras al sistema de educación superior. Darrow (2009) afirma que las principales barreras que afectan al sistema de educación son:

- Las organizacionales. Referidas a la ausencia de políticas públicas en las instituciones educacionales en torno a la inclusión.
- Las culturales. Alusivas a las creencias, estereotipos y prejuicios que pueden presentarse hacia alguien o un grupo, por el mero desconocimiento o falta de oportunidades de socialización con estos.
- Las educacionales o de conocimiento. Son aquellas que afectan las prácticas educativas como tales, producto de la combinación de barreras organizacionales y culturales.

Una forma de disminuir esas barreras en la educación superior es analizarlas a la luz de la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad [CDPD], cuyo texto jurídico propone ajustes razonables, es decir “son las modificaciones y adaptaciones necesarias, físicas, ambientales o en la ejecución de tareas, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las PcD el goce o ejercicio pleno en igualdad de condiciones que los demás” (ONU, 2008). Un ejemplo de ajustes razonables en educación superior para PcD auditiva severa o profunda es la contratación de intérpretes de Lengua de Señas Chilena para las clases y actividades relacionadas con el quehacer estudiantil. Otra medida para una PcD visual, como baja visión, es ampliar el tamaño de letra en las evaluaciones escritas. Es decir, existen muchos ajustes razonables a realizarse; dentro de estos, algunos son generalizables al colectivo completo y otros varían de acuerdo con el tipo de necesidad que cada PcD presente.

En relación con las barreras para la movilidad internacional percibidas por PcD en el informe de Van Hees y Montagnese (2020), están con mayor prevalencia el financiamiento de la movilidad 46%, seguido de la separación del entorno cercano 42% y los problemas de encontrar una vivienda en el país receptor 47%. El factor económico, anteriormente mencionado como una barrera para la movilidad en PcD, ha sido expuesto también en otro estudio latinoamericano sobre percepción de movilidad estudiantil de PcD (Valenzuela- Zambrano et al., 2022).

Modalidad virtual como alternativa inclusiva

La MVE se entiende como la posibilidad de realizar estudios de manera virtual en un centro educativo diferente al propio, utilizando las TIC, ya sea en el mismo país o en otro. A continuación, se exponen las ventajas y los desafíos en la utilización de la MVE para las PcD.

La primera ventaja es el factor económico, pues las PcD suelen necesitar hasta tres veces más que una persona promedio (Lissi et al., 2013; Rodríguez y Valenzuela, 2019; Valenzuela- Zambrano et al., 2022; Valenzuela et al., 2023). Si bien en Europa hay programas específicos para PcD que consideran los gastos extra, en otras regiones, como Latinoamérica y el Caribe, carecen de programas específicos para PcD, por lo que dichos costos adicionales recaen en las familias. Así, la MVE es una alternativa más asequible.

Además, algunas condiciones de discapacidad física que cursan con dificultades para el desplazamiento se favorecen al optar por una MVE; pues hay ciudades poco accesibles arquitectónicamente o su transporte público no está adaptado para PcD, situaciones limitantes para la movilidad. Además, algunas PcD requieren asistencia constante

y apoyo profesional (en el aseo, vestimenta, desplazamiento, entre otras acciones). Generalmente, las IES receptoras no consideran estipendio económico para tal objetivo.

Otro factor a tomar en cuenta en la implementación de la MVE es que las PcD poseen un conocimiento medio a alto en el manejo en TIC, pues la mayoría de las experiencias de MVE utilizan tres o cuatro tipos de plataformas informáticas, para las actividades sincrónicas y asincrónicas (UNICEF/IESAL, 2021). Por este motivo, es necesario contar con personal de apoyo tecnológico de la MVE (a cargo del soporte de las plataformas), que deben tener, además, destrezas en tecnologías accesibles. Por tanto, también el profesorado debe capacitarse en TIC, TIC accesibles y conocer sobre los ajustes razonables en la educación superior, para adecuar su lenguaje, didáctica y forma de evaluación a las diversas situaciones de discapacidad que tenga su estudiantado.

Sin embargo, los estudios detectan una discrecionalidad de los ajustes razonables, al ser considerados como un favor por parte del profesorado universitario y no como un derecho (Valenzuela- Zambrano et al., 2022; Valenzuela et al., 2023). Este es un aspecto que hay que tenerlo en cuenta al momento de diseñar MVE que consideren este colectivo.

Conclusiones

Como se ha expuesto, la principal ventaja de la MVE es ser una experiencia accesible para personas que, en otras circunstancias, no podrían acceder a movilidad física, ya sea por condiciones personales, económicas o laborales. Es una opción para PcD, pues les permite la participación en movilidad. Así, la MVE es una opción para responder a la motivación e interés de las PcD de realizar un intercambio interna-

cional, ya que supera los problemas económicos y también de traslado hacia otro lugar.

Sin embargo, para la concreción de las MVE o MHE, se requiere la implementación de ajustes razonables. Si bien la movilidad virtual tiene sus ventajas, aún no puede considerarse un mecanismo de internacionalización para todos y todas, pues hay acceso desigual a las TIC, así como una brecha digital geopolítica y una baja alfabetización digital.

Como las barreras que este colectivo enfrenta para realizar movilidad son múltiples, es necesario contar con un programa de apoyo específico como la Beca Erasmus+ en Europa, ya que, en Latinoamérica, no se cuenta con uno similar. Es un punto importante para considerar por parte de las políticas de internacionalización latinoamericanas si se desea disminuir las brechas de inequidad con este colectivo.

Finalmente, y de acuerdo con Di Pietro y Pérez (2025), la movilidad virtual internacional no puede reemplazar la experiencia cultural de un programa presencial de estudios en el extranjero, pues se pierden importantes componentes sociales y culturales de una experiencia de estudio en el exterior, como el deleite de la vida social en el campus y el desplazamiento libre dentro del país anfitrión. En el caso de PcD, cuya condición de salud no involucre altos costos sanitarios o un gran desgaste físico en el desplazamiento, la MHE puede ser una alternativa para obtener una experiencia de movilidad con las principales ventajas de ambas modalidades (física y virtual).

Recomendaciones de implementación de MVE y MHE para PcD

A continuación, y con base en lo desarrollado en el capítulo, se realizan algunas recomendaciones para la implementación de MVE y MHE para PcD.

- Las IES latinoamericanas y del Caribe deben desarrollar programas específicos de becas de fomento de la movilidad de PcD, pues hay interés en realizar movilidad internacional.
- Se debe procurar una alta accesibilidad digital de los programas virtuales o híbridos ofertados para el colectivo y de las plataformas utilizadas.
- Se debe procurar un número de estudiantes adecuado, en vista de que los informes sugieren como funcional las aulas de menos de 40 estudiantes, ya que el apoyo tanto en didáctica como en soporte técnico es más demandante, en comparación con un aula tradicional.
- Las IES deben capacitar al profesorado en el diseño didáctico de clases con adaptación curricular, implementación tecnológica y procesos de ajustes razonables para la puesta en marcha de una sesión de enseñanza-aprendizaje.
- Las IES deben otorgar tiempo extra para capacitar al cuerpo docente sobre los ajustes razonables a nivel tecnológico.

- Las IES deben procurar una coordinación efectiva entre la unidad de apoyo al estudiantado con discapacidad (tanto de institución de origen como receptora), con el programa de MVE o MHE, pues hay requerimientos asociados a la propia situación de discapacidad que afectan el desarrollo efectivo de la movilidad.
- Las IES deben procurar un apoyo económico adicional a las PcD que realicen MVE o MHE, porque, como ya se señaló, ese colectivo gasta hasta tres veces más que una persona promedio.
- Las IES receptoras de PcD en MHE deben asegurar la accesibilidad arquitectónica y de transporte inclusivo desde y hacia sus sedes de estudio.
- Los programas de MVE y de MHE ofertados para PcD deben considerar el punto de vista de las PcD en el diseño de acciones educativas, que generalmente son elaboradas por personas sin discapacidad. *Nada sobre nosotros sin nosotros* (2000) es el título del libro del activista James Charlton, que trata sobre los derechos civiles de las PcD y es un lema mundial del movimiento civil de las PcD. En dicha frase, se enmarca una necesidad legítima de ser parte de las reformas en todo orden social.

Referencias

- Borland, J. y James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability y Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>
- Chan Chi, G. I., Rodríguez Pech, J. y Estrella Ceme, H. A. (2024). Opiniones de estudiantes de un posgrado en educación sobre la movilidad virtual. *Ciencia y Educación*, 8(3), 23-37. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i3.3186>
- Charlton, J. (2000). *Nothing about us without us. Disability oppression and empowerment*. University of California Press. <https://vidaindependiente.org/wp-content/uploads/2018/07/Nothing-About-Us-Without-Us-Disability-Oppression-and-Empowerment-ilovepdf-compressed.pdf>
- Comas, J. (2019). La internacionalización de la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 48(192), 165-168. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.943>
- Comisión Europea. (2021). *Introduction—Erasmus+*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2021_en
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31.
- De Allende, C., y Díaz, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. ANUIES. https://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC_19_02_08/glosario_terminos_vinculados_con_cooperacion_acad.pdf

- Di Lorenzo, D. (17-20 de julio de 2013). Movilidad Estudiantil y Políticas Públicas: El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires [discurso principal]. *XI Congreso Nacional de Ciencia Política*, organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.
- Du Toit, N. (HG). (2018). Designing a Model for Facilitating the Inclusion of Higher Education International Students with Disabilities in South Africa. *Social Inclusion; Vol 6, No 4*. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1666>
- Fundación Universia. (2018). *IV Estudio sobre Universidad y Discapacidad*. https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/IVEstudio_UniversidadyDiscapacidad_ACC.pdf
- García, L., Castañeda, R., y Rivera, J. (2022). La importancia de promover la movilidad internacional como parte fundamental para el desarrollo de capital humano docente de UACYAUAN. *Ciencias Administrativas Teoría y Praxis*, 18(2), 44-55. <https://doi.org/10.46443/catyp.v18i2.311>
- González, N. y Contreras, A. (2020). *Los procesos de gestión de movilidad virtual internacional en la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara. <https://acortar.link/W3IglK>
- Gutiérrez Vela, C. y Pasamar, S. (2017). ¿Los programas de movilidad internacional incrementan la empleabilidad? *Hekademos: revista educativa digital*, 23, 62-73.
- Hernández, G. y Sánchez, J. (2020). Percepción del programa institucional de movilidad estudiantil como factor importante del crecimiento personal. *SINOPSIS*, 12(1), 61-73.

- Hernández, M., Macanás, G., Illán, N., Molina-Saorín, J., Casanova, E., Pérez-Manzano, A., Martínez-Cegarra, M., Guerrero, C., y Pérez-Sánchez, M. (4-5 de octubre de 2018). Políticas europeas para el fomento de la movilidad de las personas con discapacidad en la educación superior [discurso principal]. *VII congreso de la Red Española de Política Social*, Zaragoza, España.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351–363. <https://doi.org/10.1080/13562510600680871>
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Passarini, J., Zucarelli, V., Silba Oliva, M., Sánchez, E., y De León, F. (2017). Evaluación de la movilidad académica de grado: opinión de participantes de los Programas Escala y Marca. *Integración y conocimiento*, 8(2), 42-53. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/25014/24303>
- Rodríguez Molina, G. A. y Valenzuela Zambrano, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, 53, 0-0. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-002)

- Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T., y Pyman, A. (2019). Outcomes of international student mobility programs: A systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1630-1644. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222>
- UNESCO (2024). *Dos décadas de movilidad de estudiantes (2000-2020). Dinámicas globales y regionales en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388552>
- UNESCO IESALC (2022). *Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380989>
- UNESCO IESALC. (2020). *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow; Impact analysis, policy responses and recommendations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375693>
- UNESCO IESALC. (2021a, January 19). *Virtual student mobility in higher education during COVID 19*.
- Universell. (2017). *Equity in Student Mobility in Nordic Higher Education (ESMHE)*. Universell. [https://www.universell.no/filesare/fileupload/2102/Report%20%20Equity%20in%20Student%20Mobility%20in%20Nordic%20Higher%20Education%20\(ESMHE\)%20Print%20version.pdf](https://www.universell.no/filesare/fileupload/2102/Report%20%20Equity%20in%20Student%20Mobility%20in%20Nordic%20Higher%20Education%20(ESMHE)%20Print%20version.pdf)
- Universities UK International. (2017). *Widening Participation in UK Outward Student Mobility*. <https://www.universitiesuk.ac.uk/policyandanalysis/reports/Documents/International/widening-participation-in-ukoutward-student-mobility.pdf>

- Valenzuela- Zambrano, B., Tapia Figueroa, A., y Fuentes Pérez, L. (2023). Principales obstáculos para la movilidad estudiantil en pregrado de personas con discapacidad en el contexto universitario chileno. En V.V.A.A., *Bienestar Psicológico y Digitalización: El gran reto de la Psicología hoy. Actas del Xi Congreso Internacional de Psicología y Educación*, 2503-2513. Madrid, España: Dykinson.
- Valenzuela-Zambrano, B., Figueroa, A. T. y Pérez, L. F. (2022). *Chilenos con discapacidad estudiando en el extranjero*.
- Van Hees, V., y Montagnese, D. (2020). *Making mobility programmes more inclusive for estudiantes with disabilities*. Inclusive Mobility Research Report. Support Centre Inclusive Higher Education (SIHO).

Capítulo 8

Experiencia exitosa del curso COIL entre PUCE y UEPG en Ciencias de la Salud: internacionalización desde casa

Erika Karina Quishpe Narváz
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
ekquishpen@puce.edu.ec

Jacy Aurelia Vieira de Sousa
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
jacy.sousa@uepg.br

Introducción

El curso *Collaborative Online International Learning* (COIL) es una estrategia innovadora de internacionalización en casa que permite la interacción de estudiantes de diferentes países mediante actividades académicas virtuales. Este estudio pretende describir los resultados derivados de la participación docente y de los estudiantes en el curso COIL en términos de productos de vinculación internacional y fortalecimiento de redes académicas.

Se llevó a cabo un estudio descriptivo transversal para analizar la experiencia del curso COIL entre la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Así, se documentó la interacción académica y los productos de vinculación internacional generados entre el 18 de marzo y el 14 de junio de 2024. Participaron una docente de Ecuador con 18 estudiantes de Me-

dicina y una docente de Brasil con 33 estudiantes de Enfermería. Antes del inicio del curso, las docentes realizaron reuniones de planificación para coordinar horarios, definir actividades y seleccionar herramientas digitales.

La dinámica académica se organizó en tres grupos equilibrados de estudiantes, que trabajaron durante cinco semanas con herramientas digitales como Genially, PowerPoint y Padlet. Las actividades principales incluyeron sesiones de rompehielos, trabajo colaborativo sincrónico mediante Zoom y una fase de reflexión asincrónica. Se elaboraron rúbricas de evaluación y los estudiantes entregaron informes en español y portugués.

Para evaluar el impacto del curso, se analizaron cinco dimensiones: productos científicos y de vinculación, fortalecimiento de redes académicas, movilidad académica, transferencia de conocimientos y percepción de los participantes. Se aplicó un cuestionario en línea con 20 preguntas (17 cerradas con escala Likert y tres abiertas) para medir satisfacción, desarrollo de competencias y percepción de colaboración. Además, se realizó un análisis documental de productos generados y registros de participación en eventos académicos.

La participación de dos docentes en tres cursos COIL generó impactos significativos en cinco áreas clave. Se elaboraron 15 informes estudiantiles y se emitieron 64 certificados de participación. Se documentaron las interacciones en tres páginas web con amplia participación. Además, se presentó un póster en un congreso internacional y se publicó un artículo en la revista INNOVARE. Adicionalmente, se fortalecieron redes académicas mediante reuniones interinstitucionales y se promovió la movilidad académica, y se realizaron conferencias y eventos de difusión. Cabe señalar que la evaluación estudiantil destacó

mejoras en habilidades interculturales, aunque se identificaron desafíos en la comunicación y organización del curso.

El curso COIL fue altamente valorado por los participantes, que destacaron su impacto positivo en el aprendizaje y la colaboración internacional. Además, se registraron eventos científicos internacionales, publicaciones y movilidad docente. Se recomienda fortalecer estrategias de apoyo lingüístico y ampliar la interacción sincrónica para mejorar la experiencia.

Un curso de Aprendizaje Internacional Colaborativo Online (COIL, por sus siglas en inglés) es un enfoque en el cual la tecnología permite la conexión digital entre estudiantes universitarios de diferentes países (Roqueta-Vall-llosera et al., 2024; West et al., 2024) y que promueve una participación más equitativa e inclusiva en la educación internacional, al involucrar a los alumnos en estudios tanto disciplinarios como interdisciplinarios (Błach y Klimontowicz, 2024).

Los beneficios para los estudiantes se centran en el fortalecimiento de la competencia cultural, mediante el desarrollo de habilidades y sensibilidades que facilitan el trabajo en entornos multiculturales. Esto se evidencia en estudios como el de West (2024), realizado entre California y Ecuador, y el de Álvarez-Barreto et al. (2022), entre México y Ecuador. Asimismo, se observa un aumento en los niveles de satisfacción estudiantil, con el 91% de los participantes (West et al., 2024), así como una mejora en las habilidades de comunicación (Błach y Klimontowicz, 2024). También se reportan beneficios en el rendimiento académico y en los resultados de aprendizaje en el 80% de los estudiantes (West et al., 2024), así como en la comprensión de la sostenibilidad (Burga et al., 2024) al brindar experiencias internacionales sin viajes físicos y desde la casa (Fadini et al., 2009; Medinas Amorós et al., 2011).

Entre las habilidades que demostraron mejoras, destacan la gestión de proyectos, el trabajo en equipo, la negociación y la adaptabilidad (Álvarez-Barreto et al., 2022).

De los desafíos identificados se destacan el incremento en la carga administrativa, la necesidad de que los educadores desarrollen nuevas habilidades para gestión de las tecnologías (Błach y Klimontowicz, 2024), falta de material bibliográfico, conflictos de programación, diferentes criterios para asignar créditos en las instituciones (Vicente et al., 2021), lo que requiere un cronograma estructurado que podría tardar varios años para garantizar la sostenibilidad e integración efectiva del currículo (Rubin, 2023).

La estrategia COIL ha sido implementada en diversas regiones y ha demostrado adaptabilidad a distintos contextos educativos y entornos virtuales, como los de América, Europa y Asia (Błach y Klimontowicz, 2024; Chapman et al., 2020). Por ello, se considera una herramienta valiosa en la educación actual, que contribuye a la internacionalización del currículo y beneficia a todas las instituciones involucradas (Vicente et al., 2021). No obstante, se requieren estudios futuros con otras metodologías, que incluyan más países, grupos de control y una mejor definición de variables para evaluar de manera integral los cursos COIL (Fernández-César et al., 2024).

En los programas educativos en el área de la salud, se implementaron cursos COIL, con herramientas como Padlet y Zoom que facilitan reuniones sincrónicas y asincrónicas, lo que contribuyó a mejorar la interrelación y la comprensión cultural de los estudiantes (Niitsu et al., 2023). Esto demostró la viabilidad y eficacia de este enfoque en la educación (Douvroul et al., 2023). En otro programa centrado en los desafíos de la salud global y el enfoque *One Health*, se promovieron

las competencias interculturales y la colaboración interprofesional entre estudiantes de ciencias de la salud (Vicente et al., 2021). Asimismo, un programa virtual reportó mejoras en las habilidades científicas de los estudiantes y un mayor entusiasmo por las carreras relacionadas con la ciencia (Bell et al., 2024).

Los profesionales de ciencias de la salud percibieron que los cursos COIL son efectivos en el desarrollo de habilidades clínicas, en el proceso de enseñanza aprendizaje y en mejorar las perspectivas globales (Fadini et al., 2009; Medinas Amorós et al., 2011).

El objetivo de este trabajo fue describir los resultados derivados de la participación docente y de los estudiantes en el curso COIL en términos de productos de vinculación internacional y fortalecimiento de redes académicas.

Metodología

Se eligió un estudio descriptivo transversal porque permite documentar y analizar de manera sistemática los resultados obtenidos a partir de la experiencia del curso COIL PUCE-UEPG. Esta metodología es adecuada para caracterizar los productos de vinculación internacional y las interacciones académicas generadas durante el periodo del 18 de marzo al 14 de junio de 2024.

Organización del curso con estrategia COIL

- Trabajo administrativo

Participaron: una docente de Ecuador, con 18 estudiantes de octavo semestre de Medicina en la asignatura de Aprendizaje basado en problemas neurológicos, y una docente de Brasil, con 33 estudiantes de quinto semestre de la carrera de Enfermería en la asignatura de

Enfermería en salud de las personas mayores. Antes del inicio de las actividades, las docentes mantuvieron tres reuniones sincrónicas en las que abordaron la planificación de horarios, la definición de actividades académicas, la selección de herramientas digitales y la elaboración de rúbricas de evaluación. Estas reuniones permitieron coordinar de manera efectiva la metodología de trabajo, establecer los objetivos de aprendizaje y garantizar la integración de los estudiantes en las dinámicas del curso COIL.

- Trabajo académico

Se dividió en tres grupos conformados de manera equilibrada, considerando la cantidad de estudiantes de cada institución y buscando diversidad en cuanto a habilidades y experiencias previas. Estos grupos trabajaron en contacto con sus pares académicos durante cinco semanas, lo que favoreció la colaboración intercultural y el intercambio de conocimientos.

Se prepararon diapositivas para la explicación de actividades y contenido con Genially y PowerPoint. Esto facilitó la presentación dinámica y visualmente atractiva de la información. Genially permitió integrar elementos interactivos que promovieron la participación activa de los estudiantes, mientras que PowerPoint sirvió como herramienta estructurada para organizar y clarificar los conceptos clave. Estas plataformas digitales favorecieron la comprensión de los temas y estimularon la colaboración entre los grupos de trabajo.

Se estructuró una página web de PADLET para que cada grupo pudiera subir las interacciones. Además, se crearon rúbricas de evaluación para cada una de las actividades y para el informe final.

Actividades realizadas en el curso COIL

Cada grupo COIL tenía su fecha de inicio y fin de actividades en forma secuencial. Se mantuvieron tres actividades principales: rompehielos, trabajo y reflexión. La primera y la última fueron asincrónicas, mientras que el trabajo en equipo fue una reunión sincrónica con apoyo de Zoom. Se les pidió el informe escrito en español y portugués.

Para lograr el objetivo de este trabajo, se tomaron en cuenta los siguientes elementos:

1. Productos científicos y de vinculación internacional
 - Número y calidad de productos generados (informes, pósters, comunicados)
 - Participación en eventos académicos internacionales
2. Fortalecimiento de redes académicas
 - Cantidad y tipo de colaboraciones establecidas con otras instituciones
 - Número de reuniones interinstitucionales y acuerdos alcanzados
3. Movilidad académica
 - Oportunidades de becas o financiamiento obtenidas
 - Participación en estancias académicas o visitas a universidades asociadas
4. Transferencia de conocimientos
 - Número de conferencias organizadas y perfiles de audiencia alcanzada
 - Inclusión de nuevas perspectivas o enfoques en la docencia y la investigación

5. Percepción de los participantes

- Satisfacción de docentes y estudiantes con la experiencia COIL
- Percepción sobre el desarrollo de competencias internacionales y de colaboración

Para medir estos aspectos, se diseñaron encuestas con preguntas cerradas y abiertas enfocadas en evaluar la satisfacción de los participantes, el desarrollo de competencias internacionales y la percepción de colaboración.

El cuestionario para los estudiantes se aplicó en línea a través de Google Forms y constó de veinte preguntas: 17 de tipo cerrado con escala Likert y tres abiertas. Estas preguntas se organizaron de la siguiente manera: tres indagaron sobre características sociodemográficas; cinco, sobre la percepción de cómo la experiencia les benefició; nueve evaluaron el desarrollo de habilidades interpersonales y culturales, comparando niveles antes y después de la experiencia; y tres se enfocaron en lo que más les gustó, los desafíos enfrentados y las recomendaciones que proponían.

Las docentes redactaron un informe en portugués y español detallando actividades, experiencias y percepciones sobre el curso. Además, se llevó a cabo un análisis documental de los productos generados (informes, pósteres, comunicados) y se revisaron los registros de participación en eventos académicos. Los datos recolectados se analizaron mediante técnicas de análisis de contenido para las respuestas cualitativas y estadística descriptiva para los datos cuantitativos.

Resultados

La participación de dos docentes en tres grupos COIL generó productos adicionales a los reportados en la literatura que se organizaron en cinco temáticas:

1. Productos científicos y de vinculación internacional
 - Se elaboraron quince informes finales por los estudiantes. Estos fueron utilizados como parte de la evaluación de las asignaturas correspondientes. Cada informe presentado recibió retroalimentación por parte de las docentes.
 - Certificados de participación en el curso COIL, firmados por ambas instituciones para cada uno de los participantes (docentes y estudiantes).
 - Exposición continua de actividades e interacciones en tres páginas web de Padlet, creadas con contenido que permite confirmar la actividad realizada por los docentes y los estudiantes.

Tabla 1

Número de contribuidores, publicaciones, visualizaciones y visitantes por grupo

Grupo	Contribuidores	Publicaciones	Visualizaciones	Visitantes
1	32	46	734	109
2	26	37	508	70
3	27	37	591	188

Nota. Datos tomados de Quishpe (2024a, 2024b, 2024c).

- Participación en un evento académico internacional con la presentación de un póster para relatar la metodología y actividades usadas en el evento CONICIETI, en Tegucigalpa, Honduras en mayo 29 a 30 de 2024, frente a la comunidad científica.
 - Ese artículo fue aceptado también y publicado como memoria del evento para publicación en la revista INNOVARE (Sousa y Quishpe, 2024).
2. Fortalecimiento de redes académicas
- Se estableció contacto formal con las autoridades de las Facultades de Medicina y Enfermería de ambas universidades para buscar vínculos de investigación y docencia.
 - Se llevaron a cabo siete reuniones con distintas áreas de salud, como Medicina, Enfermería, Odontología, hospitales universitarios y materno infantil, para establecer vínculos para futuras investigaciones e intercambios de conocimientos.

- Se solicitó apoyo con temas y expositores para las reuniones científicas del hospital para estudiantes de posgrado. Estas se realizarán cada mes con los interesados en difundir su trabajo de investigación.
 - Se hizo contacto entre dos grupos de investigadores para ampliar las actividades científicas con los temas de cuidados de adultos mayores y salud pública.
3. Movilidad académica
- La participación en el curso COIL permitió que una de las docentes aplicara exitosamente a una convocatoria de la universidad para obtener un auspicio de movilidad académica.
 - Realización de una visita académica durante una semana en la universidad contraparte del curso, en la cual se lograron las reuniones y los contactos interuniversitarios para docencia e investigación mencionados antes. Los docentes de la universidad contraparte expresaron su motivación para buscar movilidad internacional.
 - Se obtuvo como compromiso que las universidades ampliarán la participación de sus docentes en programas COIL, sistematizando sus procesos desde la planificación hasta la evaluación de los programas desarrollados.
4. Transferencia de conocimientos
- Se logró organizar cuatro conferencias dirigidas a estudiantes de enfermería, programas de posgrado y la escuela de lenguas. Asistieron entre veinte a treinta personas a cada reunión. Las temáticas versaron sobre el cuidado de los pies de personas con diabetes y la presentación del país, el sistema de salud, la universidad y la carrera.

- Se organizó un evento virtual con la Oficina de Relaciones Internacionales denominado “COIL Intercambio Virtual de Aprendizagem” ante un público presencial, en el que las docentes expusieron su experiencia. Asistieron cuarenta docentes de diferentes áreas de UEPG.
 - Difusión de la experiencia a través de dos comunicados de prensa de la facultad organizadora en la página web institucional (Gonzalez, 2024; Gonzalez et al., 2024).
 - Las docentes incluyeron nuevas perspectivas de organización de actividades y herramientas informáticas durante el desarrollo de los cursos COIL, que permitieron la fluidez y aprovechamiento de los contenidos:
 - Uso de herramientas informáticas para traducción instantánea durante las reuniones sincrónicas. No fue tan fácil su utilización; hablar despacio y claro fue mejor tanto para los hispanohablantes, como para los de lengua portuguesa.
5. Percepción de los participantes
- Las docentes redactaron un informe final de la experiencia y mencionaron alta satisfacción con la realización y organización del curso COIL, por la apertura encontrada, la coincidencia de contenidos y la experiencia alcanzada. También mencionaron alegría de tener vínculos creados en otra institución académica.
 - La percepción de los estudiantes fue valorada por las docentes. Sesenta de ellos completaron el cuestionario. Se observa que el 71% son de sexo femenino y 53% de la carrera de Enfermería. Mas del 74% de ellos cree que el curso COIL ayudó

a tener relación virtual con estudiantes de otros países y a aumentar su autonomía y confianza, al comunicarse en otro idioma. Más del 90% percibió que sí apoyó al aprendizaje académico de su disciplina.

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario, en dos momentos: el primero, con las características sociodemográficas y el segundo, con los resultados de la percepción sobre la experiencia.

Tabla 2
Características sociodemográficas

		Número	Porcentaje	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior y superior	
Características socio demográficas					
Sexo	Femenino	43	71,67%	58,56%	82,55%
	Masculino	17	28,33%	17,45%	41,44%
Carrera	Enfermería	32	53,33%	40,00%	66,33%
	Medicina	28	46,67%	33,67%	60,00%
Nivel	Octavo	28	46,67%	33,67%	60,00%
	Quinto	32	53,33%	40,00%	66,33%

Tabla 3
Percepciones sobre la experiencia COIL

Percepción del curso COIL ¿Cómo cree que le ayudó esta experiencia?					
		Número	Porcentaje	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior y superior	
Tener oportunidades para relación virtual con estudiantes de otros países	Extremadamente	22	36,67%	24,59%	50,10%
	Mucho	23	38,33%	26,07%	51,79%
	Poco	14	23,33%	13,38%	36,04%
	Nada	1	1,67%	0,04%	8,94%
Aumentó su autoestima y confianza para participar en programas internacionales	Extremadamente	21	35,00%	23,13%	48,40%
	Mucho	25	41,67%	29,07%	55,12%
	Poco	11	18,33%	9,52%	30,44%
	Nada	3	5,00%	1,04%	13,92%
Contribuyó en el aprendizaje académico de su disciplina	Extremadamente	21	35,00%	23,13%	48,40%
	Mucho	33	55,00%	41,61%	67,88%
	Poco	5	8,33%	2,76%	18,39%
	Nada	1	1,67%	0,04%	8,94%

Su preocupación en comunicarse en otro idioma disminuyó	Extremadamente	19	31,67%	20,26%	44,96%
	Mucho	23	38,33%	26,07%	51,79%
	Nada	6	10,00%	3,76%	20,51%
	Poco	12	20,00%	10,78%	32,33%
Disminuyó su preocupación en su capacidad de colaborar con estudiantes de otro país	Extremadamente	24	40,00%	27,56%	53,46%
	Mucho	24	40,00%	27,56%	53,46%
	Nada	3	5,00%	1,04%	13,92%
	Poco	9	15,00%	7,10%	26,57%

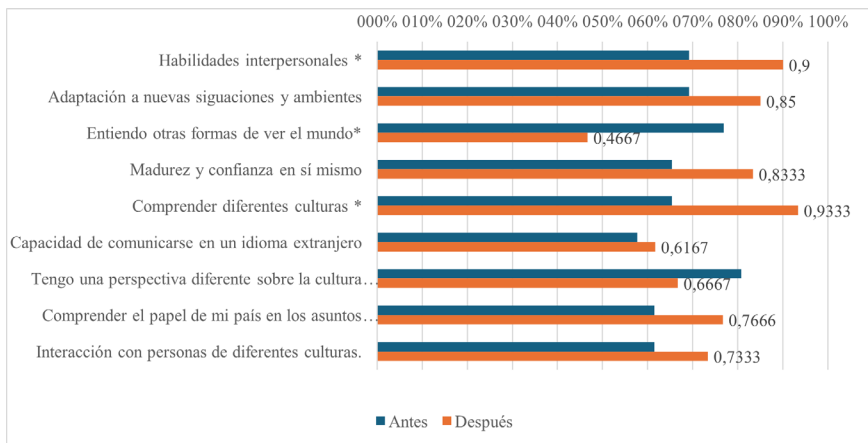
Nota. Elaboración propia.

En la figura 1, se presenta el antes y después de participar en el curso COIL, en relación con diversas habilidades interculturales y personales. Se observa aumento en casi todas las categorías evaluadas: en forma significativa, el desarrollo de habilidades interpersonales, la comprensión de diferentes culturas. También se evidencia una mejora en la madurez y confianza en sí mismos y en la adaptación a nuevas situaciones y ambientes.

Con respecto al contacto entre estudiantes de habla hispana y portuguesa, se observa un avance en la capacidad de comunicarse en un idioma extranjero, así como un aprecio por las otras formas de ver el mundo. Estos resultados reflejan el impacto positivo del curso en el desarrollo de competencias interculturales y en la percepción de los estudiantes sobre su preparación para interactuar en contextos internacionales.

Figura 1

Nos gustaría saber cuál es su nivel de desarrollo en



Nota. Elaboración propia. Se ven asteriscos en las afirmaciones que tienen diferencia significativa ($p < 0,05$) con la prueba z para diferencia de proporciones.

