



EDUCACIÓN
Global



REVISTA

VOLUMEN 25 | 2021 | ISSN 2007-1914

LEARNING

TEACHING

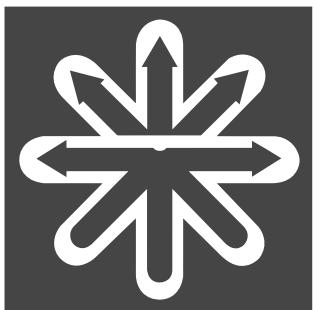
SCHOOL



EDUCACIÓN Global

REVISTA

VOLUMEN 25 | 2021 | ISSN 2007-1914



AMPEI

La Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) fue fundada en 1992. Su misión es ayudar al mejoramiento de la educación superior por medio de la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior mexicanas.

La AMPEI realiza proyectos y actividades en conjunto con otros organismos, tales como el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (ORIBET), el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), la Association of International Educators (NAFSA), la European Association for International Education (EAIE), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros.

EDUCACIÓN GLOBAL es una publicación anual exclusivamente dedicada a la internacionalización de la educación y a la cooperación internacional. Aborda temas sobre globalización y educación superior que impulsan el mejoramiento de las relaciones internacionales entre las instituciones de educación superior.

EDUCACIÓN GLOBAL, Año 25, No. 25, noviembre 2020-noviembre 2021, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Blvd. Miguel Tamayo Espinoza de los Monteros, s/n, Desarrollo Urbano tres Ríos, Edificio 4, cuarto piso, CP 80020, Culiacán, Sinaloa, México. www.ampei.org.mx, editora responsable: América Magdalena Lizárraga González. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-011214155500-102, ISSN: 2007-1914, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título y Contenido No. 15042, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Pandora Impresores, S. A. de C. V., Cañas 3657, La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir el 10 de octubre de 2021 con un tiraje de 300 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C.

ISSN: 2007-1914



DIRECTORA

América Magdalena Lizárraga González
Universidad Autónoma de Sinaloa

DIRECTORA FUNDADORA

Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Francisco Marmolejo
Fundación Qatar, Qatar

César Eduardo Gutiérrez Jurado
Universidad Autónoma de Chihuahua

Magdalena Liliana Bustos Aguirre
Universidad de Guadalajara

José Betancourt Villa
Universidad Autónoma de Guerrero

Santiago Castielo-Gutiérrez
CONAHEC

Addy Rodríguez Betanzos
Universidad de Quintana Roo

Darla K. Deardorff
Universidad Duke

ASISTENTE EDITORIAL
Dalia Karina Abrajan Sosa

Contenido

Un marco de referencia para la internacionalización en la educación superior: conceptos y modelos TANIA MARCELA DELGADILLO GUTIÉRREZ MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE	5
Modelo de Naciones Unidas en CECAR: un aporte a la internacionalización del currículo LILIANA ÁLVAREZ RUÍZ ANDREA LOZADA CANTILLO TANIA LAFONT CASTILLO	23
La movilidad internacional y la pandemia de COVID-19: el caso de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara SABRINA NIGRA	36
Estrategias programáticas de internacionalización del currículo: el caso de la UNAN-Managua FRANCISCO LLANES-GUTIÉRREZ ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS HAROLD RAMIRO GUTIÉRREZ MARCENARO	50
Students' perceptions to different English accents and their importance in teaching English as an international language VERÓNICA PIMENTA ROSALES JOEL ALEJANDRO BARRAGÁN QUINTERO	61
Virtual exchange and English language teaching in higher education: a case-study with Public Relations and ELT undergraduates MIGDALIA E. RODRÍGUEZ ROSALES MARCELO CONCÁRIO	77
Estrategias, retos y limitaciones para la implementación de la internacionalización de la educación superior en la Universidad de Santander en Colombia ELIZABETH SPENCE MAGALLANES KAREN VANESSA SÁNCHEZ DUARTE	90

.....

.....