Al realizar la pregunta abierta sobre lo que más les gustó del curso de intercambio, los estudiantes valoraron altamente la oportunidad de interactuar con personas de otros países y conocer nuevas culturas. Las respuestas reflejan un interés por comprender la salud desde una perspectiva cultural diversa. Estas son algunas frases destacadas: “Ser capaz de compartir con personas de otro país”; “Poder comprender culturalmente la salud en otro país”; “Conocer personas de otro país con cultura diferente”; “Me gustó mucho tener la experiencia con una persona fuera de mi realidad” (ver figura 2).

Discusión

A continuación, se presentan reflexiones organizadas en siete ejes: una apreciación global de los resultados, el fortalecimiento de redes académicas, la movilidad académica, la transferencia de conocimientos, la percepción de los participantes, el desarrollo de habilidades, y los principales desafíos y recomendaciones para mejorar futuras experiencias COIL.

Los resultados de los tres grupos COIL revelan una interacción productiva entre los docentes y estudiantes, reflejada en los informes finales, certificados y la presencia en plataformas como Padlet. Esos productos contribuyen al desarrollo académico de los estudiantes y amplían las redes de colaboración internacional. En particular, la creación de páginas web interactivas permiten a los usuarios un seguimiento claro y accesible de las actividades realizadas, lo que refuerza la transparencia y visibilidad de los esfuerzos educativos (Ekman, 2006). Este tipo de colaboración puede ser un modelo para futuros programas de movilidad académica (Premchaiswadi et al., 2010).

La participación en el evento CONICIETI y su publicación en la revista INNOVARE subraya la relevancia y la aceptación de los enfoques metodológicos empleados, destacando la importancia de los cursos COIL en la formación académica (Zapatero et al., 2022). A través de estos intercambios, se fortalece el perfil académico de los involucrados y el vínculo entre las instituciones, distintas áreas de conocimiento y la comunidad científica global.

Las relaciones académicas entre las universidades refuerzan la importancia de la cooperación internacional en el ámbito de la salud. El contacto formal entre las facultades de Medicina y Enfermería, junto

con las reuniones interinstitucionales, muestra cómo las plataformas virtuales pueden servir para futuras acciones colaborativas (Saffo et al., 2021). Esta cooperación resulta clave para la cooperación entre áreas de salud diversas. Además, el establecimiento de vínculos para futuras investigaciones y la creación de espacios de interacción científica, como las reuniones para estudiantes de posgrado, son un ejemplo de cómo los cursos COIL fortalecen las redes de colaboración académica y profesional, especialmente en contextos de salud pública y cuidados de adultos mayores (Anagnos et al., 2015; Kikutadze y Lekishvili, 2024).

La participación en el curso COIL facilitó la movilidad académica virtual, que es una de las ventajas de este modelo educativo. La movilidad académica permite el acceso a nuevas perspectivas y estrategias pedagógicas que enriquecen tanto a los docentes como a los estudiantes (Dall_Alba y Sidhu, 2015; Sulaimanova et al., 2023). La obtención de un auspicio para movilidad presencial (viaje de la docente ecuatoriana a Brasil) refleja el impacto positivo en la carrera profesional de las involucradas. Las reuniones realizadas durante la movilidad física complementan las experiencias virtuales y abren la puerta a una mayor colaboración y expansión de las redes internacionales (Keshishi et al., 2023).

Como resultado de los tres grupos COIL, surgió el evento “COIL Intercambio Virtual de Aprendizagem”, al igual que las conferencias sobre temas específicos, como el cuidado de los pies en personas con diabetes (con un alto grado de interés por parte de los estudiantes). El compromiso con la enseñanza interdisciplinaria se logró adaptando los contenidos a las necesidades de los participantes (Mackey et al., 2023).

La difusión de las actividades a través de comunicados de prensa y sitios web institucionales visibilizaron los logros. Además, el uso de herramientas informáticas para superar las barreras lingüísticas durante las

reuniones sincrónicas, aunque desafiante, demuestra la importancia de la adaptación tecnológica en la enseñanza intercultural y el intercambio académico (Calefato et al., 2010). La utilización de estas tecnologías contribuye a la accesibilidad y mejora la fluidez en las interacciones; también permite que los hablantes hispanos y de portugués participen activamente en el curso, a pesar de las barreras idiomáticas.

Los resultados de las percepciones de los participantes (docentes y estudiantes) revelan una experiencia positiva con el curso COIL, destacando aspectos de satisfacción y desarrollo de competencias. La oportunidad de establecer vínculos académicos y la coincidencia de contenidos refuerza la efectividad del modelo COIL como una herramienta de internacionalización educativa (Álvarez-Barreto et al., 2022). La satisfacción de las docentes refleja la importancia de las plataformas colaborativas para la creación de redes académicas (Błach y Klimontowicz, 2024; West et al., 2024).

Por otro lado, la percepción de los estudiantes muestra que la mayoría consideró que el curso COIL fue significativo para su aprendizaje académico y el desarrollo de habilidades comunicativas. Un 74% de los estudiantes afirma que los cursos COIL fueron el espacio propicio para establecer relaciones virtuales con sus pares brasileños, lo que es consistente con estudios previos sobre la interacción intercultural (Wood et al., 2022). Los resultados también coinciden con los hallazgos de Davis et al. (2023) y de Vahed y Rodríguez (2020), quienes encontraron que estos cursos motivan la participación en otras actividades internacionales.

El aumento de la autoestima y confianza para involucrarse en programas internacionales, señalado por un 76,7% de los estudiantes, refleja una mejor disposición de los participantes hacia la movilidad académica (Imangaliyeva et al., 2018). Este hallazgo es particularmen-

te relevante, ya que demuestra que los cursos COIL pueden fortalecer la preparación de los estudiantes para futuros intercambios y colaboraciones internacionales. Adicionalmente, los estudiantes percibieron un desarrollo significativo en sus habilidades comunicativas, sobre todo en lo relacionado con la colaboración intercultural. Este resultado es coherente con estudios que destacan que los cursos virtuales y las experiencias internacionales mejoran las competencias comunicativas de los estudiantes, especialmente cuando se encuentran en entornos multiculturales (Alberola Colomar y Menn, 2024).

Sin embargo, aunque la mayoría mostró un interés por interactuar con personas de otros países, el principal desafío fue la barrera lingüística; la comunicación en otro idioma es una barrera común en las experiencias de internacionalización (Abu-Arqoub y Alserhan, 2019). A pesar del uso de herramientas informáticas para la traducción instantánea, como mencionaron los estudiantes, este es un aspecto por mejorar en futuros COIL. Los hallazgos apuntan a la necesidad de más tiempo de interacción sincrónica, como indicaron los estudiantes en sus recomendaciones, para una participación más fluida y significativa.

El principal comentario de los estudiantes fue la solicitud de aumentar el tiempo de reuniones sincrónicas, lo que sugiere que la interacción directa es un componente clave para el éxito del COIL. La literatura sobre aprendizaje virtual y colaborativo señala que las interacciones sincrónicas permiten una comunicación más efectiva y la resolución inmediata de dudas, lo que facilita un mayor involucramiento de los estudiantes en las actividades académicas (Williams y Peters, 2020).

En este sentido, los resultados apuntan a que una mayor frecuencia y duración de las reuniones sincrónicas no solo mejoraría la participación, sino que fortalecería el desarrollo de habilidades de trabajo en

equipo y colaboración intercultural. Como se refleja en las respuestas de los estudiantes, la interacción directa con compañeros internacionales constituye uno de los aspectos más valorados del curso, lo que resalta la importancia de mantener y optimizar este tipo de encuentros para futuras ediciones del curso COIL.

En conclusión, la participación en el curso COIL desencadenó una serie de eventos en cascada que fortalecieron las relaciones no solo entre los estudiantes, sino también entre las docentes, el entorno educativo y científico que los rodea.

Referencias

- Abu-Arqoub, I. A. y Alserhan, F. A. (2019). Non-verbal barriers to effective intercultural communication | Barreras no verbales para una comunicación intercultural efectiva. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 24(Extra5), 307–316.
- Alberola Colomar, M. P. y Menn, A. (2024). A Virtual Exchange To Boost Students' Intercultural Communication Skills In English. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 14, 21–34. <https://doi.org/10.22364/BJELLC.14.2024.02>
- Álvarez-Barreto, J. F., Hernández, J. M., Chapa-Guillén, G. A., Larrea, F., y García-García, R. (2022). *Internationalization in Microbiology and Bioengineering Courses: Experiences Between Mexico and Ecuador*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93904-5_5
- Anagnos, T., Lyman-Holt, A. L. y Brophy, S. P. (2015). Virtual peer teams: Connecting students with the online work environment. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 122nd ASEE* (122nd ASEE).
- Bell, L., Lemos, E., Krimphove, J., Kaiser, S., Guerra-Giraldez, C. y Lemos, M. (2024). vSEMER: pilot project assessing health profession students' experiences in an international virtual research program. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05528-6>
- Błach, J., y Klimontowicz, M. (2024). COIL Method in Economic Higher Education: The Stakeholders' Perspective. *Proceedings of the European Conference on Innovation and Entrepreneurship, ECIE*, 19(1), 99–109.

- Burga, R., Rodríguez Tejedo, I., Indrajaya, A. N. y Chaudhry, A. (2024). Significant Learning in a Collaborative Online International Learning Platform. *Academy of Management Proceedings*, 2024(1). <https://doi.org/10.5465/AMPROC.2024.139bp>
- Calefato, F., Lanubile, F. y Minervini, P. (2010). Can real-time machine translation overcome language barriers in distributed requirements engineering? *Proceedings - 5th International Conference on Global Software Engineering, ICGSE 2010*, 257–264. <https://doi.org/10.1109/ICGSE.2010.37>
- Chapman, N. H., Spear, A., Ngai, G. y Chan, S. (2020). Promoting global leadership through collaborative online international learning. En *Handbook of Teaching with Technology in Management, Leadership, and Business*. <https://doi.org/10.4337/9781789901658.000026>
- Dall_Alba, G. y Sidhu, R. (2015). Australian undergraduate students on the move: experiencing outbound mobility. *Studies in Higher Education*, 40(4), 721–744. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842212>
- Davis, L. L., Bhatarakoon, P., Chaiard, J., Walters, E. M., Nance, J. y Mittal, M. (2023). Use of Collaborative Online International Learning to Teach Evidence-Based Practice. *Journal for Nurse Practitioners*, 19(5). <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2022.11.008>
- Douvlu, E., Tzoumis, K., Fernandes, G. M., Shanahan, J., Ginger Hoffman, N., Sinha Deshpande, S., Klimas, C. A., Almeida, O., Chapin, J. R., Rossette-Crake, F., van Genugten, T., y Munguía, S. M. (2023). Case Studies—Voices of Students and Teachers. En J. Rubin y S. Guth (Eds.), *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International*

- Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447832-29>
- Ekman, J. (2006). A web-based information centre to provide help, guidance and support for students. *ITiCSE06 - Proceedings of the 11th Annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 2006, 363.
- Fadini, T., Matthäus, L., Rothkegel, H., Sommer, M., Tergau, F., Schweikard, A., Paulus, W. y Nitsche, M. A. (2009). H-coil: Induced electric field properties and input/output curves on healthy volunteers, comparison with a standard figure-of-eight coil. *Clinical Neurophysiology*, 120(6). <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2009.02.176>
- Fernández-Cézar, R., Prada-Núñez, R. y Pinto, N. S. (2024). Collaborative Online International Learning: Experiences in Higher Education. *Educational Process International Journal*, 13(4). <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.134.1>
- Gonzalez, D. (2024, 24 de junio). *Curso de Enfermagem realiza primeiro Coil da UEPG*. UEPG.Br Noticias. <https://www.uepg.br/coil-enfermagem/>
- Gonzalez, D., Miguel, G. y Navarro, L. (2024, October 30). *ERI promove Seminário e recebe pesquisadoras internacionais*. UEPG.Br Noticias. <https://www.uepg.br/coil-enfermagem/>
- Imangaliyeva, S., Kunanbaeva, D., Smailova, Z. e Issabekov, Y. (2018). Study abroad internationalization management: Motivation factors' analysis. *Journal of Applied Economic Sciences*, 13(6), 1739–1745.
- Keshishi, N., Seal, A., Jicha, K., Gaustad Shantz, B. y Dorothée Slovic, A. (2023). Attempts to Replicate the Skills, Attributes and Capabilities Associated with International Mobility in an Online World:

- A Case Study. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(4). <https://doi.org/10.53761/1.20.4.11>
- Kikutadze, V. y Lekishvili, T. (2024). Digitalization and International Collaborations in Higher Education: Fostering a Global Academic Community (the Case of Georgia). *Springer Proceedings in Business and Economics*, 41–53. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66517-2_4
- Mackey, M., Drew, S. V., Nicoll-Senft, J. y Jacobson, L. (2023). Advancing a theory of change in a collaborative teacher education program innovation through universal design for learning. *Social Sciences and Humanities Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100468>
- Medinas Amorós, M. M., Más Tous, C. y Renom Sotorra, F. (2011). Stress in elderly hospitalized patients with chronic respiratory disease: assessment in a public geriatric hospital. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 44(3).
- Niitsu, K., Kondo, A., Hua, J. y Dyba, N. A. (2023). A Case Report of Collaborative Online International Learning in Nursing and Health Studies Between the United States and Japan. *Nursing Education Perspectives*, 44(3), 196–197. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000974>
- Premchaiswadi, W., Tungkasthan, A. y Jongsawat, N. (2010). Enhancing learning systems by using virtual interactive classrooms and web-based collaborative work. *2010 IEEE Education Engineering Conference, EDUCON 2010*, 1531–1537. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2010.5492344>
- Quishpe, E. (2024a, 5 de marzo). *COIL PUCE-UEPG Grupo 1*. Padlet.

- <https://padlet.com/erikaquishpenarvaez/coil-puce-uepg-grupo-1-pmtkz57k7xi8uny>
- Quishpe, E. (2024b, 22 de abril). *COIL PUCE-UEPG Grupo 2*. Padlet. <https://padlet.com/erikaquishpenarvaez/coil-puce-uepg-grupo-2-k3pswqo2avq6l6xq>
- Quishpe, E. (2024c, 20 de mayo). *COIL PUCE-UEPG Grupo 3*. Padlet. <https://padlet.com/erikaquishpenarvaez/coil-puce-uepg-grupo-3-qnkq9nhounrerdj9>
- Roqueta-Vall-Ilosera, M., Malagón-Aguilera, M. del C., Reig-Garcia, G., Masià-Plana, A., Serrat-Graboleda, E. y Bonmatí-Tomàs, A. (2024). Collaborative Online International Learning (COIL): A Teaching and Learning Experience in Nursing. *Nursing Reports*, 14(3), 2355–2369. <https://doi.org/10.3390/nursrep14030175>
- Rubin, J. (2023). Structuring Coil Activities from Start to Finish. In *The Guide to COIL Virtual Exchange*, 134–151. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447832-11>
- Saffo, D., Bartolomeo, S. D., Yildirim, C. y Dunne, C. (2021). Remote and collaborative virtual reality experiments via social vr platforms. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*. <https://doi.org/10.1145/3411764.3445426>
- Sousa, J. y Quishpe, E. (2024). Reporte de una experiencia de movilidad internacional virtual entre UEPG –Brazil (enfermería) y PUCE –Ecuador (medicina) en Memoria I Conferencia Internacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONICIETI 2024). *Innovare Revista de Ciencia y Tecnología*, 13(2), 21–21. <https://doi.org/10.69845/innovare.v13i2.438>
- Sulaimanova, N., Csereklye, E., Gordon Györi, J. y Horváth, L. (2023).

- ‘To go or not to go’: organizational determinants of academic staff participation in teaching mobility—a structural equation modelling approach. *European Journal of Higher Education*, 15(1), 166–184. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2294742>
- Vahed, A. y Rodriguez, K. (2020). Enriching students’ engaged learning experiences through the collaborative online international learning project. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1792331>
- Vicente, C. R., Jacobs, F., de Carvalho, D. S., Chhaganlal, K., de Carvalho, R. B., Raboni, S. M., Qosaj, F. A. y Tanaka, L. F. (2021). Creating a platform to enable collaborative learning in One Health: The Joint Initiative for Teaching and Learning on Global Health Challenges and One Health experience. *One Health*, 12, 100245. <https://doi.org/10.1016/j.onehlt.2021.100245>
- West, H., Goto, K., Borja, S. A. N., Trechter, S. y Klobodu, S. (2024). Evaluation of a Collaborative Online International Learning (COIL): A food product analysis and development project. *Food, Culture y Society*, 27(1), 152–173. <https://doi.org/10.1080/15528014.2022.2069441>
- Wood, E. A., Collins, S. L., Mueller, S., Stetten, N. E. y El-Shokry, M. (2022). Transforming Perspectives Through Virtual Exchange: A US-Egypt Partnership Part 1. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877547>
- Zapatero, A., Di Giusto Valle, C. y León, O. (2022). Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. Collaborative international online learning (COIL) in initial teacher training in social sciences didactic. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22, 2–18. <https://doi.org/10.6018/red.521651>

Capítulo 9

COIL entre universidades jesuitas de Latinoamérica: internacionalización para la equidad social desde una mirada intercultural

Gloria Pacas
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA)
gpacas@uca.edu.sv

Viridiana García
Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO)
viridiana.garcia@iteso.mx

Introducción

Ante la realidad de un mundo interconectado, las instituciones de educación superior (IES) han identificado la necesidad de una formación que capacite a académicos y estudiantes para ejercer su profesión en contextos multiculturales. Por tanto, las universidades han promovido la internacionalización de sus procesos formativos mediante distintas iniciativas, fomentando oportunidades de intercambio de manera conjunta, como medio para desarrollar talentos, aprovechar las tecnologías, además de fortalecer vínculos desde la equidad y la sostenibilidad para los distintos países (Ladino-Marín y Salazar-Acosta, 2023).

Tradicionalmente, el término *internacionalización* se asocia a movilidad estudiantil y docente de manera presencial, la cual posibilita un ambiente educativo dinámico que resulta en aprendizajes enriquecidos (Ladino-Marín y Salazar-Acosta, 2023). Sin embargo, fomentarla supone diversos desafíos, entre los que destacan las dificultades financieras

enfrentadas por las distintas instituciones (IESALC, 2020). Una forma de abordar este reto es promoviendo experiencias de internacionalización en casa. Beelen y Jones (2015) las definen como la integración intencionada de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje locales. Según Almeida et al. (2019), estas experiencias promueven valores comunes y entendimiento entre diversos pueblos y culturas, contribuyen a esfuerzos de internacionalización de las IES y mejoran la calidad educativa y la hacen más sostenible.

Pese a las bondades de la internacionalización, Pinos y Zurita (2024) traen a cuenta que perspectivas críticas la consideran basada en un modelo universitario que responde a miradas eurocentristas y que, por lo tanto, contribuyen a la homogeneización de la educación y al dominio de unas naciones sobre otras. Por ende, estos mismos autores consideran apremiantes cuatro aspectos: la planificación del intercambio, la medición de su impacto, las estructuras administrativas y la garantía de un intercambio en condiciones de justicia social. Desde este planteamiento, el presente texto aspira a evidenciar los aportes a la internacionalización en casa de la metodología del aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés) mediante la sistematización de tres experiencias entre dos instituciones de educación superior: la Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO) en México y la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) en El Salvador.

Internacionalización en casa y COIL en la Red de Inmersión Dual Virtual AUSJAL

Especialmente luego de la pandemia por el COVID-19 del año 2020, los sistemas educativos de todo el mundo aceleraron el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitieran la continuidad de procesos formativos en entornos virtuales utilizando tecnología. Por otra parte, la crisis sanitaria global evidenció de manera decisiva la carencia de experiencias interculturales –tanto para docentes como para estudiantes– en el abordaje de problemáticas sociales (Pacas y García, 2024). La necesidad de integrar perspectivas interculturales en la educación superior ha contrastado con la implementación de acciones concretas para promover la colaboración y el trabajo conjunto entre los diferentes actores educativos.

Como afirman Ortiz et al. (2022), la construcción de espacios formativos que permitan el acercamiento a diferentes formas de alteridad resulta fundamental para contribuir a la transformación social desde el aula. En este sentido y con el objetivo de capacitar a docentes de universidades jesuitas para promover proyectos colaborativos con impacto local, la Red de Inmersión Dual Virtual (RIDV) de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) ha impulsado iniciativas de internacionalización en casa y COIL. El programa Telecolaboración AUSJAL-COIL ha permitido a estudiantes y docentes de diferentes países colaborar en proyectos interdisciplinarios. La formación docente en metodología COIL ha sido fundamental para garantizar la calidad de estos proyectos y su integración en los programas de estudio. Tal como lo señalan diversos autores, esto favorece la diversidad y el diálogo intercultural con enfo-

que inclusivo y global a través de la telecolaboración (Beelen y Jones, 2015; Almeida et al., 2019; Ramírez y Bustos, 2022).

La metodología COIL se caracteriza por flexibilidad de duración, grupos de estudiantes que comparten tareas y proyectos, actividad inicial, interacción sincrónica o asincrónica y una reflexión grupal que recupera la experiencia compartida (Pacas y García, 2024). Según Troncoso y King (2021):

El método consiste en incluir un módulo, incluso puede ser todo un ciclo académico, a programas de estudio ya existentes en la universidad y con ello enriquecer la clase con la integración de académicos y estudiantes extranjeros, es decir, se crea una experiencia intercultural [...]. El proyecto puede ser desde comunicación intercultural hasta la formulación de soluciones interdisciplinarias a problemas globales. (p. 34)

Contexto de las experiencias

Según Pinos y Zurita (2024), con respecto a la internacionalización “existe una carencia de sistematización de las experiencias y lecciones, lo que impide que se traduzcan en aprendizajes institucionales” (p. 71). En este marco, sistematizar una experiencia COIL tiene varias intencionalidades. Primero, documentar el diseño e implementación de un curso de esta naturaleza posibilita la identificación de prácticas académicas efectivas y de transformación en el aula (Rivera et al., 2022); segundo, generar conocimientos que apoyen acciones pedagógicas propician aprendizajes significativos (Ramírez, 2023); y, tercero, impulsar el COIL como recurso valioso que desarrolla el pensamiento crítico, la creatividad y la creación conjunta de conocimiento (Rivas y Espinoza, 2023).

Lo anterior permite, de acuerdo con Herrero (2024), que el conocimiento adquirido por otros en el ámbito educativo se convierta en una valiosa fuente de inspiración y apoyo para implementar aplicaciones más eficientes en diferentes contextos. Además, promueve una revisión crítica de las propias prácticas, con el objetivo de identificar aspectos que generen mejoras aplicables en otros entornos. Finalmente, Wiesner-Luna y Burgoa-Godoy (2023) consideran que la metodología de la sistematización tiene sentido en cuanto se difunda lo aprendido durante todo el proceso.

Descripción de las experiencias

Tal como se mencionó, las tres experiencias que se comparten en este capítulo se realizaron entre la UCA, El Salvador, y el ITESO, México. Colaboraron dos docentes a cargo de las siguientes asignaturas: por parte de la UCA, participaron estudiantes de Neurociencia del Aprendizaje del Lenguaje, Didáctica del Idioma Inglés II y un grupo de voluntarios en Inmersión Dual Virtual. Por el ITESO, colaboraron estudiantes de Comunicación Oral y Escrita en el Medio Universitario. En total, fueron 82 participantes. El detalle se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 1

Participantes en cada experiencia COIL

Año	Universidad	País	Carreras	Asignatura	Número de docentes	Número de estudiantes
Octubre noviembre 2022	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA, El Salvador)	El Salvador	Licenciatura en idioma inglés	Neurociencia del Aprendizaje del Lenguaje	1	5
	Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO)	México	Arquitectura, Psicología, Comercio y Negocios Globales, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería Civil e Ingeniería en Mecatrónica	Comunicación Oral y Escrita en el Medio Universitario	1	22

Abril- mayo 2023	Universidad Centroame- ricana José Simeón Ca- ñas (UCA, El Salvador)	El Salvador	Profesorado en idioma inglés	Didáctica del idio- ma inglés II	1	6
	Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO)	México	Ingeniería Financiera, Negocios y Mercados Digitales, Arquitectu- ra, Diseño, Ingeniería ambiental, Psicología y Gestión pública	Comu- nicación Oral y Escrita en el Medio Universi- tario	1	19

Octubre noviem- bre 2023	Universidad Centroamer- icana José Simeón Cañas (UCA, El Salvador)	El Salvador	Profesorado y Licencia- tura en idio- ma inglés	Volun- tarios en Inmer- sión Dual Virtual	1	7
	Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO)	México	Arquitect- tura, Artes Audio- visuales, Ingeniería en Sistemas Compu- tacionales, Publicidad y Comu- nicación Estratégica e Ingeniería en Desa- rrollo de Software	Comu- nicación Oral y Escrita en el Medio Universi- tario	1	23

Nota. Elaboración propia, con base en los datos las experiencias aplicadas en 2022 y 2023.

Como se señaló al inicio, previo a la instrumentación del primer módulo COIL, se llevó a cabo un proceso de formación docente (febrero-marzo de 2022) en esta metodología. Durante la capacitación, se asignaron parejas de colegas de las distintas universidades participantes y fue, a partir de ahí, que las autoras iniciaron su trabajo colaborativo en el diseño del módulo base de las tres experiencias que aquí se sis-

tematizan. Esto supuso el análisis del currículo de las asignaturas que tendrían a su cargo el siguiente semestre, el acuerdo de objetivos comunes y estrategias de evaluación, además de la definición de la duración del módulo. Luego, se decidieron las actividades, tareas colaborativas, herramientas digitales y se determinaron los alcances de un proyecto de esta índole, lo que implicó múltiples reuniones de trabajo dialogado, en las que se alinearon las experiencias previas y actuales de ambas docentes (ver tabla 2).

Tabla 2
Aplicaciones del módulo COIL

Año	Fases	Actividades	Instrumentos y herramientas digitales
Experiencia 1 Octubre-noviembre 2022	Presentación	Actividad rompe-hielo Las y los estudiantes realizaron un video de 1 minuto, donde se presentaron con su nombre/carrera. Clase compartida síncrona UCA El Salvador – ITESO México	Flip.com Bitácoras de registro
	Observación y análisis	Las y los estudiantes, en trabajo por equipos, identificaron conjuntamente una problemática social común entre El Salvador y México, asociándola a uno de los ODS-ONU. Una vez identificado el ODS con el que trabajarían, construyeron una postura conjunta sobre una problemática social.	Formato de planeación Google Meet, Canva, Moodle
	Desarrollo del proyecto	Toda vez completado el formato de planeación con la definición clara del tema-ODS, propósito comunicativo, función del lenguaje, planteamiento de la tesis (postura conjunta) y textualización; las y los estudiantes del ITESO prepararon sus discursos académicos argumentativos. El grupo de la UCA entregó un proyecto de alfabetización mediática para instituciones educativas con base en lo investigado y discutido con sus pares mexicanos.	Zoom WhatsApp Bitácoras de registro Teams
	Conclusiones y reflexión final	Presentación de sus discursos académicos argumentativos en sesión síncrona	Formularios de Google y Google Meet

<p>Experiencia 2</p> <p>Abril- mayo 2023</p>	<p>Presentación</p>	<p>Actividad rompe-hielo</p> <p>Las y los estudiantes realizaron un video de 1 minuto, desde su lugar favorito de la universidad, donde se presentaron con su nombre/carrera y explicaron el porqué de la elección de ese espacio.</p> <p>Clase compartida síncrona UCA El Salvador – ITESO México.</p>	<p>Flip.com</p> <p>Google Meet, Canva, Moodle</p> <p>Bitácoras de registro</p> <p>Zoom</p> <p>WhatsApp</p> <p>Teams</p> <p>Formularios de Google y Google Meet</p>
	<p>Observación y análisis</p>	<p>Las y los estudiantes, en trabajo por equipos, identificaron conjuntamente una problemática social común entre El Salvador y México, asociándola a uno de los ODS-ONU. Una vez identificado el ODS con el que trabajarían, construyeron una postura conjunta sobre una problemática social.</p>	
	<p>Desarrollo del proyecto</p>	<p>Las y los estudiantes intercambiaron perspectivas individuales argumentadas –en un panel de discusión que fue grabado en video– sobre la problemática global identificada, desde su mirada disciplinar y geopolítica.</p>	
	<p>Conclusiones y reflexión final</p>	<p>Presentación de video-debates en sesión síncrona</p>	

<p>Experiencia 3</p> <p>Octubre-noviembre 2023</p>	<p>Presentación</p>	<p>Actividad rompe-hielo</p> <p>Las y los estudiantes realizaron un video de 1 minuto, desde su lugar favorito de la universidad, donde se presentaron con su nombre/carrera y explicaron el porqué de la elección de ese espacio.</p> <p>Clase compartida síncrona UCA El Salvador – ITESO México.</p>	<p>Flip.com</p> <p>Google Meet, Canva, Moodle</p>
	<p>Observación y análisis</p>	<p>Identificación de un problema global para construir una postura que incorporara la opinión argumentada de jóvenes universitarios de El Salvador y de México</p>	<p>Bitácoras de registro</p> <p>Zoom</p>
	<p>Desarrollo del proyecto</p>	<p>Las y los estudiantes intercambiaron perspectivas individuales argumentadas –en un video grabado individualmente– sobre la problemática global identificada, desde su mirada disciplinar y geopolítica.</p>	<p>WhatsApp</p> <p>Teams</p> <p>Formularios de Google y Google Meet</p>
	<p>Conclusiones y reflexión final</p>	<p>Presentación de videos en sesión síncrona</p>	

Nota. Elaboración propia, con base en los datos de las experiencias aplicadas en 2022 y 2023.

Por último, se especificaron las cuatro fases del módulo COIL –presentación, observación y análisis, desarrollo y reflexión final– que fueron adaptadas en cada implementación, considerando las características particulares de las asignaturas (ver figura 1).

Figura 1

Descripción de las fases de las experiencias



Nota. Elaboración propia, con base en los datos de las experiencias aplicadas en 2022 y 2023.

Dado que las tres experiencias sistematizadas en este texto tienen como base el mismo módulo COIL, la metodología y estructura se mantienen. Adicionalmente, durante las tres implementaciones se usaron las bitácoras de registro en la etapa de observación y análisis. Desde la primera aplicación del módulo, fue clara su importancia para evaluar y monitorear el aprendizaje del estudiantado, así como para evidenciar los resultados. De esta manera, se proveyó de una estructura que aportó al desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la capacidad de discernir del estudiante universitario, tan importantes para las habilidades de aprendizaje en educación superior (Gómez, 2024).

En cuanto a las adaptaciones al módulo de la experiencia 1 que sirvió de base para las experiencias 2 y 3, es importante enfatizar que las implementaciones aquí presentadas se realizaron entre 2022 y 2023, por lo que, en cada ocasión, las docentes reflexionaron sobre las lecciones aprendidas e hicieron los ajustes necesarios de acuerdo con distintos criterios. Por ejemplo, se evaluó la pertinencia de cada actividad, el enfoque temático a discutir según las características del estudiantado y los objetivos de las asignaturas en las que estaban inscritos –para El Salvador involucró diferentes materias en cada aplicación, mientras que para México fue siempre Comunicación Oral y Escrita–. Además, cabe mencionar que las carreras de los estudiantes de México fueron de diversas disciplinas en cada aplicación, en tanto que para los estudiantes de El Salvador fueron el Profesorado en Idioma Inglés, Licenciatura en Idioma Inglés, Profesorado y Licenciatura en Idioma Inglés, respectivamente (ver figura 2).

Figura 2
Consolidado de carreras participantes




Nota. Elaboración propia, con base en los datos de las experiencias aplicadas en 2022 y 2023.

Esto supuso la adecuación de productos de aprendizaje a entregar por parte de cada grupo. Si bien en ambos países se enfatizó el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, participando con posturas conjuntas en la sesión de cierre de cada implementación, para México el producto final fue un discurso académico oral o escrito, dada

la naturaleza de su asignatura; mientras que, para El Salvador, implicó la entrega –en inglés– de diferentes evidencias de aprendizaje en cada experiencia COIL (ver detalle en la figura 3).

Figura 3
Comparativo por fase y por experiencia

	EXPERIENCIA 1	EXPERIENCIA 2	EXPERIENCIA 3
<u>PRESENTACIÓN</u>	Video de presentación incluyó su nombre y carrera que cursaban.	Video de presentación incluyó además del su nombre y carrera, su lugar favorito de la universidad y el porqué de su elección.	Video de presentación incluyó además del su nombre y carrera, su lugar favorito de la universidad y el porqué de su elección.
<u>OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS</u>	Identificación de una problemática social común entre El Salvador y México, asociándola a uno de los ODS-ONU. Postura común argumentada.	Identificación de una problemática social común entre El Salvador y México, asociándola a uno de los ODS-ONU; construir una postura con opinión argumentada.	Identificación de un problema global desde una perspectiva geopolítica; construir una postura con opinión argumentada.
<u>DESARROLLO DEL PROYECTO</u>	México y El Salvador: definición clara del tema-ODS, propósito comunicativo, función del lenguaje, planteamiento de la tesis (postura conjunta) y textualización. ITESO México: discursos académicos argumentativos. UCA El Salvador: proyecto media literacy.	Intercambio perspectivas individuales argumentadas - panel de discusión grabado en video- sobre la problemática global identificada, desde su mirada disciplinar y geopolítica. ITESO México: discursos académicos argumentativos UCA El salvador: presentaciones expositivas en inglés	Intercambio perspectivas individuales argumentadas - grabadas en video- sobre la problemática global identificada, desde su mirada disciplinar y geopolítica. ITESO México: discursos académicos argumentativos UCA El Salvador: Inmersión Dual
<u>CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL</u>	Presentación de textos académicos argumentativos en sesión sincrónica. Reflexiones finales con preguntas detonadoras. Evaluación cualitativa	Presentación de video debates en sesión sincrónica Reflexiones finales con preguntas detonadoras. Evaluación cualitativa	Presentación de videos argumentativos en sesión sincrónica Reflexiones finales con preguntas detonadoras. Evaluación cualitativa

NOTA: las coincidencias de las tres experiencias están basadas en el mismo módulo, manteniendo la estructura por fases (presentación, observación y análisis, desarrollo del proyecto, conclusión y reflexiones finales), emplear las mismas herramientas digitales e instrumentos de evaluación.

Nota. Elaboración propia, con base en los datos de las experiencias aplicadas en 2022 y 2023.

Análisis de resultados

Desde la mirada de las profesoras

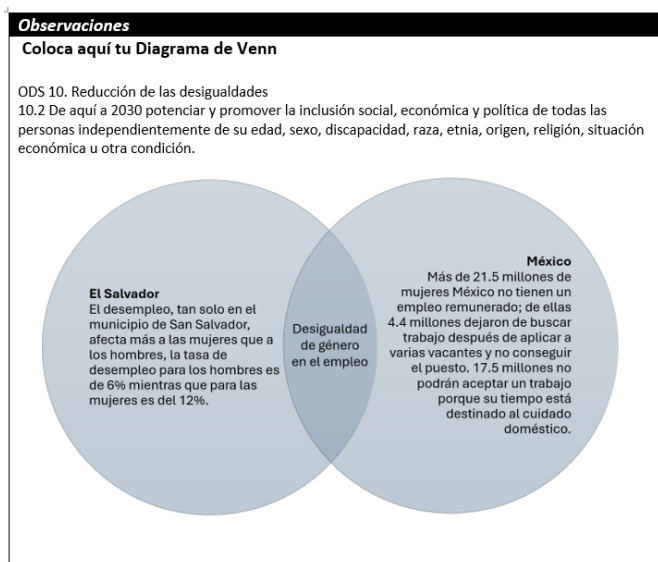
La participación de las autoras en el curso en metodología COIL es el punto de partida para analizar los resultados de las experiencias que aquí se han sistematizado. De acuerdo con lo expuesto por Roselli (2016), una de las formas de cooperación entre docentes involucra una colaboración compartida en todo el proceso de enseñanza, como una manera de afianzar los logros de aprendizaje. Esta mirada común permitió que el trabajo en el diseño del módulo COIL se alinea a las asignaturas de cada profesora, con la inclusión de objetivos congruentes, actividades síncronas y asíncronas intencionadas, mecanismos de evaluación y uso ético de las herramientas tecnológicas.

Parte importante del diseño del módulo fue la aplicabilidad de los instrumentos y herramientas digitales propuestas. Por un lado, la bitácora permitió documentar la participación de cada miembro del equipo, las fechas de las reuniones, los análisis realizados en las sesiones y las capturas de pantalla como evidencia de la participación de las personas integrantes. Asimismo, coadyuvó a identificar el conocimiento adquirido por los equipos de trabajo sobre la problemática seleccionada y fomentó procesos reflexivos que se evidenciaron tanto en sus textos académicos argumentativos –en la primera edición– como en los paneles de discusión –en la segunda– y videos argumentativos –en la tercera edición–. Vale la pena destacar que el diagrama de Venn (incluido en la primera y segunda experiencias) apoyó significativamente al estudiantado para la profundización de los temas: les permitió entender las coincidencias, visualizar las realidades de cada país y descubrir puntos de encuentro.

Un ejemplo de lo descrito es el diagrama construido durante la experiencia 1 por un grupo de trabajo que escogió el ODS 10 Reducción de las desigualdades (ver figura 4). Luego de varias sesiones de interacción, decidieron abordar la desigualdad de género en el entorno laboral. Los resultados evidencian una investigación concienzuda de datos y estadísticas que aportaron a una discusión más profunda de esta problemática social. Esto les permitió descubrir las alarmantes cifras de desempleo de las mujeres en relación con los hombres en ambos países, así como la manera en que las brechas de género se ven ampliadas por las disparidades salariales o por las labores de cuidado que estas asumen en el hogar.

Figura 4

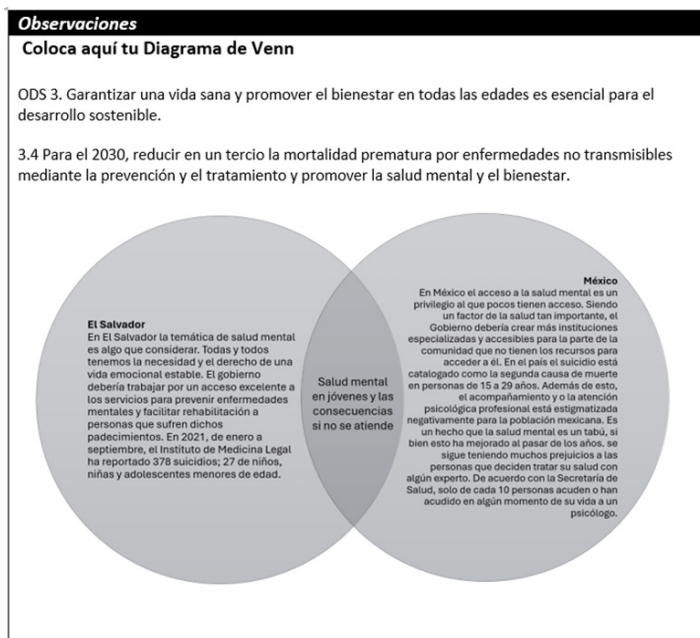
Diagrama de Venn en Bitácora



Nota. Elaboración conjunta de estudiantes participantes en la experiencia 1.

Durante la experiencia 2, otro grupo eligió el ODS 3 Salud y bienestar, y se enfocó en la problemática de salud mental de jóvenes y sus repercusiones al dejarla desatendida. El diagrama que co-construyeron (ver figura 5) da cuenta de su preocupación por este tema, lo que los lleva a profundizar en las cifras de suicidios en niñez, adolescentes y jóvenes, además de explorar problemáticas asociadas, como la estigmatización de la búsqueda de atención psicológica o los altos costos que esto conlleva, por lo que se vuelve inaccesible para la mayoría de la población.

Figura 5
Diagrama de Venn en bitácora



Nota. Elaboración conjunta de estudiantes participantes en la experiencia 2.

Desde esta mirada didáctico-pedagógica, el módulo COIL también permitió visibilizar algunas de las preocupaciones que aquejan a nuestras juventudes, tales como la desigualdad de género, el cuidado de su salud mental o el suicidio en niñez, adolescentes y jóvenes. En ese sentido, los objetivos de aprendizaje de las distintas asignaturas (ya sea vinculados a competencia comunicativa intercultural o expresión oral y escrita) se desarrollaron de manera contextualizada poniendo en el centro al estudiante, quien tuvo la posibilidad de elegir las temáticas a abordar, para potenciar, a la vez, un abordaje crítico de la realidad. Como propuesta pedagógica, el resultado ha sido una metodología que facilita un aprendizaje situado y significativo que incluso podría contribuir a detectar situaciones de riesgo en el aula universitaria.

Según la perspectiva de las docentes, los resultados indican que el módulo COIL enriqueció sus propuestas metodológicas y didácticas, puesto que lograron, por una parte, desarrollar competencias de comunicación intercultural para facilitar aprendizajes a sus estudiantes y, por otra, mantener una colaboración comprometida, comunicación continua y apoyo mutuo a través de todo el proceso. Esto permitió dar seguimiento y potenciar la efectividad de las herramientas y recursos diseñados para la implementación, redundando en el incremento de competencias investigativas para sustentar argumentos sobre problemáticas que afectan a nuestras sociedades.

Finalmente, los resultados observados por las autoras muestran que la internacionalización implica –además de un compromiso firme– acciones específicas y planeadas que permitan a los participantes adentrarse en contextos interculturales, incorporando perspectivas internacionales en las áreas de enseñanza, investigación y servicios en la educación superior (Álvarez-Melgarejo et al., 2024). Colaborar en estas

experiencias permitió a las docentes ampliar sus perspectivas de interacción entre colegas, así como mejorar su comunicación y coordinación, lo que demuestra la importancia de las herramientas digitales en la creación y el intercambio de recursos educativos (Sosa-Bone, 2024). Al respecto, es importante señalar que, aun cuando el trabajo colaborativo de las educadoras fue solo a través del uso de estas herramientas, no limitó la gestión del tiempo, la colaboración interdisciplinaria o el intercambio de buenas prácticas. Los docentes que están comprometidos con su labor perciben que amar la educación y enseñar con amor es parte de la búsqueda constante por mejorar su práctica; entendiendo que la educación es la vía para la trascendencia personal y de sus alumnos (González, 2022). Tal como lo expresan Bermello-Murillo et al. (2023):

La pedagogía del amor y la ternura conlleva a que la educación se constituya en una acción para la formación de la autonomía y las virtudes humanas. Esto transforma el quehacer cotidiano del docente en un acto de darse continuamente en amor y cuidado, para que el educando reencuentre el sentido del ser de la vida, aprendiendo a amarse a sí mismo al mismo tiempo que aprende a amar a los otros. Forjándose así, la educación en un auténtico acto de libertad. (p. 232)

Si bien la investigación sobre esta pedagogía del amor aplicada en el ámbito universitario sigue siendo limitada, los resultados de las experiencias aquí descritas –tanto de las docentes como del estudiantado– sugieren que es posible (aun en contextos de aprendizaje remoto) promover el cuidado mutuo, fortaleciendo el sentido de vivir de cara a una educación superior verdaderamente libertaria y liberadora.

Desde la mirada de los estudiantes

La planificación del intercambio facilitó que los equipos de estudiantes de ambas universidades llevaran a cabo de dos a cuatro sesiones síncronas utilizando plataformas como Zoom, Google Meet y WhatsApp, lo que mejoró el desarrollo de sus habilidades de comunicación efectiva, el manejo de recursos tecnológicos y potenció sus capacidades de autogestión. Esto concuerda con lo señalado por Macanchí et al. (2020), que afirman que la comunicación continua, el uso de herramientas digitales, recursos pedagógicos que impulsan la innovación y una infraestructura adecuada, demuestran una planeación cuidadosa que coadyuva a alcanzar los objetivos planteados en las experiencias. Además, todos los grupos de estudiantes se beneficiaron de los recursos de aprendizaje diseñados para la interacción, tales como la bitácora de registro y el diagrama de Venn, lo que muestra una programación meticulosa para documentar y analizar el progreso de las experiencias, que al mismo tiempo fomentaron su pensamiento crítico y reflexivo.

En ese mismo orden de ideas, el aprendizaje del estudiantado se evidenció en los resultados recuperados de las bitácoras que documentan el análisis realizado por los grupos de trabajo respecto de sus opiniones, reflexiones y consensos, lo cual es una muestra clara del efecto positivo de la experiencia. Además, el análisis comparativo entre México y El Salvador en temas como la educación, la migración, el trabajo infantil, la contaminación, la salud mental o la pobreza demuestra una profundización en el entendimiento de problemáticas comunes y su vinculación con las realidades de ambos países. Al respecto, se recupera lo expresado por estudiantes participantes:

Nuestros países están en una época que, aunque tal vez no lo notemos, se están llevando a cabo cambios importantes dentro de ellos; el resultado de los datos de los censos y los proyectos que cada vez más y más son notorios en nuestra sociedad demuestran un pequeño destello de luz al final del camino; sin embargo, todavía hay mucho por hacer para erradicar los altos niveles de pobreza que genera que miles de niños, jóvenes y adolescentes tengan que ausentarse de las clases para dedicarse a actividades económicas a temprana edad, teniendo que renunciar a la oportunidad de convertirse en profesionales con oportunidades para acceder a empleos formales que también les garanticen niveles de vida dignos. Finalmente, preguntémosnos como individuos: ¿qué hacemos para ayudar al cambio? Sabemos que el gobierno no tiene la culpa de todo, ayudar al prójimo a desarrollar una cultura donde el más dotado ayuda a los demás y no los pisen. Si se sabe que la pobreza es factor para un acceso a la mala calidad educativa es porque ya se tienen identificadas las posibles soluciones. Como dijo Antonio Marina: “si queremos educar a un niño debemos educarlo a él y educar también a un ambiente, puesto que todos los niños viven en un contexto debemos educar al niño y al contexto [...]”. Como individuos de una sociedad, cambiemos entre todos este contexto donde viven los niños de nuestros países, seamos ese eslabón del cambio hacia el futuro con calidad de vida y educación mejores. (Estudiante A, refiriéndose a la pobreza y su impacto en la educación)

Es necesario adoptar políticas públicas efectivas para transformar el sistema educativo de nuestros países; lograr un equilibrio entre la educación pública y privada y brindar una educación de calidad para todos. La educación es un derecho humano que necesita ser protegido y promovido porque es la clave para el desarrollo individual y un

elemento esencial para construir una sociedad más justa e igualitaria. (Estudiante B, refiriéndose a los sistemas educativos)

Por otro lado, el intercambio generado en condiciones de justicia social se refleja en el enfoque puesto en las competencias interculturales y en la creación de un entorno de respeto y empatía. La elección y análisis de problemáticas compartidas muestran un compromiso con el bienestar colectivo. Tanto los textos académicos, como las participaciones en los debates y videos argumentativos producidos por los equipos, demuestran una toma de conciencia sobre los fenómenos sociales, así como una visión crítica y global de estas situaciones. A continuación, se presenta algo de lo expuesto en sus trabajos colaborativos:

Los trastornos mentales afectan la vida diaria y el rendimiento académico; en consecuencia, los actos de suicidio en jóvenes son alarmantes y la estigmatización de la salud mental en la sociedad solo empeora el problema. Asimismo, es imprescindible destacar la urgente necesidad de mejoras significativas en los sistemas de apoyo dedicados a la salud mental, así como la necesaria tarea de eliminar todo tipo de estigma social en torno ello presente en la sociedad. La salud mental es un derecho humano básico y debe ser tratado como tal. (Estudiante C, refiriéndose a la salud mental)

Además, la falta de recursos y la presencia de trabajo infantil, especialmente en las zonas rurales, hace que muchos niños y jóvenes no puedan continuar con su educación y sean obligados a trabajar en condiciones precarias y peligrosas desde muy temprana edad; se necesitan acciones concretas para mejorar la calidad de la educación en nuestros países y garantizar que todos los jóvenes tengan la oportunidad de

aprender y desarrollarse; esto incluye no solo mejorar la infraestructura y los recursos en las escuelas públicas, sino también promover la inclusión y la equidad en el sistema educativo. (Estudiante D, refiriéndose al trabajo infantil y al derecho a la educación)

Las experiencias COIL han demostrado ser efectivas en el desarrollo de la colaboración académica en el proceso de aprendizaje para una comprensión más profunda de problemáticas sociales, mostrando así su potencial para mejorar la formación de futuros ciudadanos y profesionales que puedan aportar a los contextos actuales. Sobre el particular, se presentan algunas expresiones:

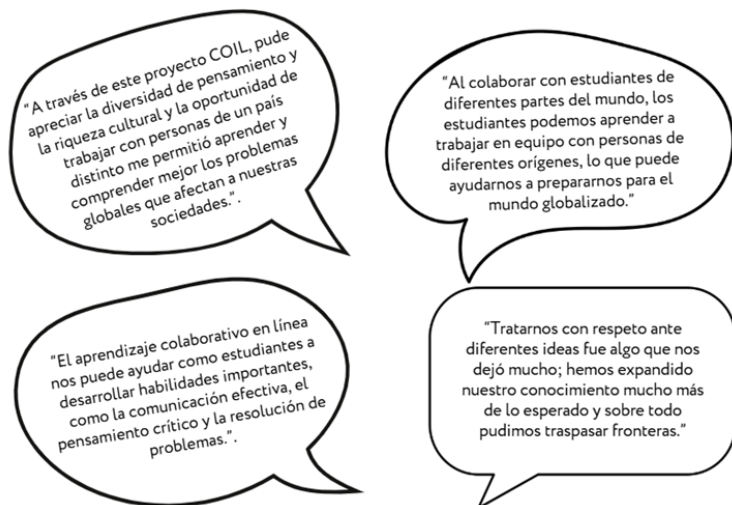
En mi opinión, participar en una experiencia de aprendizaje colaborativo internacional en línea es una oportunidad única para expandir el conocimiento y la comprensión de diferentes culturas y perspectivas. (Estudiante E)

El intercambio de ideas y conocimientos con personas de diferentes países y culturas puede ofrecer una perspectiva única y ampliar la comprensión de los temas abordados. (Estudiante F)

Por otra parte, las aportaciones del estudiantado en la sesión de cierre de las distintas experiencias evidenciaron el incremento de sus competencias interculturales y el compromiso con una ciudadanía global “con y para los demás”, si se le mira desde la pedagogía ignaciana (Compañía de Jesús, 1986). En la siguiente figura, se pueden observar parte de sus intervenciones:

Figura 6

Expresiones en la sesión de cierre de estudiante participantes



Nota. Elaboración propia, con base en lo expresado por estudiantes participantes de las diferentes experiencias.

Finalmente, en el formulario en línea diseñado para la evaluación del impacto de la experiencia, los estudiantes acotan que: a) mejoraron –desde su actitud– el respeto, la flexibilidad, la curiosidad y el actuar sin juzgar a sus pares; b) lograron una comunicación interpersonal más efectiva y apropiada; c) enriquecieron su conocimiento cultural; d) desarrollaron sus destrezas de escucha, observación y análisis; y e) desarrollaron una mayor empatía y habilidad para adaptarse a otras realidades.

Adicionalmente, sobre las mejoras experimentadas durante el intercambio, algunas expresiones fueron: "Veo oportunidad de mejora en el ámbito de adaptación de trabajo"; "Como futura profesional, consi-

dero importante entablar relaciones buenas con otras personas”; “Ayuda a la flexibilidad y adaptación en los diferentes trabajos”; “Al compartir nuestras problemáticas es más fácil encontrar tal vez no la solución, pero sí ciertos factores que ayuden a minimizar el problema”. Sobre qué aprendizajes significativos les dejó esta experiencia, algunas opiniones expresan: “Me dejó un mayor nivel de adaptación en el ámbito de estudio”; “Organización de tiempo, reforzar mis actitudes y valores en torno a empatía durante un trabajo colaborativo”; “Aprendí a ver qué las carencias en los países latinoamericanos no son tan diferentes, y que viendo esa problemática puedo ser agente de cambio”.

Conclusiones

La internacionalización en la educación superior supone un reto importante para las instituciones que quieren potenciarla con intenciones que trascienden la ubicación en un *ranking*. En ese sentido y a partir de lo planteado por Pinos y Zurita (2024), las experiencias aquí sistematizadas demuestran los aportes del COIL como valiosa metodología que potencia la internacionalización en casa de universidades hermanas pertenecientes a la Red de Inmersión Dual AUSJAL, la cual proporciona una estructura que permitiría mejorar la planificación de las políticas institucionales, nacionales y regionales. Además, se cumple con el ciclo organizacional, asegurando coherencia en la visión y misión de las instituciones participantes que trabajan en red y comparten aspiraciones de transformación social. Estas han contado con el apoyo de un equipo formador que dio seguimiento tanto a la capacitación de las docentes como a la implementación de los módulos, aunque todavía hace falta avanzar en la institucionalización de estas prácticas en algunas

de las universidades para que se transforme en un modelo de gestión.

Adicionalmente, las iniciativas compartidas potencian el derecho a la educación superior de calidad y contribuyen al desarrollo de competencias profesionales que dan acceso a oportunidades laborales desde un enfoque inclusivo y de equidad. Además, crean entornos de aprendizaje interculturales, haciendo uso eficaz de las tecnologías e impactando favorablemente el desarrollo de competencias pedagógicas y digitales de docentes y estudiantes. Asimismo, inciden en la transferencia de conocimiento, optimizando el uso de recursos institucionales. Por otra parte, fomentan los derechos culturales de las personas, respetando la diversidad y compartiendo su riqueza de valores, creencias y saberes a través del desarrollo de competencias comunicativas. En ese sentido, los intercambios COIL fomentan el acceso a experiencias de internacionalización para estudiantes que, de otra manera, no podrían costearse una experiencia intercultural tan rica como las que se han presentado en este texto. Esto no quiere decir que las instituciones deban desistir de sus esfuerzos por caminar hacia una justicia y equidad en las movi­lidades estudiantiles y de docentes; sino, más bien, que la internacionalización en casa puede desarrollar capacidades que lleven a poblaciones académicas –tradicionalmente excluidas de estos programas– a desarrollar competencias tan cruciales en su desarrollo integral, profesional y académico.

Asimismo, este texto da cuenta de cómo las experiencias COIL fomentan el acercamiento a diversas perspectivas que contribuyen a transformar nuestras sociedades desde diversos contextos educativos (Ortiz et al., 2022). Además, muestra que la formación docente en esta metodología promueve la calidad de los proyectos integrados al currículo y favorece la profundización de temáticas que impactan nuestras realidades. Las lecciones aprendidas que aquí se comparten aspiran a

contribuir a sistematizar aprendizajes que pueden ser retomados a nivel institucional, siempre desde una perspectiva planificada, registrando sus impactos y asegurando condiciones de igualdad y justicia social (Pinos y Zurita, 2024).

Estas experiencias aportan a la internacionalización de las instituciones de la educación superior y fortalecen las habilidades para interactuar y colaborar efectivamente con otras culturas, ya sea en persona o haciendo uso de las tecnologías. Se demuestra que, cuando personas de grupos culturales diversos se involucran en un diálogo, se fomenta el contacto humano, aunque sea en entornos virtuales. Se tiene el potencial de importar el currículo, los temas que nos interesan investigar, la metodología que empleamos e, incluso, las políticas educativas de instituciones y países. Alianzas interuniversitarias como estas posibilitan que nuestros estudiantes y docentes accedan a una educación técnica y profesional de alto nivel. Además, impactan favorablemente la inclusión educativa, puesto que dan acceso igualitario a conocimientos y saberes que desarrollan competencias adecuadas para un trabajo digno. Asimismo, constituyen la base para la paz y el desarrollo sostenible, optimizando la disponibilidad de recursos y talento humano en nuestras universidades. Finalmente, aportan al ejercicio de una ciudadanía global, potencian entornos de aprendizaje y cualificación de docentes, desarrollando habilidades de pensamiento crítico y creativo en proyectos que llevan a cuestionar las propias visiones de mundo. No obstante, es importante señalar que los resultados de esta sistematización están limitados al contexto en el que se desarrolló y se aplican únicamente a los grupos de estudiantes y docentes participantes de cada institución.

En conclusión, las humanidades nos ayudan a entendernos a nosotros mismos y a los demás a través del lenguaje, la historia y la cultura.

Somos universidades jesuitas en el corazón de América. Nuestra misión de transformar la realidad a través de la educación, comprometidos con la justicia social, lo cual está también en el centro de esta experiencia. Tenemos la seguridad de que continuaremos profundizando nuestro trabajo colaborativo intercultural mediante encuentros que nos re-conecten con la maravilla que resulta del respeto a la diversidad, impactándonos mutuamente y aprovechando oportunidades que nos da, aun en un contexto tan complejo. Este intercambio pone en el centro las problemáticas a las que nos enfrentamos, pero también las propuestas de solución que han surgido desde nuestra capacidad innovadora, crítica y creativa.

Referencias

- Almeida, J., Robson, S., Morosini, M. y Baranzeli, C. (2019). Understanding Internationalisation at Home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18. 200-217. <https://doi.org/0.1177/1474904118807537>
- Álvarez-Melgarejo, M., Torres-Barreto, M. L. y Pedraza-Avella, A. C. (2024). Docencia universitaria colaborativa: beneficios, desafíos y el rol de la tecnología. *Magis Revista Internacional de Investigación En Educación*, 17, 1-29. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m17.tcd>
- Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P., Scott (Eds.), *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Bermello-Murillo, M., Arteaga-Párraga, N. M., Navia-Sánchez, N. C. y Rezabala-Cedeño, Y. M. (2023). La pedagogía del amor y la ternura para la humanización de la práctica educativa. *EPISTEME KOINONIA*, 6(12), 219-236. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2561>
- Compañía de Jesús. (1986). *El Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús*. <https://jesuitas.lat/archivo/biblioteca/biblioteca-cpal/archivo-documental/apostolado-educativo-compania-de-jesus>
- Gómez García, F. I. (2024). Habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios: Skills related to critical thinking and their influence on the academic performance of university students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales*

- Y Humanidades*, 5(3), 2377 – 2386. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2201>
- González Pérez, F. (2022). Pedagogía del amor: el docente y la dignificación del sujeto. *Mérito - Revista de Educación*, 4(12), 64-71. <https://doi.org/10.33996/merito.v4i12.953>
- Herrero, V. (2024). Experiencia de uso de herramientas de IA en un curso universitario: evaluación y perspectivas. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4. 41-54. <https://doi.org/10.51660/ripie.v4i1.151>.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *La movilidad académica internacional es un catalizador de la renovación*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/08/la-movilidad-academica-internacional-es-uncatalizador-de-la-renovacion/>
- Ladino-Marín, P. C., y Salazar-Acosta, L. M. (2023). La internacionalización en la educación superior Latinoamericana, una revisión documental. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 9-19. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.477>
- Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene O. C. y Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Ortiz Medina, J. M., Arismendi Gómez, F. A. y Londoño Ceballos, P. A. (2022). Teaching Foreign Languages at the U-Diversity: Exploring Pathways Towards Decoloniality and Critical Interculturality. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>

- Pacas Cardoza, G. y García-Linares, V. (2024). Uniendo fronteras en el aprendizaje: una experiencia de colaboración internacional en la educación superior entre instituciones de El Salvador y México. *Revista Innova Educación*, 6(2), 110-126. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.007>
- Ramírez Fernández, M. J. (2023). Efectividad del aprendizaje colaborativo en la educación virtual de estudiantes de educación superior. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de la Educación*, 7(30), 2061-2073. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.648>
- Ramírez Ramírez, A., y Bustos-Aguirre, M. L. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579>.
- Rivas, J. y Espinoza, A. (2023). Desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea. El trabajo colaborativo y las Tecnologías de Información y Comunicación. La Perspectiva de la Internacionalización. *Revista de Educación y Derecho*, 28. <https://doi.org/10.1344/reyd2023.28.42805>
- Rivera, E., Cámara Acero, A. y Villavicencio Guardia, M. (2020). La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 82-94. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iespecial.2241>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos Y Representaciones*, 4(1), 219–280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

- Sosa-Bone, A. B. (2024). Las herramientas digitales y su importancia en el trabajo colaborativo docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 499-515. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3288>
- Troncoso, P. y King, C. (2021). La internacionalización en las Instituciones de Educación Superior, caso UNITESBA Universidad. *Management Review*, 6(2), 31-42. <https://doi.org/10.18583/umr.v6i2.183>
- Wiesner Luna, V. y Burgoa-Godoy, C. (2023). Experiencia de un aprendizaje colaborativo internacional entre Instituciones de Educación Superior de Colombia y Chile. *Praxis y Saber*, 14, e15548. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.15548>.
- Pinos Montenegro, J. y Zurita Altamirano, J. (2024). Internacionalización de la educación superior ecuatoriana. Análisis descriptivo. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 11(2), 55-77 <https://doi.org/10.21500/23825014.6880>

Capítulo 10

Experiencias y enseñanzas logradas en contabilidad de costos mediante el aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL)

María Verónica Apolo Bustamante
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede matriz
vapolob@puce.edu.ec

Irene Marisol Revelo Portilla
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ibarra
imrevelo@pucesi.edu.ec

Magister Leonardo Peñuela Rodríguez
Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)
leonardo.penuela@unimito.edu

1. Introducción

En la actualidad, la educación superior requiere de una mirada hacia el mundo globalizado, que prepare a los estudiantes para ser más competitivos y desenvolverse eficazmente en los diferentes ámbitos a los cuales puedan enfrentarse en su desempeño profesional. Esto demanda que las instituciones de educación superior (IES) incluyan en sus planes de estudios un componente de internacionalización. En el marco de sus planes estratégicos y sus políticas propias, las IES buscan desarrollar convenios de cooperación y herramientas que permitan utilizar a la internacionalización para mejorar sus procesos académicos, con las nuevas exigencias de la sociedad moderna (López, 2018).

Por su parte “los docentes tienen la responsabilidad de crear ambientes de aprendizaje, innovadores, inclusivos, respetuosos y retadores que valoren y celebren las diferencias culturales de los estudiantes” (Gallego et al., 2023, p. 6724). De acuerdo con Trigos (2016), existen cuatro perspectivas en la internacionalización de la educación superior:

- la perspectiva de la actividad consiste en el intercambio estudiantil y docente;
- la perspectiva de competencias hace referencia a que los egresados deben contar con habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollar habilidades en dinámicas internacionales;
- la perspectiva del *ethos* invita a establecer una política de apoyo a iniciativas internacionales; y
- la perspectiva del proceso enfatiza en la integración de una dimensión internacional de enseñanza mediante la combinación de diferentes actividades.

Uno de los mecanismos de internacionalización es el *Collaborative Online International Learning* (COIL), basado en un entorno de aprendizaje en equipo, donde profesores de culturas diferentes trabajan en el desarrollo de una temática, que conduce a un aprendizaje colaborativo y experiencial de los estudiantes (Rubin, 2019). El COIL es una metodología activa que establece interacciones comunicativas entre personas que reciben o imparten clases, en dos o más universidades de distintos países y que comparten un aspecto de interés (Gallego et al., 2023).

Según Bustos y Vega (2021), la pandemia impulsó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en diversas actividades educativas, lo que favoreció el intercambio virtual y fortaleció la colaboración entre pares internacionales, por ejemplo, a través de clases con metodología COIL. La integración de COIL en los planes de estudio prepara a los estudiantes para obtener competencias en el marco de la globalización, al tiempo que fomenta la colaboración intercultural y el desarrollo de competencias interculturales (Zolbanin y Gosalia, 2024). Además, el aprendizaje COIL mejora las competencias pluriculturales, impulsa la confianza y las habilidades de comunicación, mientras prepara a los miembros de una comunidad académica para un entorno global (Gutiérrez-González et al., 2023).

Este capítulo presenta las experiencias de aprendizaje de dos períodos académicos, 2023-02 y 2024-01, enfocados en uno de los temas del programa microcurricular de la asignatura Contabilidad de Costos. A través de la metodología COIL, se identificaron logros significativos y se destacaron oportunidades de mejora para futuros grupos de trabajo. En efecto, para la mayoría de los participantes esta herramienta resulta enriquecedora en todos los sentidos: permite compartir aspectos académicos, culturales y humanos, hace que los aprendizajes vayan más allá del propio conocimiento teórico y logra un trabajo colaborativo, que rompe distancias geográficas y temporales.

2. Características generales

La implementación de la metodología COIL se desarrolló en dos períodos académicos: el primero, durante los meses de agosto a diciembre de 2023; y el segundo, desde marzo a agosto de 2024. Se aplicó esta

metodología en la asignatura de Contabilidad de Costos I, de la Carrera de Contabilidad y Auditoría, de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE-Quito). En ambos períodos, se dictó el capítulo referente al sistema de costos por órdenes de producción.

En la primera experiencia (2023-02), se trabajó con un grupo de 110 estudiantes y cuatro universidades –Universidad Católica de Temuco de Chile, Universidad Católica Boliviana, Universidad Veracruzana de México y Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) de Colombia–. Cabe indicar que todos los estudiantes postulaban para ser contadores públicos en los diferentes países.

Tabla 1
Participantes en COIL 2023-02

Universidad	Hombres	Mujeres	Total	%
Universidad Católica de Temuco Chile	11	23	34	31%
Universidad Católica Boliviana	10	13	23	21%
Universidad Veracruzana de México	5	7	12	11%
Corporación Universitaria Minuto de Dios	6	29	35	32%
PUCE (sede matriz)	5	1	6	5%

Nota. Elaboración propia a partir de los archivos de la PUCE.

En el semestre 2024-01, se trabajó con un grupo total de 81 estudiantes con la PUCE, sede Ibarra, y con la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), de Colombia. En este caso, los estudiantes de la PUCE sede matriz y de UNIMINUTO estaban estudiando para ser contadores públicos, pero los alumnos de la sede Ibarra pertenecían a la Carrera de Negocios Internacionales. En la tabla 2 se muestra su distribución.

Tabla 2
Participantes en COIL 2024-01

Universidad	Hombres	Mujeres	Total	%
Corporación Universitaria Minuto de Dios	7	29	36	44%
PUCE (sede matriz)	8	4	12	15%
PUCE (sede Ibarra)	20	13	33	41%

Nota. Elaboración propia a partir de los archivos de la PUCE.

En ambos periodos, se organizó el COIL de la siguiente manera:

- Al inicio se efectuaron varias reuniones con todos los docentes involucrados para definir primero el tema común entre los diferentes programas de estudio y, luego, planificar las actividades a realizar en conjunto entre pares y, posteriormente, con los estudiantes. Las reuniones entre pares permitieron, además de establecer las fechas y tiempos de las tareas a eje-

cutar por cada docente y por los estudiantes, ofrecer a todos una presentación teórica sobre el sistema por órdenes de producción, que fue el tema central del COIL.