Un marco de referencia para la internacionalización en la educación superior: conceptos y modelos

TANIA MARCELA DELGADILLO GUTIÉRREZ¹
MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE²

RESUMEN

La internacionalización es un concepto en constante evolución que se debe asumir como un proceso encaminado al logro de mejoras en el desempeño de la docencia, la investigación y la extensión en las instituciones de educación superior. La implementación de un proceso de internacionalización demanda el dominio de sus conceptos, modelos y elementos; en este artículo se presenta el marco conceptual de la internacionalización, así como sus elementos fundamentales, definiéndolos, describiéndolos y analizándolos. El texto comienza con la definición de internacionalización y su diferenciación de otros conceptos relacionados; posteriormente, se estudian las principales definiciones del concepto y sus implicaciones; en una tercera sección se presentan los modelos para la implementación del proceso de internacionalización más relevantes e influyentes, analizando así mismo sus diferencias y similitudes; en la cuarta y última sección se estudia el impacto de las políticas en el proceso de internacionalización, tanto nacionales como institucionales, y la importancia de la definición de estrategias. El texto concluye con las reflexiones de las autoras sobre los diferentes elementos abordados y su importancia en el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior.

Palabras clave: internacionalización, educación superior, políticas y estrategias.

¹ Mtra. en gestión y políticas de educación superior. Profesora de tiempo completo en la Escuela Politécnica Ing. Jorge Matute Remus de la Universidad de Guadalajara. tania.delgadillo@academicos.udg.mx

² Doctora en gestión de la educación superior por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora del Departamento de Turismo, Recreación y Servicio en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas y Coordinadora de la Maestría en Educación Superior Internacional de doble titulación entre la Universidad de Guadalajara y Boston College. ORCID ID: 0000-0003-2370-9533. magdalena.bustos@cucea.udg.mx

ABSTRACT

Internationalization in higher education is a constantly evolving concept that must be assumed as a process whose aim is to improve the performance of teaching, research and community outreach in higher education institutions. The implementation of an internationalization process demands a mastery of its concepts, models and elements; this article presents higher education internationalization's conceptual framework, as well as its fundamental elements, defining, describing and analyzing them. The text begins with the definition of internationalization and its differentiation from other related concepts; subsequently, some of its most relevant definitions and its implications are studied; in a third section, the most relevant and influential models for the implementation of the internationalization process are presented, and their differences and similarities are analyzed; the fourth and last section studies the impact of policies on the internationalization process, both national and institutional, and the importance of defining strategies. The text concludes with the authors' reflections on the different elements addressed and their importance in the internationalization process of higher education institutions.

Key words: Internationalization, higher education, policies and strategies.

INTRODUCCIÓN

Referirse a la internacionalización de la educación superior implica asumirla como un proceso y no como un fin (Sebastián, 2005; Hudzik, 2015; Gacel-Ávila, 2017) que puede ser abordado desde distintas perspectivas y con implicaciones en diferentes niveles. Entendida así, la internacionalización se concibe como un medio o herramienta para que las instituciones logren objetivos vinculados, por ejemplo, con la calidad de sus funciones sustantivas.

De manera general, es importante diferenciar la globalización de la internacionalización, pues si

bien se trata de dos fenómenos vinculados entre sí, tienen implicaciones y alcances claramente diferenciados. También es importante tener en cuenta que la internacionalización es un concepto que está en constante cambio y que su definición suele variar según las condiciones y características de las entidades que la adoptan, por lo que no existe una definición universal (Hudzik, 2011; Gacel-Ávila, 2017; Gao, 2019; Bustos-Aguirre, 2020).

El análisis que se presenta en este artículo tiene, por tanto, dos objetivos: por un lado, dar soporte teórico respecto a los conceptos y modelos que se asocian al fenómeno de la internacionalización de la educación superior y su implementación, y por otro, contribuir a la creación de un marco de referencia para tener un mejor conocimiento de las políticas y estrategias que el proceso de internacionalización emplea y apoya. Para cumplir con estos objetivos, en este artículo se presenta, en primer lugar, la manera en la cual se concibe la internacionalización de la educación superior y su vinculación con la globalización. Posteriormente, se exponen los modelos para la internacionalización propuestos por Knight (1994), Rudzki (1998), de Wit (2002), Hudzik (2011) y el American Council on Education (2017), en vista de su potencial como marcos de referencia para guiar el proceso de internacionalización integral. Y, finalmente, se presentan los elementos que se consideran centrales para la gestión de la internacionalización: las políticas, tanto nacionales como institucionales, y la definición de estrategias específicas.

1. GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN

Las definiciones de globalización e internacionalización tienden a generar confusión por sus paralelismos semánticos. Es importante distinguir ambos términos, puesto que los dos son utilizados en la literatura sobre internacionalización pero con connotaciones diferentes.

En primer lugar, es preciso señalar que hablar de globalización representa un problema conceptual pues no hay consenso sobre su significado específico en el campo de la educación superior (ES) y la manera en la cual incide en las instituciones de educación superior (IES).

No obstante, es claro que la globalización, en el siglo XXI, ha influido de forma profunda en la enseñanza superior. Autores como Altbach, Reisberg y Rumbley (2009) consideran que la globalización es:

La realidad construida por una economía mundial cada vez más integrada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, [que incluye] la aparición de una red de conocimiento internacional, el papel de la lengua inglesa [como idioma dominante], y otras fuerzas más allá del control de las instituciones académicas. (p. iv)

Por su parte, Deem (2001) considera que en la educación superior, la globalización puede referirse a cambios en los sistemas de financiación, a cambios culturales y organizacionales, a nuevas formas de ofrecer formación a través de internet o a nuevos grupos de estudiantes; mientras que para Yang (2002) la globalización describe un proceso social y económico de integración que trasciende las fronteras nacionales y afecta al conocimiento, a las personas, valores e ideas.

De este modo, la globalización puede referirse a los cambios a nivel mundial que no pueden ser ignorados por las instancias educativas, ni por otras empresas, independientemente del rubro al que se dediquen. Asimismo, las definiciones abordan la relevancia del papel que juegan las tecnologías de la información en la globalización, pues representan un medio de comunicación que impacta todos los ámbitos de las relaciones humanas y que, a diferencia de las relaciones diplomáticas, no está regulado por las naciones, sino que sus fronteras son marcadas por los propios usuarios.

En un sentido semejante, Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), en su informe para la Conferencia Mundial de la Educación Superior, señalan algunas

de las implicaciones que la globalización ha tenido en las IES, tales como la preponderancia del dominio del idioma inglés y la difusión de la ciencia, que son resultado de la eliminación de barreras y la creciente cooperación entre actores e instituciones ubicados en distintas regiones, lo que requiere que estudiantes y académicos desarrollen determinadas competencias. Los autores también resaltan la relación entre globalización e internacionalización en la ES al definir a “la internacionalización [...] como la variedad de políticas y programas implantados por las universidades y los gobiernos para responder a la globalización” (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009, p. iv), resaltando que la internacionalización en la ES representa una tendencia global que las universidades se han visto obligadas a seguir.

Sin embargo, la conceptualización e interpretación de la internacionalización en las comunidades educativas se ha ido moldeando, pues el concepto ha tenido múltiples variaciones interpretativas y de práctica en las últimas cuatro décadas que modifican su papel, relevancia e implicaciones para las IES y su estructura organizacional.

En resumen, la globalización es “una de las diversas fuerzas externas que han acelerado el ritmo de la internacionalización de la enseñanza superior, [mientras que] la internacionalización [...] a su vez] intensifica el proceso de globalización” (Gao, 2019, p. 33) y se puede decir entonces que ambas dinámicas se retroalimentan mutuamente y que no es posible entender a cabalidad la una sin la otra.

2. PRINCIPALES DEFINICIONES Y CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

Definir la internacionalización es una tarea compleja. Antes de presentar algunas de las definiciones más relevantes, es preciso señalar que la internacionalización no se puede conceptualizar de manera universal ya que, como sostiene Gao (2019), sus acepciones responden a las características del contexto y de la institución. Es decir, lo que se entiende por internacionalización “refleja las estrategias y

prácticas que se desarrollan en un momento específico y en un contexto determinado" (Gao, 2019, p. 34).

No obstante, en un esfuerzo por conceptualizar el término, varios autores han propuesto definiciones para el fenómeno de la internacionalización que tienen como común denominador considerar que la internacionalización puede ser un conjunto de actividades, estrategias o aproximaciones orientadas a integrar la dimensión internacional en las funciones institucionales (Knight, 1994, 2003; de Wit *et al.*, 2015; Hudzik, 2011). A continuación se presentan las más relevantes en orden cronológico.