- En el desarrollo del trabajo con los participantes, se mantuvieron cuatro reuniones sincrónicas:
 - La primera llamada “rompehielos”, para que todo el grupo se conozca y pueda interactuar.
 - La segunda incluyó una presentación de los docentes participantes con la explicación teórica de la temática elegida
 - La tercera reunión tuvo como objetivo explicar el trabajo en equipo que los estudiantes debían realizar. Este encuentro marcó el primer acercamiento de los grupos para organizarse y resolver dudas con el acompañamiento de los docentes sobre la tarea asignada.
 - La cuarta reunión fue la presentación aleatoria de algunos equipos para explicar el trabajo ejecutado y los resultados logrados.

En la primera experiencia, se utilizaron las siguientes herramientas: Zoom para las reuniones entre pares; Blackboard para las reuniones con los estudiantes; Google Platform para el trabajo en equipo, incluyendo Google Drive, Google Meet y Google Forms; y Moodle, para el uso de un aula virtual donde los grupos accedían a la presentación teórica, las instrucciones del trabajo y la tarea grupal. En la segunda experiencia, se emplearon herramientas similares, con la diferencia de que se utilizó Google Meet para las reuniones con los estudiantes

Para fines de la evaluación del trabajo a través de COIL, se consideró como requisito que los estudiantes asistieran al menos al 80% de las reuniones sincrónicas. Además, cada docente estableció un puntaje de acuerdo con el manejo propio de la asignatura para calificar el trabajo final colaborativo.

3. Detalles del COIL

El primer reto que se presentó para la ejecución de este trabajo, durante el primer COIL realizado en el semestre 2023-02, fue llegar a un acuerdo con los diferentes pares internacionales sobre un tema que se adecuara a los distintos programas y actividades de las asignaturas involucradas. Asimismo, fue necesario coordinar los días y horarios para garantizar la participación del numeroso grupo de estudiantes (110 en total). Para ello, se identificaron dentro del tema “Sistema de órdenes de producción o lotes” los componentes más relevantes para reflexionar y aplicar desde la perspectiva de los diferentes países y se decidió que el objetivo sería verificable mediante la entrega de un trabajo colaborativo de aplicación relacionado con el “Sistema de órdenes específicas”. En lo que respecta al segundo COIL, realizado en el semestre 2024-01, al tratarse de tres profesores involucrados, fue más sencillo acordar el tema de órdenes de producción. Adicionalmente, dos de los docentes ya tenían la experiencia anterior y eso facilitó su ejecución.

Parte del trabajo operativo en ambas ocasiones consistió en la matriculación de estudiantes y docentes en el aula virtual de Moodle, así como en la conformación de los diferentes grupos de estudiantes con sus tareas entregables, de modo que quedara evidencia de su ejecución dentro del aula.

Las diferentes reuniones mantenidas entre pares docentes se encaminaron a la asignación de la preparación de una parte del marco teórico para su presentación a los estudiantes y, sobre todo, a la elaboración de un ejercicio modelo que sirviera de base para generar la aplicación del sistema, con el objetivo de estandarizar conceptos y adaptarlos utilizando una terminología comprensible para todos los países. Por ejemplo, se eligieron los términos más comunes, como: orden de trabajo, hojas de costos y tarjeta de tiempo. Asimismo, se acordó trabajar con costos reales para el desarrollo de la hoja de costos, ya que no todos los estudiantes habían profundizado en el estudio de los costos predeterminados.

Además, se decidió que el desarrollo del ejercicio se realizaría sin incluir impuestos, debido a que cada país tiene su propia normativa, y que se emplearía el término “unidades monetarias” para la valoración económica, utilizando las monedas correspondientes a cada país. La conformación de los equipos de trabajo se realizó de forma aleatoria, con el fin de garantizar la diversidad de países en cada grupo.

Con respecto a la reunión “rompehielos”, fue importante la participación de las autoridades académicas y de internacionalización, quienes, en breves minutos, expresaron a los participantes la relevancia de la actividad y los animaron a lograr los mejores resultados.

- Para la participación de los estudiantes en el primer COIL, se buscó una actividad integradora en la que cada grupo de trabajo presentó los principales aspectos culturales de sus países, acompañados de una breve presentación y una canción representativa de cada país.

- En el segundo COIL, se creó en el aula virtual una *wiki* colaborativa donde cada uno de los estudiantes explicaron de manera escrita y gráfica el plato típico de su país que más les gustaba y, en la reunión, se escogió de forma aleatoria dos estudiantes de Ecuador y dos de Colombia para que expusieran sobre este tema.

Para la elaboración de la clase teórica, cada docente desarrolló una sección; posteriormente, se integraron todas y se revisaron para garantizar el uso de un lenguaje contable comprensible para los países participantes. Cada docente contó con un tiempo de entre 10 a 15 minutos para realizar la explicación, al final quedó abierto el diálogo para responder preguntas de los estudiantes, y el material se colocó en el aula virtual única, creada en el Moodle de la PUCE con acceso a todos los participantes.

Con miras al tercer encuentro, se partió del ejercicio modelo creado por los docentes, para establecer cinco ejercicios asignados a los grupos. En la reunión síncrona se explicaron las actividades y procesos a seguir, se distribuyó a los estudiantes en grupos para facilitar la lectura y formulación de preguntas, que fueron atendidas por los docentes que se turnaron en cada grupo para resolver las consultas.

Cabe indicar que, en el primer COIL, con un grupo numeroso de estudiantes, la herramienta Blackboard no facilitó la interacción y se presentaron varias dificultades en la reunión para llegar al objetivo de una primera revisión del ejercicio y resolución de posibles dificultades en su comprensión. Tras esa primera experiencia, se optó por el uso de Google Meet, lo que permitió superar dificultades y facilitar el trabajo con los grupos; sin embargo, cabe señalar que el segundo grupo también fue menos numeroso.

Entre el tercer encuentro y el último, se desarrollaron los trabajos asíncronos colaborativos estudiantiles; para ello, los grupos crearon un chat de WhatsApp para comunicarse. Además, hubo reuniones por Zoom y Google Meet, y se habilitó el uso de Google Drive con un archivo compartido para verificar la participación de los diferentes miembros. Para la última sesión, los grupos debían terminar el ejercicio y registrarlo como tarea a través del aula virtual Moodle. De forma aleatoria, se estableció la demostración de los grupos de los resultados obtenidos; en esta parte, se evidenciaron aspectos comunes al trabajo en equipo como:

- estudiantes que nunca participaron o tuvieron muy poca actividad;
- estudiantes que lideraron los equipos y los impulsaron a efectuar el trabajo, miembros con mayores experiencias y conocimientos que aportaron de mejor forma en la resolución; y
- colaboración de cada participante en el aspecto de mayor fortaleza, ya sea académico, tecnológico, uso de herramientas, uso de Excel.

En el segundo COIL, se siguió el mismo proceso, pero se adicionó como actividad la elaboración de un video corto explicativo que evidencie los principales factores, aprendizajes y las dificultades en la realización del COIL. Esta tarea fue muy enriquecedora para todos.

4. Principales aprendizajes y experiencias por parte de docentes y estudiantes

A continuación, se detallan, en primer lugar, los principales aprendizajes y experiencias obtenidas en la realización del COIL por parte de los docentes:

- *Aprecio por la diversidad.* Al desarrollar las explicaciones sobre “el sistema de órdenes de producción”, el cuerpo docente necesitó empaparse de diversas perspectivas; descubrió que cada país tiene su propia forma de aplicación.
- *Comprensión de la complejidad global.* Aunque la Contabilidad es una actividad mundial, existen diferencias entre las normativas tributarias. Si bien el resultado final es similar, los procesos y los registros contables pueden tener estructuras exclusivas en cada entorno.
- *Aprovechamiento de la diversidad.* Al comprender la diversidad de los términos utilizados en cada país, se tomaron decisiones para la puesta en marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Acompañamiento docente.* El proceso demandó que cada docente realizara retroalimentación permanente a los grupos y desplegara sus habilidades para resolver en el camino las dificultades que se presentaran, ya sea de manera personal o con el apoyo del resto de los profesores que administraban el COIL.
- *Aprendizaje mutuo.* Una evaluación conjunta con los docentes permitió apreciar a los grupos, sus procesos y los resul-

tados. Además, resultó muy útil la revisión de las evidencias de los chats compartidos entre grupos; en los que se observó la facilidad de comunicación de los jóvenes a pesar de tener poco tiempo de conocerse, su capacidad de enfrentar retos y de mantener un trabajo de equipo.

Por su parte, los estudiantes manifestaron las siguientes ideas sobre su experiencia y aprendizaje en ambos COIL:

- A pesar de contar con un grupo heterogéneo de estudiantes, con distintas formas de hablar, contextualizar e interpretar, y viviendo en zonas horarias diferentes, gracias al esfuerzo compartido y a la comunicación asertiva entre los integrantes se pudo llevar a cabo el trabajo solicitado, y todos lograron un aprendizaje significativo.
- Para los jóvenes, fue muy interesante y les pareció una actividad dinámica, pues pudieron compartir conocimientos, analizar cómo se realiza el proceso contable en otros países y comparar con su propio país, lo que generó aprendizajes.
- Un tema por resaltar es el intercambio no solo académico, sino también cultural y humano entre los participantes, pues compartieron con estudiantes con diferentes perfiles, edades, universidades y pudieron enriquecerse de quienes ya trabajaban y podían aportar con su experiencia en el desarrollo de las actividades.
- En el aspecto académico, los miembros de cada equipo compartieron sus propios formatos de hojas de costos, herramienta principal en el desarrollo de un sistema de costos por órdenes, así como la forma de elaboración de informes. Esto fortaleció

el trabajo y demostró cómo equipos multidisciplinarios de varios países pueden cumplir un objetivo común.

- La mayoría de los estudiantes califica al COIL como una experiencia positiva y gratificante, como un espacio para compartir conocimientos, integrarse y adquirir habilidades de comunicación.

5. Resultados de la encuesta formulada a estudiantes después del COIL

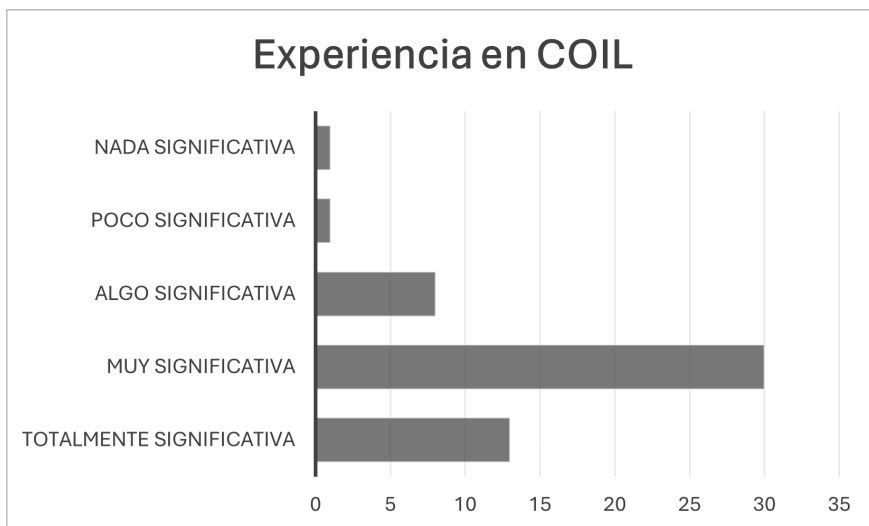
Para evaluar de mejor manera el desarrollo del COIL, se formuló una encuesta a través de Google Drive dirigida a los estudiantes de la PUCE sede matriz, PUCE sede Ibarra y UNIMINUTO que participaron en el semestre 2024-01. Se lograron recolectar 53 respuestas, que representan el 65% de los alumnos involucrados en el COIL. El formulario de la encuesta se encuentra en el Anexo 1.

La encuesta estuvo dividida en cinco secciones: la primera, destinada a monitorear la experiencia general; la segunda, enfocada en los aprendizajes y habilidades adquiridas mediante el COIL; la tercera, relativa a la integración cultural; la cuarta, referida a los retos y recomendaciones; y la quinta, compuesta por comentarios abiertos sobre aspectos de mejora, sugerencias y percepciones de los participantes.

Con respecto a la primera pregunta de la sección 1: ¿Qué tan significativa fue su experiencia de COIL?, los resultados se presentan en el gráfico 3.

Gráfico 3

Experiencia en COIL

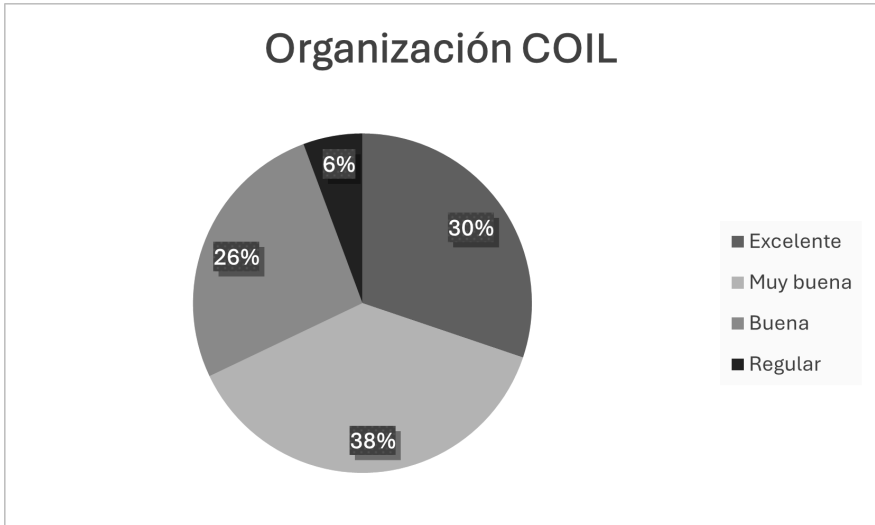


Nota. Información tomada de resultados de encuesta realizada.

Como se observa, el 24,5% de los estudiantes indicó que su experiencia fue totalmente significativa; un 56,6% la calificó como muy significativa; el 15,1% la consideró algo significativa; y solo un 3,8% respondió que la experiencia fue poco o nada significativa. Es decir, la mayoría de los estudiantes (81,1% del total) se encuentra dentro de los rangos más altos, al calificar la experiencia de COIL como importante y provechosa para ellos.

Ahora bien, tras analizar la segunda pregunta: ¿Cómo calificaría la organización general del COIL?, en el gráfico 4 se muestran los resultados.

Gráfico 4
Organización general del COIL



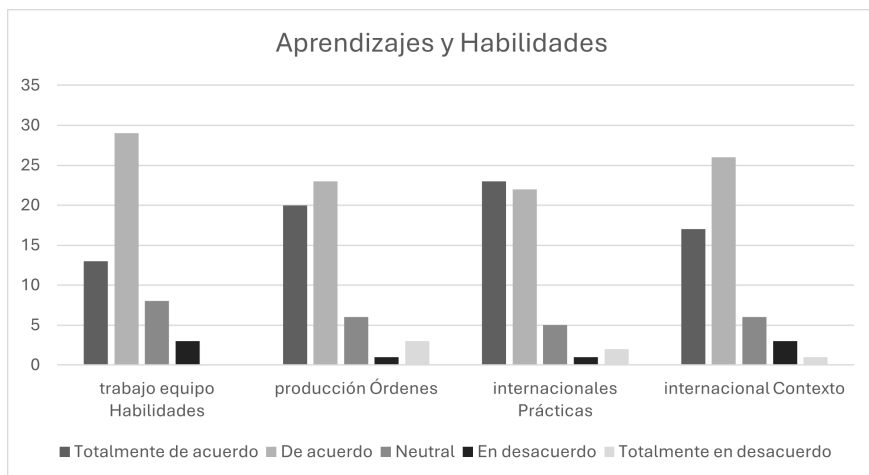
Nota. Información tomada de resultados de encuesta realizada.

El 30,2% de los estudiantes manifestó que la organización fue excelente; el 37,7% la calificó como muy buena; el 26,4% como buena; y el 5,7% como regular. En general, se puede afirmar que la organización del COIL fue valorada positivamente por los estudiantes, dado que la mayoría eligió las tres categorías superiores.

En la sección 2, la tercera pregunta fue usada para analizar los aprendizajes y habilidades; en ella se usó una escala de Likert con respecto a cinco aspectos fundamentales. Los resultados se muestran en el gráfico 5.

Gráfico 5

Aprendizajes y habilidades



Nota. Información tomada de resultados de encuesta realizada.

Al preguntar si el COIL contribuyó a mejorar las habilidades de trabajo en equipo, el 61% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo, el 19% estuvo de acuerdo, el 11% se mantuvo neutral y el 9% restante consideró que no les ayudó a mejorar dichas habilidades. Ahora bien, en cuanto a si la experiencia facilitó el aprendizaje del sistema de órdenes de producción, el 55% respondió totalmente de acuerdo, el 25% de acuerdo, el 14% se mantuvo neutral y el 6% manifestó desacuerdo.

Sobre la interrogante de si fue valioso aprender sobre las prácticas contables en otros países, el 43% estuvo de acuerdo, el 38% totalmente de acuerdo, el 11% se mantiene neutral y el 8% estuvo en desacuerdo. Al preguntar si valoraron trabajar en contextos internacionales, el 43% estuvo totalmente de acuerdo, el 42% de acuerdo, el 9% se mantiene

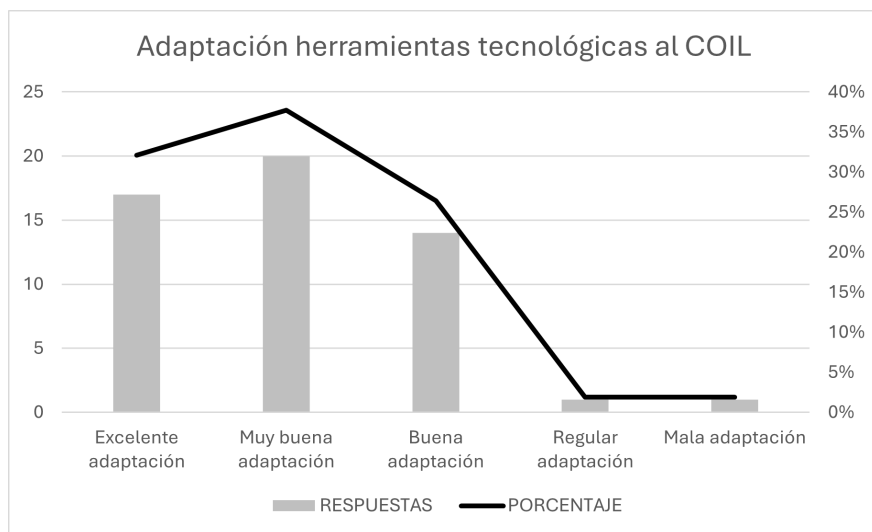
neutral y un 6% en desacuerdo. Por último, con relación a si la experiencia contribuyó a mejorar la comunicación efectiva, un 49% estuvo de acuerdo, el 32% totalmente de acuerdo, el 11% se mantiene neutral y el 8% en desacuerdo.

De manera general, se aprecia que, en promedio, un 82% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo y de acuerdo con los aprendizajes y habilidades logradas mediante la realización del COIL, lo cual es significativo para futuras implementaciones de esta herramienta.

Tras realizar el análisis sobre la cuarta pregunta: ¿Qué tan bien se adaptaron las herramientas tecnológicas utilizadas (Zoom, Moodle, Google Drive, etc.) a las necesidades del COIL?, los resultados se muestran en el gráfico 6.

Gráfico 6

Adaptación de herramientas tecnológicas al COIL



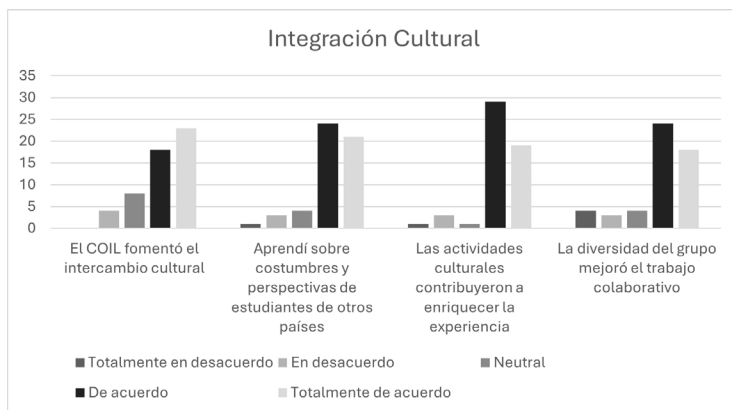
Nota. Información tomada de resultados de encuesta realizada.

La mayoría de los participantes (96%) expresó que las herramientas tecnológicas fueron efectivas o muy efectivas para las necesidades del programa COIL. Esto sugiere que la implementación tecnológica cumplió con las expectativas, con un margen reducido para mejoras. Las herramientas seleccionadas –Zoom, Moodle, Google Drive– fueron idóneas para contextos colaborativos internacionales; sin embargo, el 4% de las respuestas negativas indican que es importante explorar problemas específicos de accesibilidad o uso que puedan haber afectado a algunos participantes. En las clases sincrónicas y espacios asincrónicos, los estudiantes utilizaban las herramientas tecnológicas de acuerdo con las necesidades para adaptar al proceso de enseñanza aprendizaje: Zoom para las clases sincrónicas, Moodle para actividades señaladas por los docentes y Google Drive para el trabajo colaborativo en línea de los estudiantes.

En la tercera sección, la quinta pregunta se relaciona con la integración cultural, sus resultados se muestran en el gráfico 7.

Gráfico 7

Integración cultural



Nota. Información tomada de resultados de encuesta realizada.

El análisis revela que el programa COIL fomentó significativamente el intercambio cultural, con un 77% de los participantes que estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 15% que se mantuvo neutral y un 8% en desacuerdo. En cuanto al aprendizaje sobre costumbres y perspectivas de otros países, el 85% de los encuestados estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que el 8% se mantuvo neutral y solo el 7% manifestó desacuerdo.

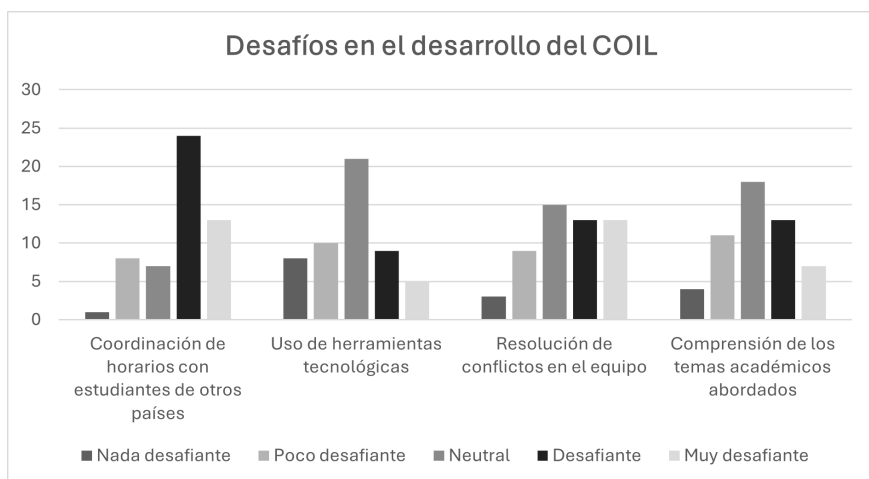
Respecto a la contribución de las actividades culturales para enriquecer la experiencia, el 91% de los participantes coincidió en estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que el 1% se mantuvo neutral y el 7% expresó desacuerdo. En relación con el impacto de la diversidad del grupo en el trabajo colaborativo, el 79% de los encuestados estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo; sin embargo, un 13% señaló desacuerdo y el 8% se mostró neutral.

Estos resultados indican que el programa COIL tuvo un impacto altamente positivo en la integración cultural, destacando en áreas como el aprendizaje sobre costumbres y la valoración de actividades culturales. No obstante, la diversidad del grupo, aunque relevante para el trabajo colaborativo, fue el aspecto con mayor porcentaje de desacuerdo, lo que sugiere posibles desafíos relacionados con la dinámica grupal y las diferencias culturales. En conclusión, los hallazgos refuerzan la importancia del enfoque COIL para promover competencias interculturales en entornos educativos; sin embargo, es necesario explorar nuevas estrategias para maximizar los beneficios de la diversidad grupal y abordar las posibles barreras culturales que puedan surgir.

En la sección 4, en la pregunta 6 se consultó qué tan desafiantes consideraron varias situaciones. En el gráfico 8 se observan los resultados:

Gráfico 8

Desafíos en el desarrollo del programa COIL



Nota. Información tomada de resultados de encuesta realizada.

La percepción en cuanto a coordinación de horarios con estudiantes de otros países indica que el 70% calificó a este aspecto como desafiante o muy desafiante; esto evidencia que la gestión del tiempo en un entorno internacional representa un desafío significativo. Aunque el 51% de los participantes calificó el uso de herramientas tecnológicas como neutral o poco desafiante, un 26% lo consideró desafiante o muy desafiante; esto indica que, aunque las herramientas fueron en general funcionales, hubo casos específicos de dificultad tecnológica.

En cuanto a la resolución de conflictos en el equipo, las respuestas se distribuyen de manera más equilibrada, ya que un 49 % de los participantes consideró esta dimensión desafiante o muy desafiante. Este hallazgo indica que la colaboración internacional puede enfrentar retos

relacionados con diferencias culturales o comunicacionales. Además, el 47 % percibió como neutral o poco desafiante la comprensión de los temas académicos abordados, mientras que un 38 % los calificó como desafiante o muy desafiante. Esto resalta la necesidad de brindar apoyo adicional para mejorar la claridad o profundidad de los temas tratados.

Los resultados sugieren que los principales retos del programa COIL están relacionados con la coordinación de horarios y la resolución de conflictos, mientras que la tecnología y los contenidos académicos fueron percibidos como menos problemáticos en términos generales. Adicionalmente, la diversidad en los niveles de desafío percibidos indica que los participantes pudieron haber tenido experiencias muy distintas, posiblemente influenciadas por factores personales, culturales o contextuales. Por ello, el programa podría beneficiarse de herramientas o estrategias que optimicen la coordinación horaria y gestionen los conflictos de manera más efectiva. Talleres previos sobre comunicación intercultural y resolución de conflictos podrían mejorar la experiencia colaborativa.

5.1. Aspectos y recomendaciones para mejorar en futuros COIL (preguntas abiertas, quinta sección)

A continuación, se presenta un análisis de las respuestas entregadas por los estudiantes en la encuesta que se aplicó. Para realizar un análisis estructurado, primero categorizamos en temas comunes. Luego, detallamos cada aspecto.

Análisis de las respuestas para mejorar las experiencias COIL

1. Comunicación

- Más comunicación: se requiere mejorar la comunicación entre los estudiantes y los docentes.
- La comunicación entre los estudiantes: necesidad de incrementar la interacción y claridad en los mensajes.
- La comunicación: importancia de una comunicación efectiva en todo el proceso.

2. Horarios, coordinación y organización

- Organización con respecto a los horarios de estudio: mejor planificación de los horarios de estudio, buscar horarios oportunos y convenientes para la mayoría de participantes, tener en cuenta los horarios de todas las instituciones involucradas.
- Mejorar la planificación, la organización y el desarrollo de las actividades: necesidad de una mejor planificación y organización, tanto a nivel general como en clases en línea.

3. Intervención y responsabilidad de los docentes y estudiantes

- Intervención de docentes: mayor intervención y guía por parte de los docentes.
- Responsabilidad de todos los estudiantes: fomentar una mayor responsabilidad entre los estudiantes, cada estudiante debe asumir su responsabilidad.
- Fomentar el compromiso de todos los estudiantes: que todos los estudiantes estén comprometidos a trabajar.
- Asegurar el respeto y solidaridad en los equipos: promover el respeto y la solidaridad en los equipos.

4. Participación y trabajo en equipo
 - El trabajo en equipo con los compañeros del otro país: mejorar la participación de los compañeros de otros países.
 - Que los compañeros de otro país sean más comprometidos en el tema de realizar el trabajo a tiempo: fomentar el compromiso y la puntualidad.
5. Dinámica y contenido de las clases
 - Mayor interacción: ejecución de las clases y actividades de forma más dinámica.
 - Clases concisas: establecer tiempos acordes para las clases, precisando los aspectos más relevantes a ser tomados en cuenta.
 - Mejorar los aspectos a calificar: clarificar los criterios de calificación, adaptando mecanismos que detallen los puntos que se evalúan.
 - Objetivos a lograr: desde el inicio los objetivos y puntos clave deben ser conocidos y quedar entendidos para todos.
6. Otros comentarios
 - Que todos los inscritos formen parte del mismo programa: unificar el programa para todos los participantes.
 - Selección del equipo: mejorar el proceso de selección de equipos.
 - Tener un poco más de tiempo para realizar la actividad: dar más tiempo para completar las actividades.
 - El tema de la carga debido a tareas de otras materias: considerar la carga de trabajo de otras materias.
 - Mas supervisión: aumentar la supervisión por parte de los docentes.

Al agrupar las respuestas, podemos identificar áreas clave de mejora en los futuros COIL, como la comunicación, los horarios, la coordinación, la responsabilidad, la participación, la dinámica de las clases, entre otros. Cada uno de estos aspectos debería ser abordado para mejorar la experiencia y los resultados del programa COIL.

Aspectos positivos de la participación en la experiencia COIL

El siguiente es el análisis de las respuestas de los estudiantes a los cuales se les aplicó la encuesta sobre la participación en el COIL, en relación con los aspectos positivos. Se agruparon las respuestas en categorías temáticas para una mejor comprensión.

1. Interacción social y conocer personas
 - Conocer personas y estudiantes de otros países.
 - Interactuar con otra gente.
 - Hablar con personas de otros países.
 - La comunicación con los compañeros de otro país fue lo más gratificante.
 - Relaciones entre personas de diferentes edades y realidades.
 - Experiencia de compartir con personas de otro país, hacer contactos y nuevas amistades.
2. Intercambio cultural
 - La oportunidad de conocer más acerca de la cultura de otro país.
 - La integración con gente de diferentes culturas.
 - Conocer sobre la diversidad cultural y las diferentes maneras de realizar cálculos contables.

- El intercambio de cultura con los demás estudiantes de los otros países.
 - Ver otras costumbres y la enseñanza contable que ellos obtienen en su país frente a la del nuestro.
 - El intercambio cultural y aprendizaje.
 - La experiencia diversa con personas de otros países.
 - Conocer otras legislaciones.
3. Experiencias educativas y laborales
- Las clases impartidas fueron muy útiles.
 - La experiencia de trabajar con personas de otro país.
 - La forma de comunicar el propósito del COIL.
 - Conocer gente nueva y métodos de aplicación internacionales en ámbitos de mi carrera.
 - Participación internacional.
 - El equipo de trabajo fue muy participativo.
 - Interactuar con estudiantes de diferentes edades y universidades.

Este análisis muestra que la mayoría de las respuestas se centran en la interacción social y el intercambio cultural. Los participantes valoraron significativamente la oportunidad de conocer personas nuevas y de diversos países, así como aprender sobre diferentes culturas y prácticas contables. También hubo un aprecio por las experiencias educativas y laborales compartidas.

6. Conclusiones y recomendaciones

A pesar de la diversidad cultural y de la planificación individual de cada universidad, los docentes mantenemos siempre las mismas responsabilidades y obligaciones. En medio de ellas, tratamos de ofrecer a los estudiantes herramientas adicionales de aprendizaje, como el COIL. Lograr su implementación puede resultar complejo y demanda tiempos adicionales, pero es una excelente experiencia para todos.

Las herramientas tecnológicas son fundamentales para la conexión durante las reuniones de COIL y el desarrollo de todas las actividades; sin embargo, resultan especialmente útiles aquellas que facilitan la asignación y el trabajo en grupo. Una buena adaptación de estas herramientas representa un aporte adicional a la percepción positiva por parte de los involucrados.

Compartir tiempo, conocimiento y experiencias con los docentes pares que desarrollan el COIL, así como con los estudiantes de diferentes nacionalidades, nutre a los participantes no solo en su formación académica, sino en el trabajo de equipo. Adicionalmente, cabe señalar que, entre las habilidades adquiridas en la realización del COIL, están la escucha y participación, la reflexión en el trabajo colaborativo, la empatía en el trato con los participantes y la flexibilidad para facilitar el trabajo en conjunto.

El programa COIL ofrece un impacto positivo en términos de intercambio educativo y desarrollo de competencias interculturales; no obstante, es esencial abordar los desafíos relacionados con la coordinación, el compromiso de los participantes y la estructura del programa. A su vez, es indispensable incorporar estrategias como talleres previos, horarios más flexibles y un diseño dinámico para maximizar los beneficios y enriquecer aún más la experiencia de futuros participantes.

La experiencia COIL, así como su organización, resultaron altamente significativas para la formación académica y el desarrollo de diversos aprendizajes y destrezas, que contribuyeron de manera notable al fortalecimiento de las habilidades blandas en los participantes. Además, es importante subrayar que, a pesar de que el COIL se llevó a cabo en horarios distintos a los de las clases regulares, la asistencia estudiantil a las reuniones sincrónicas fue alta, lo que evidencia el interés de los alumnos por participar en este tipo de actividades. Todo lo expuesto demuestra que las actividades de internacionalización representan una alternativa innovadora para los procesos de enseñanza-aprendizaje y potencializan los logros de aprendizaje. A continuación, se presentan las recomendaciones propuestas:

- Debe existir un profesor que lidere el COIL, quien tendrá experiencia en la realización de esta actividad y podrá ir guiando a todo el equipo para una mejor ejecución del trabajo.
- Es conveniente manejar grupos de trabajo que incluyan entre 6 y 8 estudiantes, pues en grupos con mayor número será más difícil lograr que todos los miembros se involucren y participen en las diversas actividades.
- Antes del inicio del COIL, se recomienda solicitar a los participantes que llenen una breve hoja con datos personales para conocerlos mejor. Con esa información, se facilita la asignación de grupos de trabajo durante el desarrollo de las actividades y la determinación de horarios con mayor flexibilidad.
- Es fundamental que todos los estudiantes que participan al inicio del COIL tengan muy claros los objetivos que se esperan lograr con esta actividad, así como la calificación que

representa en cada una de sus asignaturas y los entregables que permitirán obtener la nota máxima. Es mejor trabajar con una rúbrica que precise de forma detallada cómo se compone la nota.

- Para registrar de manera más eficiente la asistencia de los estudiantes a las distintas reuniones, se recomienda utilizar un formulario de Google Forms y compartir su enlace al final de cada sesión.
- Gestionar la entrega de certificados por parte de las universidades participantes es un valor agregado tanto para docentes como para estudiantes, pues aporta en el currículum personal, crea incentivos y expectativas.
- Se pueden formar redes de apoyo entre docentes de las diferentes universidades para compartir materiales de clase, sugerir textos utilizados y elaborar conjuntamente casos y ejercicios. Estas redes deberían mantenerse activas, organizadas por especialización de los docentes y las asignaturas que imparten.
- En el ámbito contable y tributario, se puede pensar a futuro en organizar una ponencia o documento académico para estudiar y comparar las legislaciones entre países, pues es un tema que llamó la atención de los estudiantes en el desarrollo del COIL.
- Se pueden implementar evaluaciones a nivel de cada uno de los grupos, que reflejen el trabajo de sus integrantes y el aporte colaborativo, para mejorar la distribución equitativa de actividades y conseguir mejores resultados finales.

- En el aula virtual, es importante que los estudiantes puedan visualizar a cada uno de los docentes que monitorean el COIL, junto con las universidades a las que pertenecen, incluyendo su nombre y logo. Esto forma parte del reconocimiento hacia quienes llevan a cabo este proceso.
- Mantener un contacto permanente con universidades aliadas con la finalidad de participar en diferentes capacitaciones y programas de internacionalización que son importantes tanto para el docente como para los estudiantes.

Referencias

- Bustos-Aguirre, M. L. y Vega Cano, R. (2021). Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19. *Educación Superior Y Sociedad* (ESS), 33(2), 269-297. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.474>
- Gallego, A., Meneses, M. y Cortes, L. (2023). Proyecto COIL: La práctica docente desde la interculturalidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6664
- Gutiérrez-González, S., Coello-Torres, C., Cuenca-Romero, L., Carpintero, V. y Bravo, A. (2023). Incorporating Collaborative Online International Learning (COIL) into Common Practices for Architects and Building Engineers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.2.2>
- López, R. (2018). Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias. *Alteridad* 13(2). <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.07>
- Trigos, L. (2016). *La internacionalización como estrategia de formación en la educación superior*. Red Innova Cesal. <https://goo.gl/rvh3kS>.

- Rubin, J. (2019). Collaborative Online International Learning (COIL). En R. Coelen y C. Gribble, (Eds.), *Internationalization and Employability in Higher Education*, pp. 189-199. Taylor & Francis Group.
- Zolbanin, H. y Gosalia, S. (2024). Collaborative Online International Learning (COIL) for Information Systems Education: Best Practices and Implementation Strategies. *Communications of the Association for Information Systems*, 54, 773-791. <https://doi.org/10.17705/1cais.05428>

Anexos

Anexo 1

Encuesta realizada

Instrucciones:

Estimados estudiantes, agradecemos su participación en esta encuesta para evaluar su experiencia en el COIL (*Collaborative Online International Learning*) sobre el tema Sistemas de Costos por Órdenes de Producción; sus respuestas son fundamentales para mejorar futuras implementaciones.

Por favor, responda cada pregunta seleccionando la opción que mejor refleje su opinión.

SECCIÓN 1: EXPERIENCIA GENERAL

¿Qué tan significativa considera que fue su experiencia en el COIL?

- Totalmente significativa
- Muy significativa
- Algo significativa
- Poco significativa
- Nada significativa

¿Cómo calificaría la organización general del COIL?

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala

SECCIÓN 2: APRENDIZAJES Y HABILIDADES

Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Neutral, 4: De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo).

El COIL me ayudó a mejorar mis habilidades de trabajo en equipo.
La experiencia facilitó el aprendizaje del sistema de órdenes de producción.

Fue valioso aprender sobre prácticas contables en otros países.

Valoré trabajar en contextos internacionales

La experiencia contribuyó a mejorar mi comunicación efectiva.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El COIL me ayudó a mejorar mis habilidades de trabajo en equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La experiencia facilitó el aprendizaje del sistema de órdenes de producción.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fue valioso aprender sobre prácticas contables en otros países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valoré trabajar en contextos internacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La experiencia contribuyó a mejorar mi comunicación efectiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Qué tan bien se adaptaron las herramientas tecnológicas utilizadas (Zoom, Moodle, Google Drive, etc.) a las necesidades del COIL?

- Excelente adaptación
- Muy buena adaptación
- Buena adaptación
- Regular adaptación
- Mala adaptación

SECCIÓN 3: INTEGRACIÓN CULTURAL

Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Neutral, 4: De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo).

El COIL fomentó el intercambio cultural.

Aprendí sobre costumbres y perspectivas de estudiantes de otros países.

Las actividades culturales contribuyeron a enriquecer la experiencia.

La diversidad del grupo mejoró el trabajo colaborativo.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El COIL fomentó el intercambio cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendí sobre costumbres y perspectivas de estudiantes de otros países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades culturales contribuyeron a enriquecer la experiencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La diversidad del grupo mejoró el trabajo colaborativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SECCIÓN 4: RETOS Y RECOMENDACIONES

¿Qué tan desafiante consideró las siguientes situaciones? (1: Nada desafiante, 2: Poco desafiante, 3: Neutral, 4: Desafiante, 5: Muy desafiante)

Coordinación de horarios con estudiantes de otros países.

Uso de herramientas tecnológicas.

Resolución de conflictos en el equipo.

Comprensión de los temas académicos abordados

	Nada desafiante	Poco desafiante	Neutral	Desafiante	Muy desafiante
Coordinación de horarios con estudiantes de otros países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de herramientas tecnológicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de conflictos en el equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión de los temas académicos abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SECCIÓN 5: COMENTARIOS ABIERTOS

Por favor sea concreto y responda en pocas palabras.

Señale qué aspectos debería mejorarse en futuros COIL.

¿Qué recomendaría para mejorar la experiencia COIL en el futuro?

¿Qué fue lo que más le gustó de participar en el COIL?

Agradecemos su tiempo y valiosa retroalimentación. Su opinión es esencial para seguir mejorando.

Capítulo 11

Internacionalización de la educación superior y alfabetización académica en la universidad: experiencias locales, problemáticas globales

María Isabel Pozzo
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET)
Universidad Nacional de Rosario (UNR)
Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario
(UTN, FRRo)
Rosario, Argentina
pozzo@irice-conicet.gov.ar

Lotta Bergman
Malmö Universitet (MAU)
Suecia
lotta.bergman@mau.se

1. Introducción

La formación universitaria está atravesada por problemáticas estructurales que, en cuanto tal, son comunes a distintas latitudes. Entre ellas se encuentra la adquisición de una escritura acorde a la academia. En efecto, investigaciones de distintas regiones del mundo refieren a la dificultad que dicho aprendizaje depara, tanto en el grado como en el posgrado. Este tema se encuentra también entre las líneas de investigación desarrolladas en Suecia (Nylander, 2024), un país que será central en la experiencia presentada, según se describe en la siguiente sección.

Por otra parte, la internacionalización de la educación superior goza ya de un espacio considerable en la agenda académica, reconocida como un factor fundamental para enriquecer la formación profesional en diversas áreas de conocimiento y regiones geográficas. Así, existen estudios que se abocan al impacto de la internacionalización en carreras en particular: por ejemplo, Garone y Van de Craen (2016) y Kunaviktikul y Turale (2020) para enfermería. A su vez, existen numerosos estudios que monitorean los resultados atendiendo a los países involucrados: por ejemplo, Markovic et al. (2021), para Bosnia y Hercegovina; Mok y Marginson (2021), para China; o Uralov (2020) para Uzbekistán.

La digitalización y virtualización de los intercambios personales han significado una verdadera revolución, no solo en la educación sino también en la internacionalización de otras esferas sociales como los negocios (Appiah et al., 2025). Los encuentros virtuales sincrónicos han creado condiciones ideales para la internacionalización en casa, una estrategia óptima que asegura la internacionalización aún con escasez presupuestaria. Como señalan Prieto Martínez et al. (2015), la internacionalización en casa es un concepto amplio y variable que, dependiendo de la tradición académica, comprende distintos elementos. En lo que respecta al presente trabajo, es interesante señalar que el concepto de “internacionalización en casa” tuvo su origen en 1999, en la Universidad de Malmö, Suecia (Nilsson, 2003), que es precisamente la institución de trabajo de la expositora del caso analizado.

En este contexto, una experiencia local de internacionalización puede contribuir a que estudiantes y docentes adviertan el alcance global de una problemática de la educación superior y conozcan diversas medidas adoptadas por las universidades para afrontarlas. Asimismo, es una oportunidad para ganar exposición en una lengua extranjera, lo

que se ha mostrado como un factor necesario y relevante para acrecentar la *proficiencia* (Manuel, 2022). En tal sentido, el presente trabajo se propone sistematizar una experiencia de internacionalización en casa, en torno a la alfabetización académica de estudiantes universitarios. Dicho registro incluye las opiniones de los participantes sobre una charla, a cargo de una profesora extranjera (Suecia) respecto de la institución organizadora (Argentina) y el cotejo de estas con las ideas vertidas por la expositora.

2. Una experiencia de internacionalización en casa en un posgrado argentino

Conscientes de la importancia de promover la internacionalización de la educación superior, la Especialización y la Maestría en docencia universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Rosario (FRRo), de Argentina, organizó una charla virtual a cargo de una profesora sueca. Concretamente, la organizadora es la primera autora de este capítulo y la expositora, la segunda.

La Dra. María Isabel Pozzo propuso la actividad en calidad de directora de las carreras mencionadas, de varias décadas de trayectoria en el seno de una universidad nacional con una treintena de sedes en todo el país. Por su parte, la Dra. Lotta Bergman es profesora adjunta de “Teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje del sueco” de la Universidad de Malmö, Suecia. La expositora cuenta con una extensa lista de publicaciones y una profusa trayectoria de proyectos internacionales con diversos países, incluyendo Argentina, según se describe más abajo. Su investigación reciente se centra en la alfabetización académica; específicamente, en el modo en que los estudiantes universitarios desa-

rrollan su lectura, escritura y pensamiento crítico, y cómo los docentes universitarios pueden apoyarlos de manera integrada con el contenido del curso. Este tema fue el foco de la charla organizada por la mencionada universidad argentina, que llevó por título: “¿Qué se espera de mí aquí? Experiencias de estudiantes universitarios de primer año sobre prácticas de alfabetización académica²⁴”. Esta se desarrolló virtualmente el 24 de noviembre de 2022. Su contenido puede sintetizarse de la siguiente manera, tal como se difundió en la convocatoria de la actividad y fue avalada por la anfitriona:

Los estudiantes llegan a las universidades con experiencias previas. Pero están preparados de manera diferente para las prácticas de construcción de lenguaje y conocimiento en la universidad. Por lo tanto, es necesario desarrollar la alfabetización académica requerida para el desempeño universitario, que es un desafío para la mayoría de los estudiantes (Lea y Street, 2006). Esa incluye conocimientos, destrezas y habilidades como leer, escribir y pensar críticamente en contextos académicos y profesionales. En esta presentación se abordarán los retos de los estudiantes de primer año, en lectura, escritura y pensamiento crítico en la academia y cómo los enfrentan según indican en las entrevistas. Los resultados muestran los desafíos en la lectura y comprensión de la bibliografía del curso y las consignas para los exámenes, nuevas formas de pensar, así como diferencias disciplinarias en los requisitos y escritura de las fuentes. También se advierte una reflexión cada vez mayor acerca de la importancia de leer para comprender y escribir, prestando atención a cómo escriben los demás e interactuando sobre

²⁴ Original en inglés: What is expected from me here? First-year university students' experiences of academic literacy practices.

los textos con sus compañeros y profesores; y la importancia de una fuerte motivación.

La actividad se gestó a partir de un encuentro entre la directora de las mencionadas carreras (primera autora de este trabajo) y la expositora (segunda autora). Se trató de la primera actividad conjunta, planeada a través de numerosos intercambios por correo electrónico y una reunión virtual para definir la propuesta. Previo a estos acuerdos, el vínculo surgió de una manera fortuita: la profesora argentina accedió a una noticia institucional (Universidad Nacional de San Martín, 2022) respecto de un proyecto de investigación interinstitucional que estaba llevándose a cabo entre la Universidad de Malmö, Suecia, y la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. En aquel momento, la profesora argentina se encontraba en Dinamarca realizando una estancia de investigación y, consciente de los escasos vínculos entre el país austral y Escandinavia, reaccionó con sorpresa al enterarse de dicho proyecto. Además de la peculiaridad del vínculo con el país vikingo, la temática de la profesora resultaba (y aún resulta) muy relevante respecto de las prioridades de las carreras aludidas. En realidad, la alfabetización académica en la universidad constituye una gran preocupación a nivel mundial, y los programas de posgrado rosarinos no son la excepción.

Una vez realizado el contacto interpersonal, la concreción de la charla virtual implicó superar distintos obstáculos. En efecto, si la elección de un día y una hora para la realización de una actividad académica sincrónica es habitualmente dificultosa por los diversos compromisos de los involucrados, en el caso analizado la complejidad es mayor. Esto se debe a la diferencia horaria y de calendario académico entre los distintos países participantes.

Al encontrarse ubicados en dos hemisferios distintos (norte y sur), el calendario académico de cada país está desfasado respecto al del otro. Así, el calendario académico de Suecia va desde principios de septiembre hasta principios de junio, mientras que el de Argentina se extiende desde fines de marzo hasta fines de noviembre. Por lo tanto, los períodos de actividad académica coincidentes son desde inicios de septiembre hasta fines de noviembre, y desde fines de marzo hasta principios de junio.

La elección del tiempo es otro tema complejo. Por una parte, la dificultad radica en la diferencia horaria entre ambos países, que oscila entre cuatro y cinco horas, según la época del año. Por otra parte, reviste mayor gravedad la diferencia en las franjas horarias de cursado habituales en cada país, e incluso en el ritmo de vida cotidiano. En efecto, las universidades argentinas desarrollan sus actividades desde la mañana hasta el turno vespertino/nocturno. La disponibilidad de este último horario apunta a permitir que los estudiantes que trabajan durante el día cursen sus estudios al cabo de la jornada laboral, a partir de las 17 o 18 horas. Esta situación es crítica, ya que, en Suecia, a la hora en que los estudiantes argentinos inician la cursada, los suecos se encuentran cenando.

En el caso de la charla virtual sincrónica, que constituye la experiencia de internacionalización en casa presentada en este capítulo, ambos desafíos logísticos pudieron ser resueltos gracias a la buena predisposición de las partes. Por un lado, la invitada aceptó realizar su exposición a las 18:30 de Suecia. Por el otro, la actividad en Argentina se planteó en un horario inusualmente temprano (14:30) para el posgrado, con las limitaciones que esto supone para estudiantes que trabajan. Esas concesiones de ambas partes garantizaron la realización de la experiencia.

Una vez definidas tanto las cuestiones académicas como las logísticas, se inició la etapa de difusión. Las redes sociales actuales posibilitan un amplio alcance. Un *flyer* informativo y atractivo (figura 1) fue suficiente para convocar a la audiencia. Por otra parte, la universidad anfitriona asumió la organización con gran entusiasmo y amplificó la difusión en su sitio web. La Embajada de Suecia en Argentina hizo lo mismo.

Figura 1

Flyer de difusión de la charla compartida en las redes de la Embajada de Suecia en Argentina

Sveriges ambassad | Buenos Aires/Embajada de Suecia en Buenos Aires

La Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario invita a la charla "¿Qué se espera de mí aquí? Experiencias de estudiantes universitarios de primer año sobre prácticas de alfabetización académica."

La expositora será Lotta Bergman de la Universidad de Malmö, Suecia y la moderadora María Isabel Pozzo de la UTN FRRO.

Día: Jueves 24 de noviembre
Horario: 10:30 horas (Argentina)
ID de Zoom: 889 3256 5194

Habrà interpretación simultánea inglés-español a cargo de María Eugenia Publiese y Marcela Mestre.

Malmö University

La Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario invita a la charla:

CHARLA

¿Qué se espera de mí aquí? Experiencias de estudiantes universitarios de primer año sobre prácticas de alfabetización académica.

EXPOSITORA

LOTTA BERGMAN
UNIVERSIDAD DE MALMÖ, SUECIA

Moderación: María Isabel Pozzo (UTN FRRO)

JUEVES
24 NOV

VIRTUAL
ZOOM ID: 889 3256 5194

HORARIO
10:30HS (ARG)

Interpretación simultánea inglés-español a cargo de María Eugenia Publiese y Marcela Mestre

Dirección de Progreso y Educación Continua
Facultad Regional Rosario
Universidad Tecnológica Nacional

Los preparativos se abocaron luego a zanzar la barrera idiomática. Dada la reducida comunidad lingüística de habla sueca, es habitual que los ciudadanos de esta nacionalidad tengan un muy buen comando del inglés (Hult, 2012). Si bien se supone que este idioma puede operar como lengua franca, su dominio entre la población argentina suele ser insuficiente para comprender una exposición académica presentada con soltura. Por tal razón, la UTN convocó a intérpretes profesionales para la traducción oral. Por último, y no menos importante, se analizó la forma de entablar un contacto con los participantes acerca del tema convocante, de modo que la charla no sea unidireccional. Los detalles se consignan en la siguiente sección.

3. La implementación de la experiencia de internacionalización en casa

3.1. Recolección de las preconcepciones de los participantes

Las preconcepciones desempeñan un papel fundamental en la forma en que percibimos el mundo que nos rodea (Antola Segovia, 2024). Por tal razón, una parte considerable de la investigación en general y de la social en distintas disciplinas se aboca a relevarlas. Para conocer las preconcepciones de los participantes sobre el tema de la charla, se aplicó un cuestionario en línea previo a esta, para evitar condicionamientos una vez escuchados los argumentos de la expositora. El instrumento se propuso recabar las preconcepciones de lo que los estudiantes consideran más desafiante cuando entran a la universidad, así como lo que puede ayudarles a superar los desafíos. Al tratarse del mismo cuestionario para estudiantes y docentes, las preguntas podían ser respondidas en relación con su propia experiencia, la de otros o su experiencia como profesor universitario, según correspondiera.

El cuestionario *ad hoc* para ese evento contiene una sección de datos demográficos (posición en la universidad, carrera, edad, género, ciudad y país de residencia), seguido de dos preguntas abiertas referidas a los dos aspectos centrales del tema ya anticipados: los desafíos de los estudiantes al entrar a la universidad y las formas de atenderlos. Considerando que la charla se dictó en inglés para público principalmente hispanohablante, se elaboró una versión del cuestionario en español y otra en inglés. El instrumento en español se transcribe a continuación:

Queridos participantes de la charla “¿Qué se espera de mí aquí? Experiencias de estudiantes universitarios de primer año sobre prácticas de alfabetización académica”, de Lotta Bergman:

Nos gustaría conocer sus opiniones relacionadas con el tema de la presentación. Sus respuestas serán tratadas de forma anónima.

Muchas gracias

María Isabel Pozzo (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina) y Lotta Bergman (Universidad de Malmö, Suecia)

Nombre (opcional)

Posición actual en educación:

1. Estudiante universitario
2. Graduado universitario
3. Docente universitario

Campo de conocimiento

Edad

Género

Ciudad y país de residencia

I- ¿Qué cree que los estudiantes notan más desafiante cuando entran a la universidad?

Puede referirse a su propia experiencia como estudiante universitario, la experiencia de otros o a su experiencia como profesor universitario, si corresponde.

II- ¿Qué cree que puede ayudar a los estudiantes universitarios a superar estos desafíos?

Autorizo a María Isabel Pozzo y Lotta Bergman a usar mis respuestas anónimas por motivos de investigación educativa.

Si le gustaría mantenerse en contacto con María Isabel y Lotta sobre este tema, por favor deje su correo electrónico.

Se entregaron los enlaces de acceso al cuestionario, vía el chat de la reunión virtual en el horario pautado de inicio, indicando a los participantes que podrían completarlo mientras los participantes se iban conectando y el grupo terminaba de constituirse. Aquellos que se conectaron más tarde, no pudieron completarlo, ya que se priorizó la organización grupal.

3.2. Perfil de los participantes de la experiencia

De los participantes de la charla se recolectaron en total quince encuestas: trece en español y dos en inglés. Para fines de procesamiento, fueron tratadas todas juntas. Representan un número menor de los asistentes efectivos, pero es mejor que no contar con ningún indicio de los

participantes. Dado el tamaño limitado de encuestas, se prescindió del análisis estadístico y se privilegió el tratamiento cualitativo.

Con respecto a la *posición actual en educación*, el grupo estaba compuesto mayoritariamente por docentes universitarios (once), seguido de dos estudiantes universitarios y dos graduados. En cuanto a *campo de conocimiento*, se trató de un grupo muy variado, con predominancia en las Humanidades:

Humanidades: 9
Educación: 4
Psicología educativa: 1
Didáctica de lenguas: 1
Letras Portugués-Español: 1
Lingüística: 1
Filosofía: 1

Ciencias Sociales: 2
Derecho: 1
Marketing: 1

Ciencias exactas: 2
Educación estadística: 1
Bioestadística: 1

Ciencias de la Salud: 1
Medicina Veterinaria: 1

Ingenierías: 1
Ingeniería Civil: 1

En cuanto a la edad, el grupo va desde los 21 a los 71 años, aunque con una mayoría (6 de 15) en la década de los 50. Con respecto al género, es un grupo casi enteramente femenino, excepto por un hombre.

Los participantes provenían principalmente de la ciudad de la institución organizadora (Rosario, Argentina): diez de los quince que respondieron. También participaron uno de la ciudad de la expositora (Malmö, Suecia), dos de Río de Janeiro, Brasil, una de Gualaguaychú, Argentina, y una de Aarhus, Dinamarca. Todas las nacionalidades corresponden a instituciones vinculadas al equipo organizador de la actividad. Este dato es relevante porque evidencia la dificultad de trascender los entornos de los organizadores, a pesar del alcance de la difusión virtual.

3.3. Las preconcepciones de los participantes de la experiencia

Las preguntas de contenido de la charla arrojaron diversos argumentos, con más de uno al interior de algunas respuestas. Al tratarse de preguntas abiertas, se privilegió la expresión de los participantes, y el procesamiento recupera los argumentos en los términos textuales que fueron utilizados. Una vez compilados los argumentos, se los agrupó por similitud y se los clasificó de acuerdo con su contenido. Las fracciones entre paréntesis indican cuando dichos argumentos fueron expresados junto a otros.

Los desafíos según los participantes

Con respecto a la primera pregunta: ¿Qué cree que los estudiantes notan más desafiante cuando entran a la universidad?, las respuestas pueden ser agrupadas en las siguientes categorías:

Las lecturas:

1. Las lecturas y el volumen de textos
2. La lectura en su campo de conocimiento específico (1/2)

El lenguaje académico:

1. El lenguaje académico (1/3)
2. Expresarse académicamente (1/3)

La bibliografía:

1. La bibliografía a la que deben acceder (por su cantidad y calidad) (1/2)

Autonomía:

1. La organización del estudio de manera independiente (1/2)
2. La organización de los estudios en una universidad (1/3)
3. La organización con respecto al estudio
4. Las exigencias actitudinales (1/2)

Contenidos de la carrera:

1. Dificultades en cuanto a los contenidos (1/3)
2. La comprensión de temas propios de la carrera (1/3)
3. Lograr comprender y aumentar sus conocimientos
4. Las exigencias de conocimientos (1/2)

Un nuevo nivel educativo:

1. A comenzar en un nivel (1/3)
2. Comprender la lógica universitaria (1/3)

Una nueva institución:

1. Orientarse en una institución con otros códigos (1/3)

La escritura académica:

1. Sí, como alumna creo que al ingresar en la universidad tenemos más desafíos, por ejemplo la escritura académica, que es una batalla en los primeros años.
2. Escribir (1/3)
3. La producción de textos en su campo de conocimiento específico (1/2)

Lengua extranjera:

1. Cursar un estudio universitario que se dicta en una lengua extranjera

Las nuevas tecnologías:

1. Creo que el desafío es siempre incorporar nuevas tecnologías.

Respuestas que confirman la presencia de desafíos, pero no indican cuáles:

1. Sí, sobre todo por el cambio que significa.
2. Sí, los estudiantes encuentran cambios.
3. Sí, comparto esa idea; lo digo desde mi experiencia personal.

No incluido porque aluden a las causas:

1. Cuestiones que no traen de la escuela media
2. Los escasos contenidos previos que tienen
3. Temen a sus debilidades y dificultades

Las estrategias según los participantes

El procesamiento de la pregunta II: ¿Qué cree que puede ayudar a los estudiantes universitarios a superar estos desafíos? arroja los siguientes agrupamientos de respuestas:

Estrategias áulicas

1. El diálogo, la comprensión y la mejora, como expresa Santos Guerra.
2. Andamiaje (1/2)
3. En relación con la bibliografía, una manera de ayudarlos es que en clase se trabaje con los materiales, en algunas oportunidades también es útil leer con ellos algunos capítulos. (1/2)
4. Para la organización del estudio, es más complejo plantear estrategias, pero creo que es útil abordar el tema y guiarlos en que cada uno encuentre su propia estrategia. (1/2)

Estrategias institucionales

1. Información clara sobre lo que se espera de ellos (1/2)
2. Conocimiento teórico, metodológico, descriptivo y práctico
3. Múltiples dispositivos: tutorías de ingreso, alfabetización académica, políticas de bienestar estudiantil
4. Cursos previos (1/2)
5. Asesoramiento personalizado (1/2)
6. Un apoyo institucional que abarque estas problemáticas
7. Un trabajo específico de los docentes en los primeros años de ingreso

8. Tutorías

Estrategias interinstitucionales

1. Una mejor articulación entre la escuela media y la universidad, sumada a la capacitación, en este sentido, de los docentes de la escuela media y de los universitarios.

Todos los participantes autorizaron utilizar las respuestas anónimas por motivos de investigación educativa, y trece de los quince manifestaron el deseo de mantenerse en contacto con las autoras sobre este tema.

3.4. La exposición de la profesora extranjera

Una vez recabados las preconcepciones de los participantes (al menos de quienes respondieron al cuestionario), la experiencia de internacionalización en casa prosiguió con la exposición de la profesora sueca. Cabe aclarar que la expositora no tuvo acceso a las respuestas vertidas por los participantes, hecho que torna interesante la posterior comparación entre los argumentos de los participantes y los de la expositora.

Como es propio de una presentación de una investigación, se refirió a los temas desde la revisión de la literatura disponible y desde los resultados del trabajo de campo que desarrolla en su equipo. Desde el punto de vista metodológico, presentó la utilización de entrevistas repetidas semestralmente con once estudiantes de magisterio que participaron voluntariamente durante cuatro años. Esta elección es importante desde el punto de vista de la internacionalización en casa, porque, con esta técnica de recolección de información, la voz de la expositora “trae” las voces de sus estudiantes. Además de las entrevistas, el relevamiento

empírico incluyó el seguimiento de tareas y la escritura de diarios. En los límites de la charla, se presentaron los testimonios de tres estudiantes con diversas procedencias durante el primer año de sus estudios, lo que proporcionó una experiencia más directa de internacionalización.

Los desafíos según la expositora

Respecto de la primera pregunta, sus ideas se expresaron de manera más integrada que en el cuestionario para los participantes. La expositora se refirió a las respuestas que obtuvo en sus entrevistas con estudiantes universitarios de primer año. Aunque ellos hablan de sentimientos de curiosidad y optimismo, las entrevistas revelan una gran incertidumbre con respecto a su capacidad para leer y comprender la literatura del curso y escribir como se espera (Bergman, 2024). Algunos estudiantes describieron sus primeras impresiones como abrumadoras y casi impactantes. Temían no encontrar tiempo para toda la lectura, no entender el texto y las instrucciones, reprobar los exámenes, quedar rezagado y abandonar la carrera. Además, los estudiantes dicen que las demandas de autonomía los afectan y se sienten completamente solos al lidiar con la lectura y la escritura. Estructurar y planificar su lectura y escritura es un desafío, así como comprender las instrucciones para las tareas y los exámenes.

Las declaraciones de los estudiantes muestran que el paso de la enseñanza secundaria a las prácticas de alfabetización en educación superior es notorio. Esta conclusión se confirma en varios estudios de diferentes partes del mundo (Holschuh, 2020; Hyland, 2009; Wingate, 2018). Los estudiantes dicen que con el tiempo se adaptan mejor a los requisitos y expectativas, pero las dificultades no desaparecen. Pronto

encontrarán mayores exigencias en la lectura de textos científicos, en el manejo de fuentes de manera autónoma y en la capacidad de síntesis y toma de posición en su escritura (Cooney et al., 2018; Grabe y Zhang, 2013; Rhead, 2019). Esto implica pasar de los hábitos de lectura instrumental o pasiva a la participación activa con los textos para comprender, reflexionar y evaluar lo que leen y vincularlo con el conocimiento previo y otros textos.

Un aspecto importante de las entrevistas es que el estudiante necesita adaptarse exitosamente a varias asignaturas o disciplinas diferentes, un proceso que ellos destacan como necesario pero laborioso. Según ellos, comprender qué esperan los profesores de diferentes materias de sus lecturas y escritos es complicado. Identifican diversas tradiciones, preferencias y demandas, pero rara vez estas son explicitadas. Lo que queda oculto son las formas de llevarlas a cabo.

Las prácticas sociales están ligadas a la naturaleza de la disciplina; es decir, qué herramientas utilizan los expertos de una comunidad de práctica, cómo analizan y argumentan, cómo piensan, creen y actúan. Estos diferentes aspectos son de gran importancia para los estudiantes, ya que afectan a la construcción y comunicación del conocimiento disciplinario (Gee, 2008; Hyland, 2009). Para los profesores universitarios, estas prácticas sociales a menudo se dan por sentadas, mientras que los estudiantes permanecen confundidos (Hyland, 2009). Para participar activamente en una comunidad de práctica, los estudiantes necesitan comprender qué es una disciplina, sus particularidades, sus prácticas sociales y cómo se construye, negocia y presenta el conocimiento (Shanahan y Shanahan, 2012). Esta conciencia del discurso es lo que más les cuesta desarrollar. En este sentido, el apoyo del docente como experto en la materia es un recurso valioso para el desarrollo de la

alfabetización de los estudiantes.

El desarrollo de la alfabetización académica afecta la identidad de los estudiantes y su sentido de pertenencia en el nuevo entorno. Es importante entender que las oportunidades de los estudiantes para recibir apoyo y desarrollar la alfabetización académica son un requisito previo para una mayor participación y justicia social en la educación. Por último, es importante señalar que el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes concierne a todos los niveles universitarios. Requiere un cambio en los enfoques y las prácticas de enseñanza, necesita de recursos, ajustes organizacionales estratégicos, iniciativas de desarrollo del personal y colaboración entre departamentos (Bergman, 2016).

Las estrategias según la expositora

Con respecto a la segunda pregunta del cuestionario, las estrategias fueron presentadas esquemáticamente como implicancias didácticas, basándose también en entrevistas con estudiantes. Esas consideraciones son:

1. Presentación de la bibliografía del curso y cómo debe leerse.
2. Aclaración de cómo está estructurada la bibliografía.
3. Tiempo para lectura atenta y conversaciones sobre el texto.
4. Explicación de las instrucciones (por ejemplo, razonamiento, argumentación, reflexión, problematización) y del significado de las palabras.
5. Ejemplos claros de textos con razonamiento, argumentación, reflexión o problematización.
6. Modelos para escribir textos académicos.
7. Modelos de cómo se escribe a partir de fuentes.

8. Respuesta constructiva de compañeros y profesores a los textos.
9. Permitir que los estudiantes construyan sobre conocimientos previos, habilidades lingüísticas y experiencias.
10. Dar tiempo para la aplicación colectiva de lo que se espera en la escritura académica.
11. Brindar claridad y contexto en la formación en su conjunto.
12. Orientar su estrategia hacia la profesión futura de los estudiantes.
13. Tener en cuenta que las herramientas necesitan ser entrenadas en cada entorno.
14. Estimular el pensamiento crítico y la autonomía con la ayuda de diferentes fuentes y tareas que requieran tomar posición.

A continuación, la expositora destacó algunas de estas implicaciones con más detalle. Sus resultados indican que las expectativas de los profesores suelen ser implícitas, lo que confunde a los estudiantes sobre las tareas de lectura y escritura y sobre cómo interpretar las instrucciones. Por otra parte, los profesores suelen empezar a evaluar los logros de los estudiantes ya desde el primer curso de la carrera. Sin embargo, puede llevar mucho tiempo para que los estudiantes descubran las demandas específicas de alfabetización. El apoyo de los profesores es crucial para evitar la incertidumbre y el fracaso.