En una de las primeras definiciones de este campo, Knight (1994) sostiene que la internacionalización es "el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural en la docencia, investigación y las funciones sociales de la educación superior" (p. 7), sentando las bases para que la internacionalización se conciba como un proceso inherente a las funciones sustantivas de las IES. Ellingboe (1998), unos años después, agrega que para lograr un cambio en las dinámicas internas de las IES el proceso de internacionalización debe involucrar a distintos actores, partiendo de concientizarles respecto a su importancia, y logrando así un ambiente y una cultura institucional en los cuales la internacionalización se asuma como central. Por su parte, Soderqvist (2002) señala que la inclusión de la dimensión internacional de manera holística en las distintas áreas de la institución debe orientarse, además, al logro de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

En la última década sobresalen dos definiciones de internacionalización, una de ellas viene de Hudzik (2011), quien se refiere a la internacionalización como un proceso integral, un compromiso ético ineludible de infundir perspectivas internacionales y comparativas en las funciones sustantivas de las instituciones, que además se debe vincular con los valores institucionales y asumirse como un imperativo institucional y no solo una posibilidad deseable. Para Hudzik (2011), se trata de un proceso que afecta a las IES en su conjunto, ya que también influye en los marcos de referencia, asociaciones y relaciones externas de la institución. La segunda es de de

Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak (2015), quienes hacen una actualización de la definición de Knight y señalan que la internacionalización es el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad (p. 29). A diferencia de sus predecesores, de Wit *et al.*, (2015) consideran que la internacionalización debe tener como fin último hacer una contribución a la sociedad y servir a todos los integrantes de las comunidades universitarias.

Sin embargo, es pertinente recordar que, como señala LeBeau (2018), independientemente de que exista un concepto ampliamente aceptado de internacionalización, cada institución es única en términos de su atmósfera, contexto y demandas, y recomienda a las instituciones que elaboren sus propias definiciones ajustadas a su contexto institucional, pues deben identificar lo que la internacionalización y otros términos relacionados, como aprendizaje global y competencia intercultural, significan para ellas (p. 13). Este autor coincide con Gao (2015) en que la definición que las instituciones propongan debe ser pragmática y funcional, para resultar en la consolidación de una cultura institucional orientada a la internacionalización.

A pesar de que definir a la internacionalización de manera puntual es un tema complejo, pues sus implicaciones y marcos de referencia parten de puntos de atención o interés diversos y altamente influenciados por el contexto, existe un cierto consenso en que es importante asumir el proceso de internacionalización como "un compromiso ético ineludible de infundir perspectivas internacionales y comparativas en las funciones de enseñanza, investigación y servicio de las instituciones de educación superior" (Hudzik, 2011, p. 6).

Para la incorporación de la dimensión internacional en las funciones de las IES se han sugerido modelos que podrían ser asumidos en atención al contexto, prioridades y posibilidades de cada insti-

tución. Los modelos de internacionalización se pueden entender como sugerencias sobre el desarrollo y orden de ejecución de ciertas actividades que, en su conjunto, contribuirán a la consolidación del proceso de internacionalización. En el siguiente apartado se presentan cinco de los modelos más relevantes al respecto.

3. MODELOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Los modelos de internacionalización son pautas de referencia para la implementación de los procesos de internacionalización en las IES. Cada modelo propone una serie de categorías que se consideran primordiales en el proceso de internacionalización, las cuales incluyen la estructura institucional (Rudzki, 1998; Hudzik, 2011; American Council on Education, 2017), las políticas o lineamientos que orientan el proceso (Rudzik, 1998; American Council on Education, 2017) o la importancia que se le da a la planeación y seguimiento de las estrategias implementadas (Knight, 1994; Rudzki, 1998; Hudzik, 2011).