Lo que necesitan los estudiantes es aprovechar los conocimientos, las experiencias y las habilidades que ya tienen y, luego, con el apoyo de los profesores, desarrollar gradualmente su capacidad para utilizar y escribir textos académicos a lo largo de todo el currículo. Los géneros académicos, así como los libros publicados y los artículos científicos son nuevos para los estudiantes que ingresan a la educación superior por

primera vez. Ellos necesitan una presentación de la literatura del curso, su relevancia y el propósito de la lectura. También necesitan saber qué leer y cómo leer.

Las formas de enseñanza abiertas a la discusión y la participación activa son cruciales para la socialización de los estudiantes en el entorno académico (Rhead, 2019; Theriault, 2020). Estas pueden incluir diálogos críticos sobre los nuevos textos. Este tipo de enseñanza abre ventanas a herramientas y conceptos, así como a formas de pensar, leer y escribir en las disciplinas. Se puede aclarar el significado de indicaciones como razonar, analizar y argumentar (Chanock, 2000). En un seminario, los estudiantes pueden leer juntos, analizar y discutir diferentes tipos de textos bajo la guía de expertos en las disciplinas y de alfabetización colaborativa. Wingate (2015) escribe sobre la posibilidad de crear las llamadas *ventanas de alfabetización*, donde se presta atención tanto al contenido de un texto como a la forma en que se comunica el conocimiento. Un seminario puede utilizarse como un espacio dialógico con el potencial de desarrollar habilidades académicas e intelectuales.

Precisamente, a propósito de la recomendación de incorporar el diálogo en las clases, la charla culminó con un intercambio de preguntas y comentarios con los participantes.

4. Discusiones finales

4.1. Cotejo entre las preconcepciones de los participantes y la propuesta de la expositora

Las preconcepciones de los participantes transcritas en la sección de resultados comprenden los mismos padecimientos señalados por la expositora como vehículo de sus estudiantes suecos. Con respecto a las estrategias propuestas por los participantes, su contenido puede ser categorizado en: áulicas, institucionales e interinstitucionales. De estos tres niveles, la expositora se explayó principalmente en las primeras, en menor medida las segundas y no mencionó las terceras (que también fueron las menos numerosas entre los participantes). Ello viene aparejado con el recorte del objeto de su investigación, más la limitación de tiempo, y para dejar un mensaje factible, ya que las estrategias áulicas son más cercanas que las institucionales y aún más las interinstitucionales. Más allá de las razones de su focalización en las estrategias áulicas, es notoria la coincidencia de los desafíos percibidos y las estrategias propuestas.

El final de la charla con su espacio para comentarios y preguntas vino a explicitar la sorpresa por las coincidencias. Si bien esta tercera parte de la experiencia fue breve, permitió a los participantes realizar preguntas de cierre y manifestar el clima de beneplácito por la experiencia transitada. La presencia de intérpretes allanó considerablemente la barrera idiomática y dio lugar a reflexiones profundas. Si bien la exposición a otra lengua es una de las ventajas de una experiencia de internacionalización en casa (Pozzo y Talavera, 2023), dicha facilitación permitió a los participantes focalizarse en el contenido y advertir las coincidencias.

4.2. Reflexiones en torno a la experiencia de internacionalización en casa

Una experiencia de internacionalización en casa contribuye precisamente a irrumpir en la zona de confort de nuestra cultura. Mientras que en el ámbito nacional argentino se discute la necesidad de articular los distintos niveles educativos –a escala interinstitucional– (Marano et al., 2017) y de generar estrategias de acompañamiento a nivel institucional (Prados et al., 2025), la charla analizada puso el foco en las estrategias didácticas del aula para acompañar a los estudiantes universitarios a un tránsito exitoso por sus estudios superiores. Estas diferentes perspectivas son precisamente el resultado de confrontar culturas, incluso en actividades acotadas temporalmente como las aquí analizadas. Por ello, podemos referirnos a la internacionalización de la educación superior y alfabetización académica en la universidad como problemáticas globales con matices locales.

Por otra parte, los pormenores relativos a las primeras etapas de la experiencia que motiva este capítulo son importantes en tanto ponen de manifiesto las iniciativas personales y los mecanismos informales que pueden llegar a dar lugar a actividades de internacionalización. A través de su sistematización, interesa motivar a educadores a aprovechar estas oportunidades, mostrando que las experiencias de internacionalización en casa pueden surgir *bottom-up*. Vistas en clave histórica, pueden ser indicios de un estadio en los modos de internacionalización, aún ligados a una etapa humanística. En efecto, de Wit (2020) denuncia que la internacionalización de la educación superior de los últimos treinta años se ha convertido en una industria, una fuente de ingresos y un medio para mejorar la reputación regida por *rankings* globales y regionales,

en la que se ha dado un cambio de paradigma de la cooperación a la competencia (van der Wende, 2001). Ahora bien, no hay que interpretar esta característica con un criterio evolucionista según el cual todas las instituciones de educación transitarán de igual manera. En cambio, hay que pensar en la posibilidad de una impronta local latinoamericana donde primen lo que podrían llamarse “iniciativas de cercanía”, en las que se compartan valores humanísticos como los menciona de Wit (2020).

La experiencia presentada surge de una iniciativa personal con una respuesta institucional favorable, dispuesta a asumir los ajustes necesarios para los desafíos que se observan. Esta colaboración no es un dato menor; al respecto, Pietro Martínez et al. (2015) señalan la importancia de un ambiente institucional propicio para que sus diferentes manifestaciones puedan tener el impacto deseado. Analizado en clave socio-histórica, la iniciativa personal como desencadenante de la experiencia puede operar como una forma de activar mecanismos institucionales propios que garanticen estas oportunidades, suplidos por agentes individuales, cuando tienen los vínculos y el interés de hacerlo.

Como sostiene Botto (2018), durante el proceso de desmantelamiento del sistema garantista de educación superior de Argentina propio de la década de sanción de la vigente Ley de Educación Superior, las facultades privadas de ciencias sociales hicieron uso del conocimiento externo de sus aceitadas redes internacionales. De esta forma, ofrecieron una propuesta más atractiva para los sectores de mayor poder adquisitivo. Por contraposición, las universidades públicas (como la UTN) estarían transitando un proceso de internacionalización más lento, pero genuino. La reciente Resolución de “Estrategia de internacionalización integral” de esta casa de altos estudios (Universidad Tecnológica Nacio-

nal, 2024) es prueba de ello, y futuros estudios deberían monitorear su efectiva implementación. Mientras tanto, experiencias como las aquí sistematizadas constituyen un avance y un puntapié inicial fundamental para un despliegue a mayor escala.

Esta experiencia local de internacionalización en casa ha contribuido a mostrar a los participantes de manera vívida que dificultades cotidianas como la de leer y escribir textos académicos en la universidad tienen una entidad epistémica y, por tanto, se hace presentes más allá de nuestras fronteras nacionales. Escuchar a una profesional de la educación que refiere a nuestros mismos problemas cotidianos contribuye también a tender puentes en torno a problemáticas globales y el esfuerzo compartido por solucionarlas.

Referencias

- Antola Segovia, N. (2024). Papel de la Observación y las Preconcepciones Teóricas en la Enseñanza de las Ciencias Naturales. *Estudios y perspectivas. Revista científica multidisciplinar*, 4(2), 862-870. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.263>
- Appiah, E. K., Gabrielsson, P., Criado, A. R (2025) The role of digitalization in early internationalization Research: A systematic literature review and future research directions, *Journal of Business Research*, 186, 115043. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.115043>.
- Bergman, L. (2016). Supporting academic literacies. University teachers in collaboration for change. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 516–531. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160220>
- Bergman, L. (2024). Students' reading in higher education: Challenges and ways forward. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 67(6), 414–423. <https://doi.org/10.1002/jaal.1346>
- Botto, M. (2018). El proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015): ¿determinantes exógenos o endógenos? *Desafíos*, 30(1), 215-243. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.5281>
- Chanock, K. (2000). Comments on Essays. Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135625100114984>
- Cooney, A., Darcy, E. y Casey, D. (2018). Integrating reading and writing: Supporting students' writing from source. *Journal of University Teaching y Learning Practice*, 15(5), 1–18. <https://doi.org/10.53761/1.15.5.3>

- de Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. *Journal of International Students* 10(1), i-iv. <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/1893>
- Garone, A. y Van de Craen, P. (2017). The role of language skills and internationalization in nursing degree programmes: A literature review. *Nurse Education Today*, 49, 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.012>.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Grabe, W. y Zhang, C. (2013). Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning. *TESOL Journal*, 4(1), 9–24. <https://doi.org/10.1002/tesj.65>
- Holschuh, J. P. (2020). College Reading and studying: The complexity of academic literacy task demands. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 62(6), 599–604. <https://doi.org/10.1002/jaal.876>
- Hult, F. M. (2012). English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, 46, 230-257. <https://doi.org/10.1002/tesq.19>
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
- Kunaviktikul, W. y Turale, S. (2020). Internationalizing nursing curricula in a rapidly globalizing world. *Nurse Education in Practice*, 43, 102704. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102704>.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4504_11.

- Manuel, J. B. (2022). English Language Proficiency of Senior High School Students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 9(1), 71–86. <https://doi.org/10.4995/muse.2022.16638>
- Marano, M. G., Molinari, B. y Vazelle, M. (2017). La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década. *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. “La Reforma Universitaria entre dos siglos”*, 525-541. Universidad Nacional del Litoral. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/95010/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Markovic, N., Bokonjic, D. y De Lepeleer, G. (2021). Development and implementation of internationalization in Bosnia and Herzegovina higher education. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1263-1276. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2021-0002>
- Mok, K. H. y Marginson, S. (2021). Massification, diversification and internationalisation of higher education in China: Critical reflections of developments in the last two decades. *International Journal of Educational Development*, 84, 102405. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102405>.
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>
- Nylander, E. (2024). A bibliometric study of Swedish educational research: mapping key themes, 2000–2020. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2421300>

- Pozzo, M. I. y Talavera, M.E. (2023). El rol de los idiomas en la internacionalización de la educación superior. Un estudio de caso en Ciencias de la Educación en Argentina. *Revista Educación*, 47(1), 1-13. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/49843>
- Prados, M. L., Pierella, M. P. y Pozzo, M. I. (2025). Problematizar la relación entre las políticas de acompañamiento estudiantil y la inclusión en la universidad argentina en el contexto actual. *Actas del V Coloquio de investigación educativa en Argentina*, 198-208. Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE). <https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/v-coloquio-2024>
- Prieto Martínez, L., Valderrama Guerra, C. y Allain Muñoz, C. (2015). Internacionalización en casa en la educación superior: Los retos de Colombia. *Revista internacional de cooperación y desarrollo*, 2(2). 105-135. <https://sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/03/internacionalizacion-col.pdf>
- Rhead, A. (2019). The trouble with academic reading: Exposing hidden threshold concepts through academic reading retreats. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.502>
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Therault, J. C. (2020). College students' conceptualizations of academic reading: What metaphors suggest about the important role of purpose in college reading and learning. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 66(1), 15-22. <https://doi.org/10.1002/jaal.1238>

- Universidad Nacional de San Martín (22 de junio de 2022). *Ampliar el acceso a la educación universitaria de manera efectiva*. Noticias UNSAM. <https://noticias.unsam.edu.ar/2022/03/31/ampliar-el-acceso-a-la-educacion-universitaria-de-manera-efectiva/>
- Universidad Tecnológica Nacional (24 de abril de 2024). *Ordenanza N° 2044 “Estrategia de internacionalización integral”*. <http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/salida.php3?tipo=ORDynumero=2044yano=0yfacultad=CSU>
- Uralov, O. S. (2020). Internationalization of higher education in Uzbekistan. *Social Sciences y Humanities Open*, 2(1), 100015. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100015>.
- Van Der Wende, M. (2001). Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14, 249–259. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(01\)00018-6](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(01)00018-6)
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum. Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349–364. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000264>

Capítulo 12

Competencias interculturales desarrolladas en movilidades académicas: caso Universidad Vizcaya de las Américas, México 2024

Lina Marcela Padilla-Delgado²⁵
Universidad de San Buenaventura
lmpadillad@usbcali.edu.co

Haiber Gustavo Agudelo-Casanova
Universidad de San Buenaventura
director.admonnegocios@usbcali.edu.co

Emerson Montaña-Narváez
Universidad de San Buenaventura
director.posgradosce@usbcali.edu.co

Fernando Pacheco Bailón
Universidad Vizcaya de las Américas
cidiv_merida@uva.edu.mx

1. Introducción

Las acciones de internacionalización en las universidades son parte fundamental de la formación de sus estudiantes (Pinos y Zurita, 2024), con el fin de desarrollar habilidades que vayan más allá de los conocimientos académicos tradicionales. La movilidad académica internacional –es decir, el desplazamiento temporal de estudiantes a ins-

²⁵ Autora de correspondencia

tituciones extranjeras— ha demostrado ser una herramienta clave para fomentar el crecimiento profesional (Deardorff, 2006) y el desarrollo de competencias interculturales. Estas son definidas como la capacidad de interactuar eficazmente con personas de diversas culturas, lo que es cada vez más valorado en el ámbito laboral, en donde las relaciones internacionales y el entendimiento de múltiples contextos culturales son esenciales para el éxito profesional (Wang y Sircar, 2024).

A pesar de la importancia de estas competencias, aún es limitado el número de estudios que evalúan con precisión el impacto de las movilidades académicas en el desarrollo de habilidades interculturales (Leanza et al., 2025). La movilidad implica un cambio de entorno académico con una inmersión en una nueva cultura con costumbres, valores y formas de comunicación diferentes a las propias. Dado que las competencias interculturales incluyen un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que permiten una interacción efectiva en contextos culturalmente diversos (Bartel-Radic y Cucchi, 2025), es fundamental investigar cómo las experiencias de movilidades internacionales impactan este desarrollo en los estudiantes. La adaptabilidad, la comunicación intercultural y la sensibilidad hacia otras culturas son algunos de los aspectos que se espera que los estudiantes desarrollen durante su estancia en el extranjero. Por lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿De qué manera las movilidades académicas en la Universidad Vizcaya de las Américas en México contribuyen al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de pregrado?

Este estudio de caso busca medir el grado de desarrollo de las competencias interculturales y explorar cómo los estudiantes perciben el impacto de la experiencia en su crecimiento personal y profesional. Esto permite la identificación de los factores clave que facilitan el desa-

rrollo intercultural, tales como, la inmersión en la vida cotidiana mexicana, el contacto con estudiantes locales y la participación en actividades académicas y sociales. Por otro lado, también es relevante identificar las barreras o dificultades que los estudiantes enfrentan al adaptarse a un nuevo entorno cultural.

El estudio utiliza como herramientas de recolección de datos las encuestas y entrevistas, para ofrecer un panorama cualitativo-descriptivo del desarrollo de competencias interculturales y proporciona un análisis de las experiencias individuales para movilidades desarrolladas en 2024 por parte de estudiantes colombianos a México, como estudio de caso. Este enfoque permitirá comprender qué competencias se desarrollan, cómo y por qué estas surgen en un contexto de inmersión cultural, destacando los procesos psicológicos y sociales que permiten a los estudiantes adaptarse a un entorno diferente y aprender de él.

La relevancia de este estudio radica en su capacidad para ofrecer *insights* sobre el papel de la movilidad académica en la formación de habilidades interculturales, lo que es crucial en un mundo globalizado. Este conocimiento permitirá a las universidades ajustar sus programas de movilidad para maximizar el impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes, asegurando que los futuros profesionales estén preparados para enfrentar los desafíos de un entorno global diverso y en constante cambio.

2. Revisión teórica

2.1. Competencia intercultural

La creciente necesidad de preparar a las nuevas generaciones para un entorno global caracterizado por volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad ha impulsado la importancia de la educación intercultural, integrándola en diversos planes de estudio. En especial, a partir del incremento de las diversas formas de internacionalización en la educación superior, la movilidad estudiantil internacional ha recibido mayor atención y se ha consolidado como un área prioritaria de investigación en los últimos años de acuerdo con el incremento de producción científica planteados en estudios como Gümüş et al. (2020).

La competencia intercultural pasó de ser vista exclusivamente como una habilidad esencial para la adaptación de gerentes internacionales a ser reconocida como un componente clave para el desempeño efectivo en una amplia gama de roles, incluyendo el liderazgo de equipos interculturales (Bartel-Radic y Cucchi, 2025). Sin embargo, la enseñanza de esta competencia plantea importantes desafíos; a medida que evoluciona, el enfoque cambia de la simple transmisión de conocimientos hacia la creación de las condiciones que faciliten el desarrollo y la generación de conocimiento en contextos interculturales. Ese cambio refleja la complejidad inherente a la formación de habilidades para actuar eficazmente en un mundo globalizado.

De acuerdo con Deardoff (2006), competencia intercultural se define como la habilidad de comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales, basada en el conocimiento, habilidades y atributos interculturales de una persona. Hagenaaers et al. (2025) describen la competencia intercultural (IC) como un concepto dinámi-

co y multifacético que no cuenta con una definición única y universal, ya que integra diversas perspectivas y enfoques teóricos; dicha complejidad está influenciada por el carácter cambiante de la cultura. Además, el término *competencia* se asocia tanto con un conjunto de habilidades o capacidades específicas como con percepciones evaluativas de carácter subjetivo (Spitzberg y Chagon, 2009).

A partir de este tema, existen múltiples modelos de competencia intercultural, que resaltan la diversidad del campo en términos de disciplinas, terminología y objetivos tanto científicos como prácticos. Las categorías principales de los modelos de competencia intercultural se pueden agrupar en tres enfoques clave:

- En primer lugar, los modelos composicionales identifican los elementos esenciales de la competencia intercultural, como el conocimiento, las habilidades y los comportamientos (Dear-dorff, 2006).
- En segundo lugar, los modelos co-orientacionales y adaptativos ponen énfasis en la interacción y la comunicación entre personas de distintas culturas, destacando la dinámica intercultural (Fantini, 1995).
- Los modelos de desarrollo proponen una progresión por niveles, que se adquiere gradualmente a través de procesos de aprendizaje continuo (Hammer, 2015).

La interacción con culturas locales, la adaptación a entornos educativos extranjeros y la participación en actividades multiculturales son aspectos clave para fomentar el desarrollo de competencias en los estudiantes. Yang et al. (2025) plantean que la exposición a una cultura

diferente no es suficiente para garantizar la adquisición de estas habilidades; se requiere una orientación adecuada que incluya reflexión personal y apoyo institucional para poder presentar una evolución efectiva de estas competencias. Se resalta la importancia de diseñar programas de movilidad que ofrezcan experiencias culturales diversas que promuevan un aprendizaje significativo y reflexivo, maximizando así el desarrollo intercultural de los participantes.

La formación intercultural es esencial para desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y conductuales que permitan una interacción efectiva. Su impacto suele ser limitado debido a su carácter opcional en los currículos y a la falta de enfoques experienciales. Además, el desarrollo de competencias interculturales está influido por factores psicológicos como los rasgos de personalidad multicultural, las actitudes hacia la diversidad y la capacidad de establecer relaciones a pesar de las diferencias. Adaptar los programas a las características individuales de los estudiantes, especialmente cuando se abordan temas sensibles como prejuicios y privilegios, podría maximizar su efectividad, superar resistencias y promover aprendizajes significativos que fortalezcan la interacción en contextos multiculturales (Leanza et al., 2025).

Guss et al. (2025) destacan que las experiencias en contextos culturales diferentes, como viajar, vivir o trabajar en el extranjero, contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades clave como la creatividad a partir de la generación de ideas innovadoras, el pensamiento perspectivo al enfrentarse a normas y valores diferentes, lo que fomenta la capacidad de ver el mundo desde múltiples puntos de vista y la ampliación del repertorio conductual al adaptar comportamientos según el contexto. La adaptación a entornos con normas, lenguajes y hábitos distintos desafía a las personas a replantear sus propias costum-

bres y a desarrollar una comprensión más profunda de la diversidad cultural, lo que fortalece su capacidad de interactuar eficazmente en contextos multiculturales.

2.2. Teoría de la adaptación cultural

Desde la teoría de adaptación transcultural, se afirma que esta provee un marco de análisis para entender cómo los individuos reaccionan y se ajustan a nuevos ambientes culturales; al producirse el entendimiento de la adaptación intercultural como un proceso que es constante y dinámico, puede tener influencia en múltiples factores como la comunicación, la transformación de la identidad y las interacciones medioambientales (Ginzburg et al., 2024).

Uno de los aspectos centrales de la teoría es el desarrollo de identidad intercultural, que se produce a medida que las personas experimentan interacciones prolongadas con diferentes culturas. Estas experiencias generan una evolución psicológica, pasando de una identidad monocultural a una intercultural. El proceso implica dos dimensiones interconectadas: la individuación, que refleja la independencia del individuo frente a su cultura de origen, y la universalización, que fomenta una visión más global y menos centrada en una única cultura (Ginzburg et al., 2024). Un factor clave es la competencia comunicativa, ya que la adaptación intercultural depende de la capacidad de interactuar de manera efectiva y apropiada con personas de diferentes orígenes culturales. Esa habilidad es esencial en la adaptación inicial al nuevo entorno y en la readaptación al regresar al país de origen (Matsumoto y Hwang, 2020).

La interacción con el entorno juega un papel determinante en el proceso de adaptación. Elementos como las redes sociales, los sistemas de apoyo y el contexto cultural general pueden facilitar o dificultar la integración. Por ejemplo, la participación en actividades extracurriculares y la satisfacción con los programas de apoyo pueden mejorar las relaciones con los habitantes locales y favorecer la adaptación (Pitts, 2016). En cuanto a las etapas del proceso, la teoría describe varias fases típicas: la fase de entusiasmo inicial o “luna de miel”, seguida del choque cultural, la fase de ajuste gradual y, finalmente, la adaptación. Modelos como el de la curva en W incluyen, además, una etapa de readaptación al regresar al país de origen (Hamad y Lee, 2013).

Para facilitar la adaptación intercultural, algunos estudios han desarrollado programas de formación y apoyo enfocados en reducir la incertidumbre, manejar la ansiedad y mejorar las habilidades comunicativas en entornos multiculturales (Mustafa y Ahmad, 2019). Además, destacan como un aspecto relevante la reflexividad, es decir, la capacidad de comprender y gestionar la propia posición dentro de un sistema cultural. Esta habilidad es clave para navegar en nuevos contextos culturales y ajustar el comportamiento de manera efectiva (Tomin et al., 2016). Asimismo, el proceso de adaptación suele implicar transformaciones significativas en la identidad cultural y étnica. La disposición a participar en interacciones interculturales y el desarrollo de competencias comunicativas están estrechamente ligados a estos cambios de identidad (De la Garza y Ono, 2015). Diversos factores afectan la adaptación a nuevos entornos culturales, entre ellos se encuentran la edad, el nivel de dominio del idioma y los rasgos de personalidad (Ginzburg et al., 2024).

El papel de la comunicación y el apoyo social es crucial en este proceso, contar con redes de apoyo y una comunicación efectiva facilita la

adaptación exitosa (Ozer y Schwartz, 2021). Otro elemento fundamental es la preservación de la identidad cultural; según la teoría hay una necesidad de mantener la propia identidad mientras se interactúa con una nueva cultura, lo que permite una integración más equilibrada (Ginzburg et al., 2024). Desde una perspectiva de comunicación intercultural, la teoría enfatiza la importancia de la interacción con redes sociales y el equilibrio entre la inmersión en la nueva cultura y la conservación de las tradiciones culturales propias como factores esenciales para una adaptación exitosa (Chen, 2017).

A pesar de su valor explicativo, la teoría fue criticada por ser excesivamente simplista, acontextual y unilateral, sin abordar de manera suficiente la naturaleza dinámica y recíproca del proceso de adaptación (Sobre-Denton, 2017). Lo anterior implica una oportunidad para ser explorada en mayor detalle como un vacío de investigación. En el contexto laboral multicultural, la teoría tiene aplicaciones importantes al resaltar el apoyo social, las habilidades comunicativas y la preservación de la identidad cultural, para una integración exitosa (Pen y Wu, 2019; Abu-Rayya et al., 2023).

3. Metodología

El presente estudio es de tipo exploratorio-descriptivo con un enfoque cualitativo, cuyo objetivo es analizar y comprender el desarrollo de competencias interculturales en 24 estudiantes de pregrado de las universidades San Buenaventura, seccional Cali, y Vizcaya de las Américas México que participaron en un programa de movilidad académica en el año 2024, durante los meses de junio a diciembre. La naturaleza exploratoria del estudio permite investigar un fenómeno poco estudiado y de creciente interés, mientras que la perspectiva descriptiva proporciona un

entendimiento más detallado de competencias interculturales desarrolladas durante su estancia. En cuanto al diseño metodológico, se optó por el estudio de caso, ya que se enfoca en un grupo específico de estudiantes que están inmersos en un contexto único: la movilidad académica internacional. El estudio de caso permite tanto la observación detallada de las características particulares del fenómeno estudiado, como un análisis de las variables implicadas, en este caso, las competencias interculturales.

Este estudio sigue estrictamente las normas éticas de investigación en ciencias sociales y asegura el respeto a los principios de consentimiento informado, confidencialidad y protección de datos. Todos los participantes aceptaron un consentimiento informado en el que se les explicó el propósito del estudio, la voluntariedad de su participación y el uso que se daría a la información proporcionada. Además, la institución participante, la Universidad Vizcaya de las Américas, otorgó su autorización formal para ser mencionada en este estudio, con el fin de visibilizar el impacto de la movilidad académica en el desarrollo de competencias interculturales (ver tabla 1 para las características de los participantes).

Tabla 1
Participantes del estudio de caso

Características	Número	Porcentaje
<i>Género</i>		
Femenino	13 personas	54%
Masculino	11 personas	46%
Total	24 personas	100%

<i>Edad</i>		
18 a 19 años	5 personas	21%
20 a 21 años	9 personas	38%
Más de 21 años	10 personas	41%
Total	24 personas	100%

Fase 1: Cuestionario estructurado

La primera fase del estudio consistió en el desarrollo y aplicación de un cuestionario estructurado, diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes. El cuestionario se basa en la escala propuesta por Deardorff (2006), que evalúa el desarrollo de competencias interculturales a través de actitudes (apertura, curiosidad y respeto), conocimientos (entendimiento de los contextos culturales) y habilidades (comunicación intercultural y adaptación). El cuestionario incluye ítems medidos en una escala Likert que evalúan el grado en que los estudiantes perciben haber desarrollado dichas competencias durante su estancia en Vizcaya: 1 es poco desarrollada y 5 muy desarrollada (ver tabla 3).

Fase 2: Entrevistas semiestructuradas

Para complementar y profundizar en los datos obtenidos mediante el cuestionario, se realizó una segunda fase en la cual se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 14 estudiantes. Las entrevistas tenían como objetivo explorar las percepciones y experiencias personales de

los estudiantes en relación con su desarrollo intercultural durante la movilidad (ver tabla 2 para codificación de participantes).

Tabla 2
Codificación de entrevistados

Participante	Género	Edad	Código asignado
Participante 1	Femenino	21 años	PA1
Participante 2	Masculino	21 años	PA2
Participante 3	Masculino	19 años	PA3
Participante 4	Femenino	21 años	PA4
Participante 5	Femenino	43 años	PA5
Participante 6	Femenino	18 años	PA6
Participante 7	Femenino	20 años	PA7
Participante 8	Masculino	19 años	PA8
Participante 9	Masculino	21 años	PA9
Participante 10	Masculino	21 años	PA10
Participante 11	Masculino	22 años	PA11
Participante 12	Femenino	19 años	PA12
Participante 13	Femenino	20 años	PA13
Participante 14	Femenino	22 años	PA14

El formato semiestructurado permite combinar preguntas previamente definidas con la posibilidad de realizar preguntas abiertas y flexibles, lo que facilita una mayor profundidad y comprensión de las

experiencias individuales. Se diseñó una guía de entrevista basada en cuatro ejes temáticos:

- Retos interculturales: adaptación a la cultura mexicana, barreras idiomáticas, diferencias en los sistemas educativos y percepciones sobre la vida en el país de acogida.
- Estrategias de adaptación: métodos utilizados por los estudiantes para superar desafíos culturales y académicos, como redes de apoyo, interacción con locales y estrategias de comunicación.
- Impacto personal y profesional: cambios en la percepción cultural, habilidades adquiridas y el impacto de la movilidad en sus perspectivas de futuro.
- Desarrollo de competencias interculturales: evaluación de habilidades como empatía, flexibilidad cognitiva, comunicación intercultural y capacidad de adaptación.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre noviembre 2024 y enero de 2025, con una duración promedio de 15-20 minutos por sesión. El proceso incluyó la grabación de audio con el consentimiento previo de los participantes, seguida de la transcripción textual y análisis temático. Para la sistematización de datos, se utilizó un enfoque de codificación abierta manual y categorización de patrones basado en la teoría fundamentada, lo que permite identificar tendencias y experiencias recurrentes entre los entrevistados. Las entrevistas buscaron ahondar en temas como:

- Q1. Retos interculturales: ¿Cuáles han sido los mayores desafíos interculturales que has enfrentado durante tu estancia?
- Q2. Adaptación y aprendizaje: ¿Cómo te has adaptado a las diferencias culturales? ¿Qué has aprendido de esta experiencia?
- Q3. Impacto personal y profesional: ¿De qué manera esta experiencia ha influido en tu desarrollo personal y profesional?
- Q4. Competencias: ¿Qué competencias interculturales consideras que has desarrollado a partir de esta experiencia internacional?

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos fases complementarias. En primer lugar, los resultados del cuestionario estructurado fueron procesados mediante estadística descriptiva, tal como lo sugieren Hernández-Sampieri et al. (2014), lo que permite obtener una visión general de las competencias interculturales desarrolladas por los estudiantes durante su movilidad académica. A través de medidas como la media y la desviación estándar, se evaluó el nivel promedio de desarrollo de estas competencias, brindando una perspectiva sobre los logros obtenidos en términos de habilidades, conocimientos y actitudes interculturales.

En segundo lugar, las entrevistas semiestructuradas fueron sometidas a un análisis de discurso cualitativo, siguiendo las pautas propuestas por Van Dijk (1993), quien plantea que el análisis del discurso permite examinar cómo el lenguaje construye significados y relaciones dentro de un contexto cultural. Este enfoque permitió identificar patrones y temas recurrentes en las narrativas de los estudiantes y ofreció una comprensión más profunda de sus vivencias interculturales. El análisis buscó categorías emergentes, proporcionando una base sólida para interpretar las experiencias subjetivas de los participantes en su contexto de movilidad.

4. Resultados

Fase 1. Desarrollo de competencia de las competencias interculturales

El análisis de los resultados del cuestionario sobre competencias interculturales muestra un panorama positivo en términos generales, alineándose con las perspectivas teóricas planteadas en el estudio respecto a la importancia del desarrollo de competencias interculturales en contextos de movilidad académica internacional. La mayoría de las características evaluadas obtuvo una ponderación promedio superior a cuatro en una escala de 1 a 5, lo que refleja un sólido desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para interactuar eficazmente en entornos culturalmente diversos, tal como lo propone Deardorff (2006).

Tabla 3
Competencias interculturales

CARACTERÍSTICA	COD.	MEDIA	DESV	MED	MOD	CURT	ASIM
Me siento cómodo/a interactuando con personas que tienen valores o creencias diferentes a los míos.	CO1	4,50	0,73	5,00	5,00	0,00	-1,17

Valoro las diferentes formas en que las personas perciben y entienden el mundo.	CO2	4,56	0,51	5,00	5,00	-2,31	-0,28
Reflexiono regularmente sobre cómo mis valores y creencias afectan mis interacciones con personas de otras culturas.	CO3	4,38	0,62	4,00	4,00	-0,40	-0,42
Reconozco mis propios prejuicios culturales y trabajo para minimizarlos.	CO4	4,38	0,62	4,00	4,00	-0,40	-0,42
Me adapto con facilidad a las normas y costumbres de un entorno cultural diferente.	CO5	4,50	0,63	5,00	5,00	-0,13	-0,90

Disfruto aprendiendo a ajustarme a nuevas formas de hacer las cosas en diferentes culturas.	CO6	4,63	0,62	5,00	5,00	1,26	-1,50
Presto atención a los detalles en la comunicación verbal y no verbal en contextos interculturales.	CO7	4,56	0,51	5,00	5,00	-2,31	-0,28
Escucho activamente a las personas de diferentes culturas para entender mejor su perspectiva.	CO8	4,75	0,45	5,00	5,00	-0,73	-1,28
Estoy dispuesto/a a aprender sobre diferentes culturas y tradiciones.	CO9	4,69	0,48	5,00	5,00	-1,62	-0,90

<p>Me interesa profundamente entender las experiencias y puntos de vista de personas de otras culturas.</p>	<p>CO10</p>	<p>4,69</p>	<p>0,48</p>	<p>5,00</p>	<p>5,00</p>	<p>-1,62</p>	<p>-0,90</p>
<p>Me esfuerzo por adaptarme a diferentes estilos de comunicación para interactuar eficazmente.</p>	<p>CO11</p>	<p>4,56</p>	<p>0,63</p>	<p>5,00</p>	<p>5,00</p>	<p>0,40</p>	<p>-1,18</p>

Puedo ajustar mi forma de aprender según las expectativas culturales del entorno.	CO12	4,50	0,52	4,50	5,00	-2,31	0,00
Soy capaz de ajustar mis planes o comportamientos cuando surgen situaciones inesperadas en un contexto cultural diferente.	CO13	4,56	0,51	5,00	5,00	-2,31	-0,28
Encuentro emocionante enfrentar desafíos que requieren flexibilidad cultural.	CO14	4,69	0,48	5,00	5,00	-1,62	-0,90

Puedo identificar diferencias culturales y relacionarlas con sus contextos históricos y sociales.	CO15	4,69	0,60	5,00	5,00	2,63	-1,89
Analizo cuidadosamente las situaciones interculturales para entender mejor sus dinámicas.	CO16	4,56	0,63	5,00	5,00	0,40	-1,18
Me siento cómodo/a en situaciones donde no hay respuestas claras o donde las normas culturales son ambiguas.	CO17	3,63	1,02	3,50	3,00	-0,84	0,04

Acepto la incertidumbre como una parte natural de las interacciones interculturales.	CO18	4,00	1,10	4,00	5,00	2,45	-1,39
Tengo un conocimiento sólido de mi propia cultura y cómo influye en mis percepciones.	CO19	4,63	0,50	5,00	5,00	-2,09	-0,57
Busco comprender profundamente las tradiciones y valores de otras culturas.	CO20	4,69	0,48	5,00	5,00	-1,62	-0,90
Valoro y respeto las culturas diferentes a la mía.	CO21	4,81	0,40	5,00	5,00	0,90	-1,77

Creo que todas las culturas tienen algo valioso que ofrecer.	CO22	4,75	0,45	5,00	5,00	-0,73	-1,28
Creo que todas las culturas tienen algo valioso que ofrecer.	CO23	4,75	0,45	5,00	5,00	-0,73	-1,28
Trato de ponerme en el lugar de personas de otras culturas para entender sus emociones y puntos de vista.	CO24	4,50	0,73	5,00	5,00	-0,11	-1,17
Me esfuerzo por comprender las dificultades que enfrentan las personas en contextos culturales diferentes al mío.	CO25	4,56	0,51	5,00	5,00	-2,31	-0,28

Creo que la diversidad cultural enriquece a las sociedades y las hace más fuertes.	CO26	4,69	0,48	5,00	5,00	-1,62	-0,90
Trabajo activamente para promover la inclusión y el entendimiento cultural.	CO27	4,38	0,81	5,00	5,00	-1,02	-0,85
Trabajo activamente para promover la inclusión y el entendimiento cultural.	CO28	4,31	0,79	4,50	5,00	-1,13	-0,66
Entiendo cómo los contextos históricos y sociales afectan las prácticas culturales.	CO29	4,75	0,45	5,00	5,00	-0,73	-1,28
Reflexiono sobre cómo las situaciones actuales están moldeadas por factores culturales.	CO30	4,63	0,50	5,00	5,00	-2,09	-0,57

Puedo cambiar entre mi perspectiva cultural y la de otra persona según sea necesario.	CO31	4,19	0,66	4,00	4,00	-0,13	-0,20
Me esfuerzo por entender las normas culturales desde su propio marco de referencia.	CO32	4,38	0,50	4,00	4,00	-1,62	0,57
Soy consciente de cómo el lenguaje y su uso pueden variar en diferentes contextos sociales y culturales.	CO33	4,69	0,48	5,00	5,00	-1,62	-0,90
Me esfuerzo por usar el lenguaje de manera que sea apropiado para el contexto cultural.	CO34	4,56	0,63	5,00	5,00	0,40	-1,18
Soy consciente de las diferencias culturales en mis interacciones diarias.	CO35	4,75	0,45	5,00	5,00	-0,73	-1,28

Reflexiono sobre cómo mis acciones afectan a personas de otras culturas.	CO36	4,75	0,45	5,00	5,00	-0,73	-1,28
Evito emitir juicios rápidos sobre personas de otras culturas.	CO37	4,56	0,63	5,00	5,00	0,40	-1,18
Me tomo el tiempo para entender las acciones de otros antes de evaluarlas.	CO38	4,44	0,63	4,50	5,00	-0,38	-0,65
Disfruto explorando nuevas culturas y tradiciones.	CO39	4,88	0,34	5,00	5,00	4,35	-2,51
Me motiva aprender sobre las diferencias culturales.	CO40	4,88	0,34	5,00	5,00	4,35	-2,51

Creo que las interacciones interculturales son una oportunidad valiosa para aprender y crecer.	CO41	4,75	0,45	5,00	5,00	-0,73	-1,28
Aprecio las lecciones que puedo obtener al interactuar con personas de culturas diferentes.	CO42	4,75	0,45	5,00	5,00	-0,73	-1,28
Reconozco que no hay una única forma correcta de hacer las cosas; depende del contexto cultural.	CO43	4,69	0,48	5,00	5,00	-1,62	-0,90
Trato de ver las culturas desde su propia perspectiva, no desde la mía.	CO44	4,63	0,50	5,00	5,00	-2,09	-0,57

Me esfuerzo por aprender sobre las tradiciones específicas de las culturas que visito o con las que trabajo.	CO45	4,75	0,45	5,00	5,00	-0,73	-1,28
Entiendo cómo las tradiciones culturales influyen en la vida diaria de las personas.	CO46	4,81	0,40	5,00	5,00	0,90	-1,77

Nota. *COD: Código, DESV: Desviación, MED: Mediana, MOD: Moda, CURT: Curtosis, ASIM: Asimetría. Fuente: Basada en la propuesta de competencias Deardoff (2006).

Una de las áreas más destacadas fue la motivación y el disfrute hacia las interacciones interculturales, indicadores como “Me motiva aprender sobre las diferencias culturales” (CO40) y “Disfruto explorando nuevas culturas y tradiciones” (CO39), con puntuaciones de 4,88, reflejan un alto nivel de apertura y curiosidad, aspectos fundamentales en el modelo de desarrollo de competencias interculturales. Este interés activo por aprender y explorar culturas diferentes está relacionado con la capacidad de los estudiantes para involucrarse en un aprendizaje significativo y reflexivo durante su movilidad, tal como lo señalan Yang et al. (2025) en sus estudios sobre el aprendizaje intercultural.

Además, los resultados evidencian un fuerte respeto y valoración de la diversidad cultural; los ítems relacionados con la valoración de las culturas diferentes (CO21, CO22 y CO23), que alcanzaron promedios superiores a 4,75, destacan la capacidad de los estudiantes para apreciar la riqueza cultural inherente a las diferencias. Este respeto se encuentra estrechamente vinculado a la sensibilidad cultural y la empatía intercultural, competencias esenciales para el éxito en contextos globalizados según Bartel-Radic y Cucchi (2025). Asimismo, los resultados confirman la relevancia de la interacción cultural para desarrollar habilidades cognitivas y afectivas que permitan a los estudiantes adaptarse eficazmente a contextos multiculturales.

No obstante, el análisis revela ciertas áreas que podrían fortalecerse, una de las competencias con menor puntuación fue la capacidad para sentirse cómodo en situaciones de ambigüedad cultural (CO17), que obtuvo un promedio de 3,63. Esto sugiere que, si bien los estudiantes muestran una disposición positiva hacia la interacción intercultural, enfrentan desafíos cuando se encuentran en contextos donde las normas culturales no son claras o están abiertas a interpretación. Según la teoría de la adaptación cultural de Ginzburg et al. (2024), esta fase es crucial en el proceso de ajuste cultural, ya que la habilidad para manejar la ambigüedad es un componente clave para avanzar hacia una integración cultural exitosa. Los programas de movilidad podrían incluir actividades específicas que preparen a los estudiantes para gestionar la incertidumbre y desarrollar mayor tolerancia hacia la ambigüedad.

Otro aspecto que requiere atención es la habilidad de cambiar entre perspectivas culturales según sea necesario (CO31), con un promedio de 4,19. Aunque la puntuación es relativamente alta, esta habilidad es esencial para fomentar una visión etnorelativa y para promover

una comprensión más profunda de las dinámicas culturales. Este cambio de perspectivas no ocurre de manera automática, sino que requiere una combinación de reflexión personal y apoyo institucional (Fantini, 1995; Deardorff, 2006). Por lo tanto, es necesario integrar en los programas de movilidad ejercicios que promuevan la reflexión crítica sobre los propios marcos culturales y los de las culturas anfitrionas.

El análisis también pone de manifiesto competencias significativamente desarrolladas como la adaptabilidad y la flexibilidad cultural, los cuales a través de ítems como “Me esfuerzo por adaptarme a diferentes estilos de comunicación para interactuar eficazmente” (CO11) y “Soy capaz de ajustar mis planes o comportamientos cuando surgen situaciones inesperadas en un contexto cultural diferente” (CO13), con promedios de 4,56, reflejan una habilidad destacada para ajustarse a entornos cambiantes y desafiantes. Esto está alineado con los modelos de desarrollo de competencias interculturales mencionados previamente, que plantean que la adaptabilidad es un proceso continuo de aprendizaje y ajuste.

De manera similar, las competencias relacionadas con la empatía y la escucha activan, como “Escucho activamente a las personas de diferentes culturas para entender mejor su perspectiva” (CO8) y “Trato de ponerme en el lugar de personas de otras culturas para entender sus emociones y puntos de vista” (CO24), tienen promedios elevados de 4,75 y 4,50 respectivamente. Estos resultados destacan la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones significativas en sus interacciones interculturales, un elemento fundamental propuesto por Matsumoto y Hwang (2020), que enfatiza la relevancia de las habilidades comunicativas en la adaptación cultural.

Fase 2. Retos, adaptación e impacto personal y profesional

Uno de los principales desafíos que enfrentaron los entrevistados estuvo relacionado con la diferencia en los sistemas educativos. Para los participantes, la metodología de enseñanza y evaluación en las universidades mexicanas presentaba dinámicas distintas a las de sus instituciones de origen, lo que representó un proceso de adaptación significativo. Un entrevistado señaló: “El principal reto fue acoplarnos al sistema de estudio de la universidad, era completamente diferente al que manejamos en Cali. Desde la forma en que se estructuraban las clases hasta la evaluación, todo era distinto” (PA2). Esto pone en evidencia cómo la movilidad académica implica un cambio de entorno físico que transforma la manera en que se asimilan los conocimientos y se participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro reto central fue la adaptación a la gastronomía local y los horarios de comida, varios participantes expresaron dificultades al ajustarse a los ingredientes, sabores y costumbres alimenticias de México, lo que impactó su experiencia diaria. Un entrevistado relató: “Ellos desayunan a las 10, almuerzan a las 4 de la tarde y comen súper tarde. Además, no hacen sopas como acá, sino que compran todo hecho. Me costó mucho acostumbrarme porque estoy acostumbrado a un tipo de alimentación diferente” (PA5). La alimentación juega un papel fundamental en el bienestar de los estudiantes durante la movilidad y sugiere la necesidad de contar con mecanismos de adaptación para que la experiencia no se vea afectada negativamente.

El idioma y la comunicación también fueron fuentes de desafío, aunque los estudiantes compartían el español como lengua común con la población mexicana, se encontraron con múltiples diferencias

léxicas y expresiones que dificultaban la interacción. Un entrevistado mencionó: “Las palabras que usaban en México eran diferentes a lo que nosotros conocemos, a veces significaban algo totalmente distinto y eso generaba confusión en las conversaciones diarias” (PA11). Este fenómeno es un claro ejemplo de cómo la comunicación intercultural no se reduce a compartir un idioma, sino que implica comprender los matices y significados de cada cultura para una interacción efectiva. Un ejemplo de la diferencia en el significado de ciertas palabras entre ambos países sería la palabra *chido*, que se utiliza para referirse a algo bueno o genial en México, mientras que en Colombia esta palabra no es común y puede resultar desconocida.

Dentro de los otros retos relevantes se identifica la percepción cultural de personajes históricos y figuras públicas, en donde un entrevistado expresó su sorpresa al notar que en México algunas personas tenían una visión positiva de Pablo Escobar, una figura altamente controversial en Colombia: “Mucha gente idolatra a Pablo Escobar y uno aquí dice ‘no’, pero allá dicen ‘Pablo es chido, Pablo es bien’. Fue un choque cultural fuerte darme cuenta de cómo perciben la historia desde una perspectiva completamente distinta” (PA3). Esta experiencia evidencia cómo las narrativas históricas pueden variar entre países y cómo los estudiantes en movilidad pueden enfrentar desafíos al confrontar visiones del mundo diferentes a las suyas.

Para hacer frente a estos desafíos, los estudiantes implementaron distintas estrategias de adaptación. Uno de los métodos más utilizados fue la interacción directa y la pregunta constante como forma de aprendizaje. Un entrevistado relató: “Cuando no entendía una palabra, simplemente preguntaba qué significaba para ellos. Era la mejor manera de no cometer errores y aprender a comunicarme mejor” (PA4). Esta

estrategia facilitó la comprensión del contexto cultural y permitió un proceso de adaptación más fluido.

Otra estrategia efectiva fue la inmersión en la vida cotidiana y la construcción de redes de apoyo. Varios participantes mencionaron que la mejor forma de integrarse fue a través de la interacción con personas locales. Un entrevistado señaló: “Me adapté relacionándome con las personas con las que interactuaba diariamente, tanto en el salón como en la ciudad. Ellos me daban recomendaciones sobre lugares y costumbres, lo que hizo más fácil la transición” (PA5). Este enfoque refuerza los principios de la teoría de la adaptación intercultural, que enfatiza la importancia de la interacción social para lograr una mejor integración (Ginzburg et al., 2024).

El aprendizaje más significativo reportado por los participantes fue la conciencia de la diversidad cultural y la relatividad de las perspectivas, un entrevistado expresó: “Muchas veces pensamos que hay una sola forma de hacer las cosas, pero en realidad hay múltiples puntos de vista que deben ser considerados y respetados” (PA3). Este hallazgo confirma que la movilidad académica fomenta una mentalidad más abierta y flexible, esencial para desenvolverse en entornos multiculturales. Esto concuerda con los modelos de desarrollo progresivo de la competencia intercultural, donde el aprendizaje experiencial en un contexto real juega un papel fundamental en la transformación del pensamiento (Deardorff, 2006).

A nivel personal, los participantes reportaron que la movilidad académica les permitió desarrollar habilidades socioemocionales clave, como la paciencia y el respeto por las diferencias culturales. Dentro de los comentarios a destacar está: “Me ha ayudado a ser más tranquilo, a pensar antes de actuar y a respetar a las personas independientemente

de su origen” (PA1). Esta reflexión indica un crecimiento en la capacidad de autorregulación emocional y empatía, dos competencias fundamentales en la interacción intercultural.

En términos profesionales, la movilidad académica les brindó la oportunidad de ampliar sus horizontes y establecer contactos en un contexto internacional. Un entrevistado comentó: “Hice muchos contactos que me pueden servir en el futuro, ya sea para trabajar con ellos o para exportar productos”. Este testimonio resalta cómo la movilidad académica puede contribuir al desarrollo de redes profesionales que potencialmente beneficiarán a los estudiantes en sus carreras futuras.

Los estudiantes identificaron diversas competencias interculturales que fortalecieron durante su experiencia en el extranjero. La empatía y el respeto emergieron como habilidades clave. Un entrevistado menciona: “Aprendí a ponerme en los zapatos de los demás y a no juzgar a las personas por su apariencia o manera de hablar” (PA1). Este desarrollo es fundamental en un contexto globalizado donde la capacidad de interactuar efectivamente con personas de diferentes orígenes es un activo esencial.

Otra competencia importante es la adaptabilidad, que se refleja en la capacidad de ajustar sus comportamientos y expectativas ante situaciones desconocidas. Ligado a esto, se destaca: “La resolución de conflictos y la adaptación a nuevos sitios fueron habilidades que desarrollé porque el cambio fue totalmente distinto” (PA7). Este hallazgo está en línea con los estudios sobre modelos de desarrollo intercultural, que resaltan la importancia de la flexibilidad cognitiva y la disposición al cambio en la adquisición de la competencia intercultural (Fantini, 1995).

Finalmente, los estudiantes enfatizaron la visión global adquirida durante la movilidad, mencionando: “Antes pensaba que muchos productos eran colombianos, pero allá me di cuenta de que todo es parte de un mercado internacional. Esto me abrió la mente sobre los negocios y el comercio global”. Esta capacidad de comprender los mercados desde una perspectiva intercultural es esencial para profesionales que buscan desempeñarse en un mundo globalizado.

5. Conclusiones

El estudio sobre la movilidad académica internacional evidencia que esta experiencia constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de competencias interculturales, lo que se alinea con los planteamientos de Deardoff (2006). Los resultados destacan que los estudiantes demostraron alta motivación y apertura hacia la diversidad cultural, reflejada en su interés por aprender y explorar nuevas culturas. Este interés facilitó su adaptación y promovió un aprendizaje significativo, alineado con modelos de desarrollo intercultural.

El respeto y valoración de la diversidad cultural emergen como competencias clave fortalecidas en los participantes, lo que, según Hagenars et al. (2025), son actitudes positivas desarrolladas a partir de una adaptación intercultural. A partir del estudio, se identificaron áreas de mejora, como la gestión de la ambigüedad cultural y la capacidad de cambiar entre perspectivas culturales, aspectos esenciales para la integración en contextos multiculturales. La falta de comodidad en situaciones donde las normas no son claras sugiere la necesidad de estrategias que fomenten la tolerancia a la incertidumbre y la reflexión crítica.

El análisis también resalta la adaptabilidad y la flexibilidad cultural como competencias altamente desarrolladas, que permiten a los

estudiantes ajustarse a entornos cambiantes y mejorar su capacidad de interacción en distintos contextos. De igual manera, la empatía y la escucha activa jugaron un papel fundamental en la construcción de relaciones significativas con la comunidad anfitriona, lo que confirma la importancia de estas habilidades en la adaptación cultural. Los principales retos enfrentados incluyen la diferencia en los sistemas educativos, la adaptación a la gastronomía y las variaciones en la comunicación y el lenguaje, desafíos que fueron superados mediante estrategias de interacción, consulta y participación activa en la vida cotidiana, articulado con los planteamientos de adaptación cultural de Ginzburg et al. (2024).

A nivel profesional, la movilidad permitió a los estudiantes expandir su visión de mercado y fortalecer sus redes de contacto, consolidando su capacidad para analizar dinámicas económicas y comerciales en un contexto global. Esto conlleva a pensar en que la exposición cultural de los estudiantes debe ir acompañada de unos procesos reflexivos con apoyo institucional para que este aprendizaje sea significativo y positivo, como lo plantean Yang et al. (2025).

Si bien este estudio ha permitido identificar el impacto de la movilidad académica en el desarrollo de competencias interculturales, presenta ciertas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, la investigación se basa en una muestra reducida y específica, compuesta por estudiantes que realizaron movilidad académica en una universidad mexicana. Esto restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos y culturales, lo que sugiere la necesidad de ampliar la muestra en futuras investigaciones para incluir estudiantes de distintas universidades y destinos internacionales.

Ante estas limitaciones, se plantean diversas líneas de investigación que podrían abordar estos vacíos y profundizar en el análisis del

impacto de la movilidad académica. Una de ellas es la realización de estudios comparativos entre diferentes destinos y programas de movilidad, lo que permitiría identificar si existen variaciones significativas en el desarrollo de competencias interculturales, dependiendo del país de destino, el idioma o las diferencias socioculturales. Asimismo, sería relevante llevar a cabo evaluaciones de impacto a largo plazo, mediante estudios longitudinales que analicen cómo las competencias adquiridas en la movilidad académica inciden en la inserción laboral y el desempeño profesional de los egresados en contextos globalizados.

Otra línea de investigación importante se centraría en el análisis de las estrategias institucionales implementadas por las universidades para mejorar la adaptación de los estudiantes en el extranjero. Evaluar el papel de la preparación previa, el acompañamiento durante la movilidad y el apoyo en la reintegración al regresar al país de origen permitiría diseñar programas más efectivos para potenciar el aprendizaje intercultural. De igual manera, sería valioso investigar la relación entre la movilidad académica y el desarrollo de habilidades de liderazgo en entornos multiculturales, particularmente en áreas como la gestión de equipos diversos, la resolución de conflictos y la toma de decisiones en contextos globalizados.

Referencias

Abu-Rayya, H. M., Berry, J. W., Sam, D. L. y Grigoryev, D. (2023). Evaluating the integration hypothesis: A meta-analysis of the ICSEY project data using two new methods. *British Journal of Psychology*, 114(4), 819-837. <https://doi.org/10.1111/bjop.12656>

Bartel-Radic, A. y Cucchi, A. (2025). How do students develop intercultural competence during international mobility? *International Journal of Intercultural Relations*, 105, 102132. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102132>

Chen, L. (2017). *Intercultural communication. Intercultural Communication*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501500060>

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

De La Garza, A. T. y Ono, K. A. (2015). Rethorizing adaptation: Differential adaptation and critical intercultural communication. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8(4), 269-289. <https://doi.org/10.1080/17513057.2015.1087097>

Fantini, A. E. (1995). Language, culture, and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143-153. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(95\)00025-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(95)00025-7)

Ginzburg, O., Apresyan, K., Arutyunian, V. y Tikhonovskaya, D. (2024). Factors of individual and group adaptation of students to intercultural communication. *Relacoes Internacionais no Mundo Atual*, 4(46), 91-112.

Gümüs, S., Gok, E. y Esen, M. (2020). A review of research on international student mobility: Science mapping the existing knowledge base. *Journal of Studies in International Education*, 24(5), 495–517. <https://doi.org/10.1177/1028315319893651>

Güss, C. D., Peters, E.-A. y Tuason, M. T. (2025). 'A fascinating world of different cultures'. International experiences and creativity in the biographies of Nobel laureates. *Journal of Creativity*, 35, 100093. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100093>

Hagenaars, M., Dizdagic, E., D'hondt, F. y Stevens, P. A. J. (2025). Intercultural actions speak louder than words: How teachers apply culturally relevant practices in ethnic diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 154, 104853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104853>

Hamad, R. y Lee, C. M. (2013). An assessment of how length of study-abroad programs influences cross-cultural adaptation. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 661-674. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.788461>

Hammer, M. R. (2015). The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48(1), 12–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.004>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Matsumoto, D. y Hwang, H. C. (2020). Reconsidering the active psychological ingredients underlying intercultural adaptation: Implications for international business. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.529737>

Leanza, Y., Bernard, G., Demers, V., Brisset, C., Yampolsky, M., Jones-Lavallée, A., Arsenault, S., Giroux, D., Gagnon, R., Gulfi, A.,

Kühne, N. y Tétreault, S. (2025). Cultural competence, acculturation orientations, and attachment dimensions in future social workers and occupational therapists before entering these professions: A comparative study. *International Journal of Intercultural Relations*, 105, 102113. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102113>.

Matsumoto, D. y Hwang, H. C. (2020). Reconsidering the active psychological ingredients underlying intercultural adaptation: Implications for international business. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.529737>

Mustafa, B. A. y Ahmad, A. L. (2019). Intercultural adaptation of Malaysian students in Asian countries. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 35(2), 18-34. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2019-3502-02>

Ozer, S. y Schwartz, S. J. (2021). The culturally intelligent way of acculturating: Examining cultural intelligence and acculturation orientations among foreign workers in the Danish context of reception. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(5), 725-734. <https://doi.org/10.1111/sjop.12760>

Peng, R. Z. y Wu, W. P. (2019). Measuring communication patterns and intercultural transformation of international students in cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 70, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.03.004>

Pinos Montenegro, J. y Zurita Altamirano, J. (2024). Internacionalización de la educación superior ecuatoriana. Análisis descriptivo. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 11(2), 55-77. <https://doi.org/10.21500/23825014.6880>

Pitts, M. J. (2016). Sojourner reentry: A grounded elaboration of the integrative theory of communication and cross-cultural adaptation.

Communication Monographs, 83(4), 419-445. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1128557>

Spitzberg, B. H., y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n1>

Tomin, V. V., Sakharova, N. S., Eremina, N. V. y Terekhova, G. V. (2016). Intercultural adaptation of students in the information field of cross-cultural interaction. *Global Media Journal*, 2016, 1-10.

Van Dijk, T. A. (1993). *Discourse and society*. SAGE.

Yang, C. J., Popov, V. y Biemans, H. J. A. (2025). Chinese students' perceptions of affordances and challenges, and their associated reactions within different contexts of intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 105, 102133. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102133>

Wang, S. y Sircar, A. (2024). Intercultural competence of Chinese college students of non-English majors: A linguistic study. *The International Journal of Humanities Education*, 23(1), 25-47. <https://doi.org/10.18848/2327-0063/CGP/v23i01/25-47>

Capítulo 13

La enseñanza de la mediación en la cultura litigante: oportunidad de internacionalización desde casa

Nathalia Viviana Lescano-Galeas
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
nlescano@pucesa.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-5627-2513>

Narda Beatriz Bernal Sánchez
Universidad Olmeca, Tabasco, México
uo20016@olmeca.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7040-4703>

Resumen

La universidad propende a la búsqueda de la calidad de la educación en un mundo globalizado. En relación con este propósito, la formación de abogadas y abogados se desarrolla en un constante diálogo entre el derecho, la pedagogía y el aseguramiento de la calidad. Esto se traduce en la necesidad de la enseñanzas-aprendizaje de mecanismos alternativos de resolución de conflictos a los sistemas de justicia ordinarios, la innovación de la didáctica y las nuevas demandas sociales y globales. En este capítulo, se reflexiona sobre la experiencia de internacionalización de la asignatura de mediación entre la Pontificia Universidad Católica de Ecuador y la Universidad Autónoma de Guadalajara,

campus Tabasco, y la Universidad Olmeca, ambas de los Estados Unidos Mexicanos. Para esto, se empleó un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y modalidades teórico-normativa y de campo, que muestra la situación de cuatro universidades, por cada país participante, con base en la información de la malla curricular disponible en las páginas web institucionales con respecto a la enseñanza de la mediación. El trabajo concluye que la internacionalización desde casa es una oportunidad para potencializar la mediación en una cultura jurídica litigante a través del derecho comparado, lo que influye además en la internacionalización del currículo de la carrera de derecho.

Palabras claves: enseñanza, mediación, cultura litigante, internacionalización

Abstract

The university is committed to the pursuit of quality education in a globalized world. In this purpose, the training of lawyers is developed in a constant dialogue between law, pedagogy and quality assurance. This translates into the incorporation of alternative dispute resolution mechanisms into the ordinary justice systems, the need for innovation in the teaching-learning process and the new social and global demands. This chapter reflects on the experience of internationalization of the mediation course between the Pontifical Catholic University of Ecuador and the Autonomous University of Guadalajara, Tabasco campus, and the Olmeca University of the United States of Mexico. For this purpose, a qualitative approach was used, with a descriptive scope and theoretical, normative and field modalities, which shows the situation of four universities, for each participating country, based on the

information of the curriculum available in the institutional web pages regarding the teaching of mediation. The study concludes that internationalization from home is an opportunity to potentiate mediation in a litigious legal culture through comparative law, which also influences the internationalization of the curriculum of the law.

Keywords: teaching, mediation, litigation culture, internationalization

1. Introducción

Han transcurrido aproximadamente nueve siglos desde que la universidad asumió la responsabilidad de enseñar. Desde entonces, la educación evolucionó significativamente, integrando diversas perspectivas y enfoques en búsqueda de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que, “La disciplina jurídica si bien no es ajena a cualquier postulado pedagógico, los cambios paradigmáticos posmodernos comprenden una serie de reflexiones y acciones en torno a la reforma de la enseñanza del derecho” (Flores, 2021, p. 113). Sin embargo, “la carrera de derecho sigue siendo una de las más anquilosadas frente a otras carreras universitarias” (Flores, 2021, p. 113).

En la ciencia jurídica, el positivismo ideológico que llegó a Latinoamérica en la época colonial marcó la enseñanza del derecho en las escuelas y facultades. De este modo, la enseñanza jurídica se caracterizó por el estudio de textos: códigos, leyes o los comentarios a estas con la dogmática jurídica (Flores, 2021). Sin embargo, un siglo después, la enseñanza tradicional del derecho fue duramente cuestionada y dio paso al estudio de casos y a las clínicas jurídicas (Caló, 2019). Aun así, desde el ámbito de la pedagogía, las transformaciones paradigmáticas de las últimas décadas promueven la superación de la clase magistral

como única estrategia en las universidades de ayer y de hoy, basada en una charla pedagógica en la que se exponen contenidos teóricos complementados con la experiencia profesional, que aspiran a la recepción y memorización de la escucha (Vernengo, 2023).

A nivel normativo internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada el 9 de octubre de 1998, proclamó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. En el capítulo “Forjar una nueva visión de la Educación Superior”, en el artículo 6, sobre Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia, señala que la pertinencia debe atender tanto a la demanda como a la oferta, articulando los problemas de la sociedad y el mundo laboral (UNESCO, 1998).

Al respecto es importante precisar que, la pertinencia no solamente consiste en la respuesta que las instituciones de educación superior den a las demandas de la economía o del sector productivo, incluye sobre todo la responsabilidad social, que es según el artículo 6: Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia, consiste en apuntar a crear una sociedad no violenta. (UNESCO, 1998)

Adicionalmente, la declaración señala la necesidad de fortalecer la formación del personal docente; por tanto, se vuelve necesaria la experiencia internacional de quienes se encuentran en la docencia y de quienes aspiren a ella. Esto incluye la movilidad académica, el intercambio de conocimientos y la creación de sistemas interactivos y de proyectos internacionales de investigación, bajo el principio de solidaridad de establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo (UNESCO,

1998). Así también, la Conferencia Mundial de Educación Superior de París en el año 2009, en el comunicado final, resalta la importancia de la cooperación internacional conforme a la “solidaridad y el respeto mutuo y en la promoción de los valores, del humanismo y el diálogo intercultural” (UNESCO, 2009).

Por ello, las universidades en países como México y Ecuador se van acoplado a varios procesos en el marco del diálogo entre el derecho, la pedagogía y la calidad de la educación, tales como la incorporación de mecanismos alternativos de resolución de conflictos a los sistemas de justicia ordinarios, derivado del proceso de constitucionalización del derecho, la necesidad de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las nuevas demandas sociales y globales de una educación de calidad bajo las directrices de la UNESCO. De ahí que la cátedra universitaria deba responder a estos desafíos.

El presente trabajo reflexiona sobre la enseñanza de la mediación en una cultura jurídica litigante. Para esto, el primer apartado muestra la posición de la mediación frente a la enseñanza del litigio como medio tradicional de solución de conflictos jurídicos y visibiliza qué pasa con la enseñanza de la mediación en las universidades, en el marco del constitucionalismo contemporáneo. El segundo apartado analiza el contenido de la información de las páginas web de algunas universidades para verificar la incorporación de la enseñanza de la mediación desde la presencialidad. El tercer acápite comparte la experiencia práctica desarrollada entre tres universidades para el proceso de internacionalización en el aprendizaje de la mediación. Para ello, analiza el derecho comparado como un método de enseñanza dentro del marco de la internacionalización de la asignatura de mediación de las universidades de los Estados Unidos de México: la Universidad Autónoma de Guadalajara campus

Tabasco y la Universidad Olmeca; y de Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Finalmente, se concluye que la internacionalización es una oportunidad para potencializar la mediación en una cultura jurídica litigante a través del derecho comparado, lo que influye además en la internacionalización del currículo de la carrera de derecho.

2. Cultura jurídica litigante en la formación en derecho

Desde su inicio, el Estado moderno posicionó al litigio como respuesta natural a todo tipo de conflicto. Eso conllevó a una cultura jurídica litigante, base de la formación de profesionales en derecho. Desde la definición más general del diccionario de la lengua española, *litigio* y *pleito* pueden considerarse términos sinónimos. *Litigar*, viene del latín ‘litigare’, que significa “pleitear, disputar en juicio sobre algo”. A su vez, *pleitear* se define, con otras palabras, pero en idéntico sentido, como “contender judicialmente sobre algo” (RAE, 2025).

Los antecedentes de la profesión de abogado se remontan a la función abogadil. Los principales referentes históricos señalan que la noción de la profesión se ubica en la defensa gratuita ejercida por personas ilustres como un honroso deber que surgía en contrapartida a ser jefe de la familia, del cual se deriva la responsabilidad y preocupación por los demás (Olaechea, 1978).

Mientras se trabajaba en la inmensa labor que implicaba la elaboración del Digesto, Justiniano ordenó redactar una obra elemental dirigida a la enseñanza del derecho; es decir, prácticamente un libro de texto en cuyo preámbulo el emperador da una serie de consejos “a la juventud que desea estudiar leyes”. Las Instituciones al igual que el Digesto se publicaron en 533. (Morineau y Gonzáles, 2012, p. 23)

De hecho, a Justiniano se le atribuye la conformación del primer colegio de abogados, con la obligación de registro en él a quienes fueran a abogar en el Foro, conforme a ciertos requisitos (Rodríguez, 2001).

A partir del siglo XII, la formación de los abogados pasa a ser responsabilidad de la universidad. En el siglo XVIII, en el continente americano durante la época de la colonia, los primeros abogados de origen americano tenían como principales requisitos los estudios universitarios y la práctica por cuatro años (Pérez, 2002; Warters, 2008). En un inicio, la enseñanza del derecho en la universidad se limitó al estudio de las leyes de libros de texto; posteriormente (1870-1914), en la Universidad de Harvard de la mano del profesor Christopher Columbus Langdell se desarrolló el estudio de casos para la solución por parte del estudiantado (Caló, 2019).

En la década de 1930, el jurista norteamericano Jerome Frank, en el escrito “¿Por qué no un abogado-clínico?”, criticó el modelo de enseñanza basado en el método de estudio de casos y señaló el fracaso de la enseñanza del derecho, en tanto plantea una visión estática de este, lo concibe no como una herramienta sino como un fin, y se apoya en casos inventados. El modo clásico del ejercicio de la abogacía centrado en el pleito o litigio mediante estudio de casos fue duramente cuestionado por Frank, ya que al estudiantado no le era posible observar el lado humano de la administración de justicia, no atendía a hechos o métodos de negociación o resolución de conflictos, únicamente aprendían la decisión final (Caló, 2019, p. 5).

Tradicionalmente, la enseñanza del derecho en las universidades ha favorecido a un sistema eminentemente adversarial (Highton y Gladys, 2004). Empero, las últimas décadas dan cuenta de un proceso de transformación del sistema de justicia, debido principalmente a tres

factores: la promoción de organismos internacionales para la incorporación de formas de resolver conflictos que permitan contrarrestar la congestión de los juzgados a consecuencia del litigio excesivo (Corti y Rossi, 2016); el surgimiento de un movimiento social a finales del siglo XX, enfocado en un nuevo paradigma para la resolución de los conflictos hacia la paz social y comunal, como anhelo del ser humano (Schiffrin, 1996); y el proceso de constitucionalización del derecho, que ha favorecido el desarrollo legislativo de los mecanismos alternativos como la mediación.

2.1. México

En el caso de México, al estudiar el desarrollo del constitucionalismo, se hace presente el estudio de la Constitución Política de la Monarquía Española, o como se le conoce coloquialmente Constitución de Cádiz, documento del año 1812 –momento crucial por el movimiento de independencia iniciado en el año de 1810–, que dejó un legado significativo en el constitucionalismo en México. De los distintos títulos de la Constitución de Cádiz, se hace énfasis en el Título V. De Los Tribunales Y De La Administración De Justicia En Lo Civil Y En Lo Criminal; de este se deriva el Capítulo II De La Administración De Justicia En Lo Civil. En el artículo 284, del citado capítulo, se encuentra lo siguiente: “Sin hacer constar que se ha intentado el medio de la conciliación, no se entablará pleito alguno” (Constitución Política de la Monarquía Española, 1812).

Por otro lado, la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos del año 1824, en el artículo 155, señala que: “No se podrá entablar pleito alguno en lo civil ni en lo criminal, sobre injurias, sin hacer constar haberse intentado legalmente el medio de la conciliación”.

En el artículo 156 se lee: “A nadie podrá privarse del derecho de terminar sus diferencias por medio de jueces árbitros, nombrados por ambas partes, sea cual fuere el estado del juicio”²⁶ (Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 1824).

Este contexto histórico es una muestra de que, al menos constitucionalmente, se estableció en aquellos momentos, es decir, entre 1812 y 1824, el reconocimiento de resolver los conflictos antes del litigio o pleito, a través de la conciliación. Si bien no se hace referencia a la mediación, sí se consideró la incorporación de la conciliación, como forma de solución de conflictos previo al juicio. Este aspecto es relevante, pues deja en claro que hace varios años había conocimiento y práctica del litigio, se requería intentar la solución de un conflicto jurídico a través de la conciliación. Entonces, la generalización de la cultura jurídica litigante no debería ser la regla puesto que, en específico, se ha reconocido el uso de la conciliación y hoy en día de la mediación, entre otras formas de solución de conflictos.

De acuerdo con la reforma del año 2008 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), entre diversas modificaciones y adiciones, se destaca el siguiente texto: “Las leyes preverán mecanismos alternativos de solución de controversias. En la materia penal regularán su aplicación, asegurará la reparación del daño y establecerán los casos en los que se requerirá supervisión judicial” (CPEUM, 1917). Aquello generó la evidente necesidad de capacitación y profesionalización de las personas que facilitan los mecanismos alternativos. Previo a la referida reforma, ya diversas entidades federativas tanto en las procuradurías generales de justicia como en los tribunales contaban

²⁶ Sección VII. Reglas Generales A Que Se Sujetará En Todos Los Estados Y Territorios De La Federación La Administración De Justicia, el cual está integrado en el Título V. Del Poder Judicial De La Federación.

con personas que desarrollan esa actividad tanto en la materia penal como en las materias civil, familiar y mercantil prioritariamente. Los perfiles profesionales de las personas que ejercían tal modalidad en su mayoría provienen del derecho o de la psicología, sin ser los únicos, pero sí los principales perfiles profesionales.

Esto generó un cambio significativo tanto para las instituciones de educación superior como para las propias instituciones de procuración y administración de justicia, que han desplegado esfuerzos significativos para los procesos de formación y profesionalización de las personas que facilitan procesos de mediación.

En la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal (LNMA SCMP), en el artículo 48, se establecen diversos requisitos para realizar la función de persona facilitadora. En la fracción I se señala que deberán: “I. Poseer grado de Licenciatura afín a las labores que deberán desarrollar, con cédula profesional con registro federal” (LNMA SCMP, 2014). De la lectura se desprende que, al menos en la materia penal, no requiere una profesión determinada, no se exige que sea derecho o psicología o cualquiera otra, sin embargo, las instituciones públicas en los órganos especializados en mecanismos alternativos de solución de controversias en materia penal, en su mayoría, cuentan con personas que ejercen el derecho.

2.2. Ecuador

Al igual que en las demás colonias españolas en América, en Ecuador, a partir de la primera constitución, la Constitución Política de la Monarquía Española, se contempla la conciliación como una especie de fase prejudicial. No obstante, en la denominada Legislación de Toledo, se establece a los “alcaldes ordinarios”, denominados en el

territorio ecuatoriano, alcaldes de hermandad en zonas urbanas, como los encargados de dirimir los conflictos entre naturales y españoles. Los alcaldes no tenían como requisito ser abogados. En la primera época de la República, la Ley Orgánica de la Función Judicial designó como primeros jueces conciliadores en materia civil a los alcaldes municipales y a los jueces parroquiales (Andrade, 2003).

Pero no sería sino hasta las reformas del año 1996 que se reconoce por primera ocasión al sistema arbitral, la negociación y otros procedimientos alternativos para la solución de controversias (Constitución Política de la República del Ecuador, 1996). Posteriormente, en el año 1998 se reconoce de forma expresa a la mediación en el artículo 191 (Constitución Política de la República del Ecuador, 1998), siendo ratificado en el año 2008, en el artículo 190 (Constitución de la República del Ecuador, 2008). En los dos últimos casos se establece su aplicabilidad en materias que por su naturaleza se pueda transigir, con lo cual se debe analizar la viabilidad jurídica de la aplicación de la mediación.

Ecuador aprueba la Ley de Arbitraje y Mediación en el año 1997. La novedad de esta ley está dada por la incorporación normativa de la mediación, pues al año 1963 la normativa no la contemplaba (Ley de Arbitraje Comercial, 1963). La Ley de Arbitraje y Mediación en el país se encuentra vigente desde hace 28 años, sin mayores reformas. La normativa se aplica a todas las materias transigibles, pues establece aspectos generales de la mediación, incorpora aspectos relativos a la definición, principios, procedimiento, valor jurídico del acta de mediación, y la regulación de los centros de mediación a cargo del Consejo Nacional de la Judicatura (Ley de Arbitraje y Mediación, 1997).

En cuanto a la formación en mediación, la normativa únicamente señala que los centros de mediación con aval académico podrán de-

sarrollar programas de capacitación en mediación. Así, el Consejo Nacional de la Judicatura, mediante instructivos, estableció los parámetros bajo los cuales los centros que cuentan con aval académico deben desarrollar los procesos de formación, principalmente en cuanto a número de horas, planificación curricular básica, horas prácticas en procesos de mediación, entre otros. No obstante, no se precisa de formación específica para realizar facilitación en cierto tipo de conflictos (Instructivo de Registro y Funcionamiento de Centro, 2018).

De este modo, las legislaciones tanto de México como Ecuador, en los últimos 30 años, dieron paso a reformas legales encaminadas a la incorporación tanto de las formas heterocompositivas con el arbitraje y autocompositivas con la mediación. Por lo tanto, las universidades e institutos de educación superior iniciaron con los procesos de actualización de sus programas de estudio para incluir la asignatura encaminada a la enseñanza de la mediación en las mallas de las facultades y escuelas de derecho, en una “cultura del litigio internalizada como el remedio natural para solucionar los conflictos” (Caivano, 1995, p. 212).

3. Incorporación de la enseñanza de la mediación desde la presencialidad

3.1. México

La enseñanza tanto de los mecanismos alternativos como del litigio correspondió en México a las escuelas o facultades de derecho. En ese sentido, se considera como primer aspecto relevante que, en este país, de acuerdo con datos del Centro de Estudios de Enseñanza y Aprendizaje del Derecho A. C. existen 2107 instituciones de educación superior con la licenciatura en derecho activa (CEEAD, 2022).

De acuerdo con el Instituto Mexicano de Competitividad (IMCO), el número de nuevos egresados al campo laboral es de 70 987 personas que estudiaron la referida carrera (IMCO, 2024).

De acuerdo con el Instituto Mexicano de Competitividad, A. C., la matrícula de la carrera de derecho en el ciclo escolar 2021-2022 corresponde a 365 780 estudiantes (IMCO, 2023). Asimismo, la herramienta Compara Carreras, desarrollada por el referido instituto, aporta datos del año 2024, acerca del número de nuevos egresados al campo laboral, citando que la cifra corresponde a 70 987 personas que estudiaron derecho (IMCO, 2024).

En los últimos años, las universidades e institutos de educación superior iniciaron con los procesos de actualización de sus programas de estudio para incluir la materia de mecanismos alternativos de solución de controversias, con denominaciones diversas. En este apartado, se mostrará el contenido de la información consultable en las páginas web de algunas universidades para verificar la incorporación de la enseñanza de la mediación desde la presencialidad.

Tabla 1

Cuadro comparativo algunas universidades en México

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	
Perfil de egreso	Preminentemente litigante (UNAM, 2025)
Nombre asignatura	Mecanismos Alternos de Solución de Controversias (UNAM, 2025)
Semestre	Cuarto
Créditos	7
Centro de mediación	No cuenta
Universidad Autónoma de Guadalajara campus Tabasco (UAG)	
Perfil de egreso	Función pública, litigio y asesoría (UAG, 2021)
Nombre asignatura	Medios Alternos de Solución de Conflictos* Clínica Forense de Medios Alternos de Solución de Conflictos**
Semestres	Sexto* Séptimo**
Créditos	No se ubica la información en la página web

Centro de mediación	No consta en la página web información disponible sobre centro de mediación para práctica entre estudiantes
Universidad Olmeca (Tabasco)	
Perfil de egreso	Preminentemente litigante (Olmeca, 2023)
Nombre asignatura	Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias* Justicia Restaurativa**
Semestres	Quinto* Sexto**
Créditos	No se ubica la información en la página web
Centro de mediación	En la página web, en el apartado de instalaciones solo se comparten imágenes de la sala de juicio oral.
Universidad Autónoma de Nuevo León	
Perfil de egreso	Promueve el uso de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2025)
Nombre asignatura	Métodos alternativos de solución de controversias (Formación profesional fundamental) Métodos alternos y justicia restaurativa (Optativa)

Semestre	Sexto
Créditos	3
Centro de mediación	Centro de Litigación y Mediación de la Facultad de Derecho y Criminología

Nota. Elaboración propia con datos de páginas web de cada universidad.

3.2. Ecuador

Según la información publicada por la Secretaría Superior de Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (SENESCYT), al año la carrera de derecho es la segunda con mayor demanda en el país. Al año 2022 cuenta con un total de 10 979 estudiantes, de los cuales 130 929 están en la modalidad presencial (SENESCYT, 2025). Asimismo, en el país existen un total de 59 universidades privadas (SENESCYT, 2025) de las cuales, en alrededor de 29 se oferta la formación en derecho (EduSuperior, 2025).

La enseñanza del derecho en las universidades de Ecuador, en un inicio, únicamente contempló el ámbito litigante. Posteriormente, en el año 1997, en que se aprueba la Ley de Arbitraje y Mediación, se incorpora paulatinamente en las mallas curriculares de asignaturas relacionadas a los mecanismos alternativos de resolución de conflictos. La asignatura, con diferentes denominaciones, en algunos casos se concibió como optativa; en la actualidad, se encuentra fija en la malla, como en el caso de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

La cátedra la mediación, dentro de las mallas curriculares de derecho, se produce en el marco de la reforma al sistema de justicia y a los procesos de acreditación de las escuelas y facultades de derecho de las universidades del país a partir de la aprobación de la Constitución de la República del Ecuador en el año 2008. A continuación, se presenta la situación de los cuatro primeros lugares, de las universidades ecuatorianas, según el *ranking* internacional de instituciones de educación superior de reconocido a nivel mundial (Quacquarelli Symonds (QS), 2025).

Tabla 2
Cuadro comparativo de algunas universidades en Ecuador

Universidad San Francisco de Quito (USFQ)	
Perfil de egreso	Direccionado a la mediación, conciliación y el litigio (USFQ, 2025)
Nombre asignatura	Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos Optativa Manejo de conflictos, negociación, mediación y arbitraje (contempla 6 asignaturas relacionadas)
Semestre	8
Número de créditos	3
Centro de mediación	Centro de Mediación de la Universidad San Francisco de Quito Clase Clínicas Jurídicas- pasantías

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCESA)	
Perfil de egreso	Promueve el uso de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (PUCESA, 2025)
Nombre asignatura	Métodos Alternativos de Solución de Conflictos
Semestres	8
Número de créditos	3
Centro de mediación	La sede no cuenta con centro de mediación propio
Universidad de las Américas del Ecuador (UDLA)	
Perfil de egreso	Preeminentemente litigante (UDLA, 2025)
Nombre de la asignatura	Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos Optativa Manejo de conflictos, negociación, mediación y arbitraje (contempla 6 asignaturas relacionadas)
Semestres	8
Créditos	3

Centro de mediación	Centro de Mediación de La Universidad de las Américas
Universidad Politécnica Salesiana (UPS)	
Perfil de egreso	Preeminentemente litigante (Salesiana, 2025).
Nombre de la asignatura	Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos Mediación y Arbitraje Clínica de Métodos Alternativos de Solución de Controversias
Semestre	5, 6 y 7
Número de créditos	No disponible
Centro de mediación	No encontrado

Nota. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por las universidades.

Tomando en cuenta el número de universidades privadas en cada uno de los dos países materia del presente estudio y en consideración a la accesibilidad de la información a través de las respectivas páginas web, se empleó un criterio de selección para cada país, que asegure obtener la información referente a la malla curricular de la carrera de derecho. En el caso de los Estados Unidos Mexicanos se optó por la revisión de una universidad por cada distrito. Para Ecuador, el criterio de selección lo constituyó el *ranking* internacional de instituciones de educación superior de Quacquarelli Symonds (QS), reconocido a nivel

mundial. Así, se seleccionaron cuatro instituciones universitarias privadas de cada país.

Tanto en México como en Ecuador las universidades cuentan con una asignatura fija sobre mediación. En tres de las cuatro instituciones de educación superior, de cada país, existe una segunda asignatura relacionada, optativa o referente a la clínica en mediación. Las universidades mexicanas emplean varias denominaciones para referirse a la asignatura de mediación: mecanismos, métodos y medios. En cambio, las universidades ecuatorianas emplean la denominación que consta en la Constitución de la República, medios alternativos. En cuanto al número de créditos de la asignatura fija en algunos casos no se cuenta con este dato, sin embargo, en aquellos casos en los que sí, el número de créditos es de tres y solamente en la Universidad Nacional Autónoma de México asciende a siete.

Otro aspecto que se estableció para el análisis de la enseñanza de la mediación es el auspicio de un centro de mediación como un espacio de prácticas. Al respecto, en México se pudo conocer que solamente la Universidad Autónoma de Nuevo León cuenta con un centro de mediación. En Ecuador dos de las cuatro universidades cuentan con un centro de mediación: la Universidad San Francisco de Quito y la Universidad de las Américas.

Con esta información, finalmente, se revisó el perfil de egreso. En este sentido, la Universidad Autónoma de Nuevo León incluye como parte de las competencias desarrolladas en el estudiantado “la implementación de métodos alternativos de solución de controversias que promuevan la formación de sociedades pacíficas”. En Ecuador, la Universidad San Francisco de Quito y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato, incluyen en sus perfiles de egreso la habi-

lidad mediadora y conciliadora y el uso de los medios alternativos de solución de conflictos.

La incorporación de la mediación en la formación de profesionales en las universidades mexicanas y ecuatorianas, a través de una asignatura o, en el mejor de los casos, dos, con una carga horaria de tres créditos a la semana, muestra la necesidad de que se otorgue un mayor espacio a la resolución de conflictos de forma no confrontativa ante la preeminencia del enfoque litigante en la enseñanza del derecho. De ahí que los esfuerzos que se desplieguen en favor de fortalecer la enseñanza de la mediación en la universidad puedan contribuir decididamente para garantizar una formación integral que propenda a la transformación de la justicia y la pacificación de la sociedad.

4. Internacionalización en la enseñanza de la mediación

En el acápite anterior se compartió un breve contexto histórico acerca de la labor de las universidades en la preparación de quienes estudian derecho; de igual forma, se mencionan algunas estrategias que se utilizan en la actualidad tales como la clase magistral, el análisis del marco normativo, el método de caso y las simulaciones, entre otras, que son de utilidad para la atención de los problemas jurídicos que serán de conocimiento de las personas que ejercerán el derecho. También se hizo referencia a la preeminencia de la enseñanza del litigio como el medio que se ha reconocido para la solución de los conflictos jurídicos; por lo tanto, se ha centrado la enseñanza del derecho en los elementos que integran esa forma heterocompositiva de solución.

La vinculación entre universidades para lograr la internacionalización se convierte en un referente de cooperación y de intercambio de experiencias entre pares, construye redes de aprendizaje y genera oportu-

tunidades de conocimientos para las personas que estudian derecho, les permite, saber, ser, hacer y convivir (Delors, 1994). Además, esta actividad es una forma de alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible 4, Educación de calidad, y 17, Alianza para lograr los objetivos, que están en concordancia con los pilares de la educación.

En efecto, el ODS 4 establece como una de sus metas el acceso igualitario a una formación profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria; además, se prevé que la educación promueva la cultura de paz y no violencia (ONU, 2020). De lo anterior puede interpretarse que la solución de conflictos a través del diálogo es una forma de lograr esta meta, por lo tanto, la enseñanza de la mediación entre quienes ejercen el derecho se convierte en un medio para alcanzarla.

El ODS 17 visibiliza la necesidad de colaboración entre los gobiernos, como también entre el sector privado y la sociedad civil. La alianza es entendida como unión de esfuerzos, que conlleva un propósito o bien común; en este sentido, la internacionalización entre las universidades se convierte en un medio de colaboración, un espacio para la enseñanza de lo que será útil en un mundo globalizado para quienes estudian derecho.

Por esas razones, en diversas ocasiones se han llevado a cabo actividades de internacionalización para la enseñanza de la mediación, logrando vínculos de relevancia entre estudiantes y docentes, entre la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y dos universidades en México: Universidad Autónoma de Guadalajara campus Tabasco y la Universidad Olmeca. Esos encuentros derivaron en resultados destacables en el aprendizaje. El primero se realizó entre la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Universidad Autónoma de Guadalajara campus Tabasco. En este, se logró un análisis del desarrollo doctrinario de

personas investigadoras de cada universidad o país. Así, también hubo intercambio de conocimiento acerca de la aplicación del marco normativo y comparan los mandatos legislativos de cada país, así como sus efectos. Otro de los temas de estudio y comparación es la estructura y funcionamiento del sistema de justicia respecto a la aplicabilidad de la mediación en las diversas materias de derecho.

Tabla 3
*Participantes en experiencia Inmersión Dual Virtual -
MARC Ecuador- México*

País	Hombres	Mujeres	Nivel	Total
México	4	12	3	16
Ecuador	6	9	8	15
Total:	10	21	NA	31

Nota. Fuente: Archivos de PUCESA (2016).

El segundo de los encuentros, llevado a cabo entre la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Universidad Olmeca, propició un encuentro significativo a partir del método de derecho comparado, para analizar los sistemas de justicia en los que procede la aplicación de la mediación, tanto por la materia del derecho como por la naturaleza del caso.

Tabla 4
*Participantes en experiencia Inmersión Dual Virtual -
 MARC Ecuador- México*

País	Hombres	Mujeres	Nivel	Total
México	7	2	5	9
Ecuador	19	22	8	41
Total	26	24	NA	50

Nota. Fuente: Archivos de PUCESA (2022).

De esta manera, el derecho comparado se convirtió en el método adecuado para la generación de conocimiento a partir del intercambio de experiencias de internacionalización, propiciando una base relevante para conocer, analizar e interpretar el desarrollo y aplicabilidad de la mediación a partir del marco normativo vigente en cada país. La labor docente es relevante para determinar, a través del derecho comparado, el diseño de las actividades que permitieron a los estudiantes los intercambios de información y la generación de conocimiento, para lograr una formación de calidad que trascienda fronteras y que coloque al estudiante en el centro del aprendizaje.

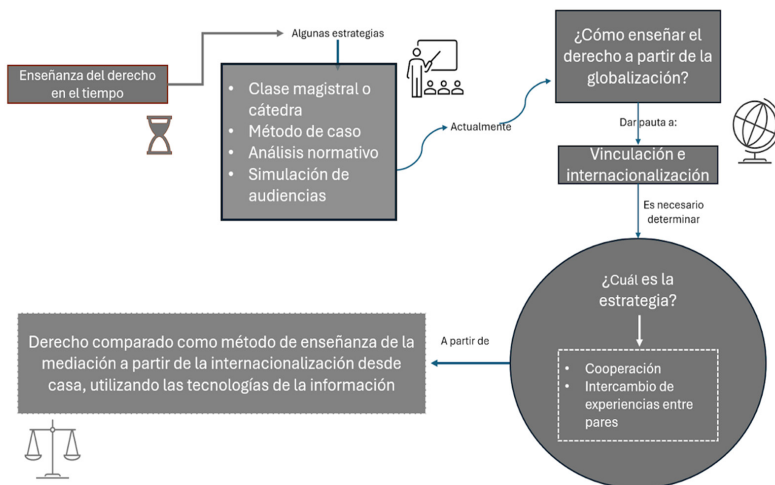
La práctica de internacionalización en mediación combina la enseñanza del derecho desde un enfoque que supera la mirada tradicional de la resolución de los conflictos, el método de derecho comparado y la interacción con pares para la reflexión del derecho más allá de las fronteras de cada país. Esto se da con la guía de docentes de las instituciones de enseñanza del derecho, para contribuir al fortalecimiento de lo que hoy se denomina *aldea global*. De esta manera, ofrece al estudiantado la posibilidad de dimensionar el ejercicio de la profesión, en un medio

internacional y multicultural, elevando la calidad académica de la educación superior.

Las instituciones universitarias comprometidas con la calidad de la formación integral de profesionales que respondan a las demandas del entorno nacional, pero con perspectiva global, llevaron adelante la internacionalización de la asignatura de mediación en estudiantes de pregrado, que se sintetiza en la siguiente figura:

Figura 1

Ruta del proceso de internacionalización desde casa para la enseñanza de la mediación



Nota. Elaboración propia.

De este modo, la experiencia de internacionalización desde casa de la asignatura de mediación entre tres universidades, a partir de la reflexión de la enseñanza tradicional del derecho, propone la aplicación del método de derecho comparado en la práctica de la internacionalización. Con esto, no solamente se ejecuta la modalidad de internacionalización sin necesidad de movilización, sino que, además, se plantea, en una sola práctica, la internacionalización del currículo, mediante la revisión doctrinaria, normativa y práctica del derecho respecto a la mediación, por fuera de las fronteras de los países de las universidades participantes.

La internacionalización, como todos los ámbitos del quehacer universitario, necesita de continuidad para asegurar su incidencia en la formación de futuros profesionales. Para esto, la alianza entre universidades a través de las redes colaborativas son una necesidad, de tal manera que propendan a coordinar el contacto entre los docentes de la asignatura que conlleve a la generación de actividades de internacionalización. Lógicamente, a esto deben sumarse otros aspectos internos en las universidades, relacionados con la gestión administrativa de la educación, en cuanto a la asignación de la clase, la titularidad, horas de preparación de clases, acceso y uso de las nuevas tecnologías y la flexibilidad en la ejecución de la práctica de la internacionalización.

5. Conclusiones

Este capítulo comparte el ejercicio de colaboración entre tres universidades que, en diversos encuentros, a partir de la labor docente, propiciaron la enseñanza-aprendizaje de la mediación a través del derecho comparado. El efecto de ese ejercicio de cooperación derivó en la generación de un aprendizaje significativo, al permitir la adquisición de nuevos conocimientos, participando con personas de otros países en un entorno de amistad y colaboración. El resultado fue la internacionalización en la enseñanza-aprendizaje de la mediación desde casa.

La universidad se encuentra en una constante búsqueda de la calidad de la educación en un mundo globalizado. En este sentido, la formación de profesionales en derecho se encuentra en una transición desde la enseñanza basada exclusivamente en la resolución heterocompositiva de los conflictos hacia una enseñanza que incorpore a la resolución autocompositiva de estos, que asegure a los futuros profesionales, en el ejercicio de la profesión, mayores posibilidades de acción ante las demandas actuales. De la revisión del currículum de universidades de México y Ecuador, se desprende la incorporación de una o dos asignaturas referentes a mediación frente a muchas más centradas en el litigio. De ahí que la internacionalización del currículum en la asignatura de mediación a través del empleo del método de derecho comparado, sin la necesidad de movilización, constituye una buena práctica para potencializar la mediación en una cultura jurídica litigante.

Como todos los ámbitos de la educación universitaria, la internacionalización requiere de continuidad y condiciones institucionales que aseguren la participación de la mayor cantidad de futuros profesionales. De este modo, la asignatura de mediación debe ser considerada dentro

del currículum como una de las asignaturas fijas para la práctica de la internacionalización, solo así se podrá garantizar una incidencia en la formación de profesionales en derecho. En este sentido, hay que considerar varios aspectos. A nivel interuniversitario, la necesidad de coordinación y cooperación entre universidades que favorezcan el contacto entre docentes. En tanto que, a nivel intrauniversitario, la asignación de la clase a docentes especializados y la titularidad; el número de horas para la preparación antes y durante la práctica; el apoyo y asesoría tecnológica que requiere la internacionalización desde casa; y la flexibilidad ante los imprevistos de la ejecución.

Referencias

- Andrade, S. (2003). La justicia de paz en la vigente Constitución Política de la República. *Iuris Dictio*, 46-61. <https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/iurisdiccion/article/view/596>.
- Caivano, R. (1995). Un desafío (y una necesidad) para los abogados: los medios alternativos de resolución de disputas. *THEMIS: Revista de Derecho*, 209-217. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/11521>.
- Caló, M. (2019). *Las clínicas jurídicas como método de aprendizaje y como servicio social*. Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/21591/Las%20cl%C3%ADnicas%20jur%C3%ADdicas%20como%20m%C3%A9todo%20de%20aprendizaje%20y%20como%20servicio%20social.pdf?sequence=1&ysisAllowed=y>.
- CEEAD. (2022). *Las escuelas de derecho en México*. <https://media.ceed.org.mx/biblioteca/infografias/Las%20escuelas%20de%20derecho%20en%20M%C3%A9xico%202021-2022.pdf>.
- Centro de Investigaciones y Estudios de Género. (20 de 01 enero de 2022). *Justicia Restaurativa*. <https://cieg.unam.mx/justicia-restaurativa.php>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial N. -449 del 20 de octubre.
- Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos. (1824). <https://museodelasconstituciones.unam.mx/wp-content/uploads/2023/03/1824-Constitucion-Federal.pdf>.

- Constitución Política de la Monarquía Española. (1812). <https://museodelasconstituciones.unam.mx/wp-content/uploads/2023/03/1812-Constitucion-Politica-de-la-Monarquia-Espanola.pdf>.
- Constitución Política de la República del Ecuador. (1996). Registro Oficial N. 863 del 16 de enero. <https://www.dpe.gob.ec/wp-content/dpecomunicacion/RO-863-16-01-1996.pdf>.
- Constitución Política de la República del Ecuador. (1998). Registro Oficial N. 1 del 11 de agosto. <https://www.gobiernocalvas.gob.ec/phocadownloadpap/BaseLegal/Leyes/Constitucion-RO1-11081998.pdf>.
- Corti, G., y Rossi, M. (2016). *El abogado frente a los métodos de resolución alternativa de disputas: Una perspectiva*. Centro de Estudios de Justicia de las Américas. <https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/780/corti-abogado-frente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CPEUM. (1917). Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- EduSuperior. (12 de 01 enero de 2025). *Instituciones que ofertan la carrera de Derecho*. <https://edusuperior.ec/oferta-academica/carre-ras/derecho>
- Flores, P. (2021). La enseñanza del Derecho: reflexiones pedagógicas y jurídicas sobre seis frases universitarias. *VOX JURIS*, 112-144. <https://portalrevistas.aulavirtualusmp.pe/index.php/VJ/article/view/2084>.

- Gacel-Ávila, J., Villalón-de-la-Isla, E. M. y Vázquez-Niño, G. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: una visión comparada. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 36(1), 310-334. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.912>
- Highton, H. y Gladys, A. (2004). *Mediación para resolver conflictos*. AD-HOC S. R. L.
- IMCO. (2024). *Inicio*. <https://comparacarreras.imco.org.mx/#Inicio>.
- IMCO. (28 de diciembre de 2023). *Compara Carreras 2023*. <https://imco.org.mx/compara-carreras-2023/>
- Instructivo de Registro y Funcionamiento de Centro. (2018). *N.- 026*. <https://www.funcionjudicial.gob.ec/resources/pdf/resoluciones/2018/026-2018.pdf>.
- Ley de Arbitraje Comercial*. (1963). Registro Oficial N.-17 del 14 de diciembre.
- Ley de Arbitraje y Mediación*. (1997). Registro Oficial 417 de 14 de diciembre. <https://www.funcionjudicial.gob.ec/pdf/Ley%20de%20Arbitraje%20y%20Mediaci%C3%B3n.pdf>.
- LNASCMP, L. (2014). *Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNASCMP.pdf>.
- Morineau, I. y Gonzáles, I. (2012). *Derecho Romano*. Oxford.
- Olaechea, M. (1978). El Abogado. *THEMIS*, 30-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5110235>
- Olmea, U. (2023). *Plan de Estudios. Licenciatura en Derecho*. <https://olmea.edu.mx/licenciatura-en-derecho/>
- ONU. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Pérez, R. (2002). *Los Abogados de América Latina. Una introducción histórica*.
- PUCESA. (15 de enero de 2025). *Derecho*. <https://www.pucesa.edu.ec/jurisprudencial/>
- Quacquarelli Symonds (QS). (12 de enero de 2025). *QS World University Rankings*. <https://www.universityrankings.ch/results?ranking=QS&yq=Ecuador>
- RAE. (2025). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>.
- Rodríguez, N. (2001). *Los abogados ante el siglo XXI*. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2875/NRA_TESIS.pdf.
- Rodríguez-Rodríguez, J. y Gacel-Ávila, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372957>.
- Schiffrin, A. (1996). La mediación: aspectos generales. En J. Gottheil, y S. Adriana (Eds.), *Mediación: una transformación en la cultura*, 37-52. Paidós.
- SENESCYT. (12 de enero de 2025). *Admisión Ec*. <https://senescyt.com.ec/blog/universidades-ecuador-listado-privadas-publicas-provincia/>
- SENESCYT (12 de enero de 2025). *Servicios SENESCYT: Demanda carreras*. <https://siau.senescyt.gob.ec/acceso-a-la-educacion-superior-demanda/>
- UNAM. (2025). *Derecho. Plan de Estudios*. https://oferta.unam.mx/planestudios/Derecho_plandeestudios-FDerecho19.pdf
- UNAM. (2025). *Oferta Académica. Perfil del Egresado. Derecho*. <https://oferta.unam.mx/derecho.html#accordion1>.

- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior de París*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa.
- Universidad Autónoma de Guadalajara. (2021). *Plan de Estudios Lic. en Derecho*. <https://www.uag.mx/es/profesional-tabasco/lic-en-derecho> .
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2025). *Perfil de egreso*. <https://www.uanl.mx/oferta/licenciatura-en-derecho-modalidad-escolarizada/>
- Universidad de las Américas. (16 de enero de 2025). *Derecho*. <https://www.udla.edu.ec/estudios/pregrado/derecho/>
- Universidad Politécnica Salesiana. (16 de enero de 2025). *Derecho*. <https://derehocue.ups.edu.ec/>
- Universidad San Francisco de Quito. (15 de enero de 2025). *Seleccionar carrera*. <https://wsexternal.usfq.edu.ec/MallaCurricular-USFQ/DetalleMallaCurricular/DetalleMalla?codigoCarrera=1ARQ>
- Vernengo, R. (2023). Estructura y función de la clase magistral. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 15-35. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/41499/38236>.
- Warters, W. (2008). *La mediación en la educación superior: El enfoque de resolución de conflictos de problemas en las 'Anarquías Organizadas'*. Granica S. A.

La internacionalización de la educación superior ha dejado de ser una aspiración periférica para convertirse en un eje estratégico que reconfigura el quehacer académico, la producción de conocimiento y el compromiso social de las universidades en el siglo XXI. En América Latina, esta transformación se desarrolla en un contexto de profundas desigualdades estructurales y desafíos geopolíticos.

Este libro reúne voces diversas de treinta investigadores de nueve países de la región —y a dos de otras latitudes— que, desde sus experiencias institucionales y territoriales, iluminan las posibilidades, tensiones y prácticas concretas de la internacionalización.



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

edi
PUCE



Grupo de
Editoriales
Universitarias
AUSJAL

ISBN: 978-9978-77-771-8



9789978777718