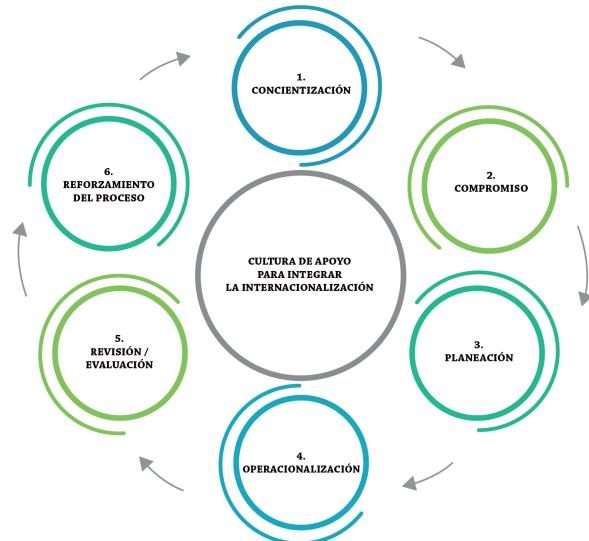
Entre los modelos existentes en la literatura especializada sobre la temática, destacan el modelo de Jane Knight (1994), el modelo de Rudzki (1998), el modelo de la versión modificada del círculo de internacionalización de Wit (2002), el modelo de internacionalización comprehensiva propuesto por Hudzik (2011) y el modelo del *American Council on Education* (ACE) para la internacionalización integral (2021).

Estos cinco modelos representan los pilares sobre los que se cimientan los procesos de internacionalización en la mayoría de las IES, por lo que se considera que marcan los prototipos más comunes y pertinentes para lograr la internacionalización planeada.

3.1 Modelo de Knight

El modelo propuesto por Knight (1994) está compuesto por seis fases o etapas secuenciales. Se enfo-

Figura 1. El ciclo de la internacionalización.



Fuente: elaboración propia con base en Knight, 1994, p. 12.

ca en la institucionalización de la internacionalización dentro de las funciones sustantivas de las IES y se trata de un proceso que es cíclico y no lineal (Figura 1).

El ciclo de la internacionalización que propone Knight (1994) tiene como punto central el fortalecimiento de una cultura institucional de apoyo para integrar la internacionalización. Para la autora, el proceso de integrar la dimensión internacional tiene como nodo central que todos los actores institucionales preserven, fomenten y se beneficien de sus implicaciones.

En torno a esa cultura es que se establece el ciclo que dará vitalidad al proceso y lo mantendrá vigente. Las etapas del ciclo, según Knight (1994, pp. 12-14), son:

- 1) Concientización. Concientizar a los estudiantes, académicos y administrativos acerca de la importancia, el beneficio y el impacto de la internacionalización.
- 2) Compromiso. Integrar la dimensión internacional debe construirse a partir del liderazgo y compromiso de los líderes en la institución,

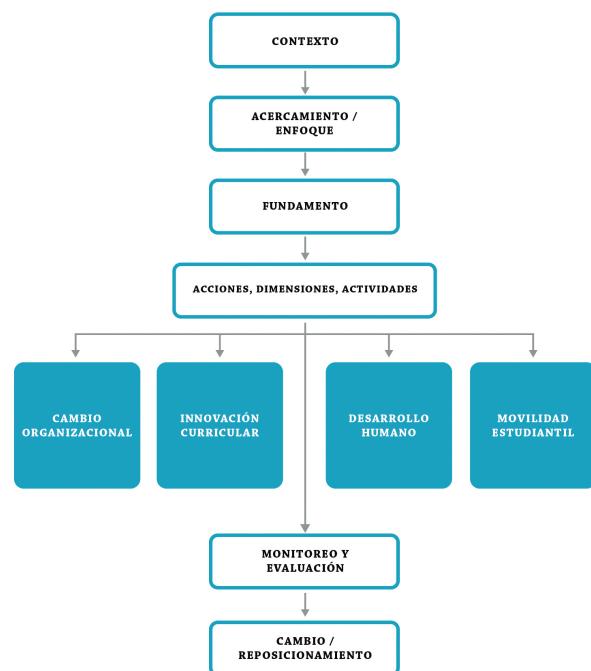
- quienes mueven positivamente a los integrantes de la comunidad académica hacia objetivos específicos y gestionan el capital humano, material y económico requerido.
- 3) Planeación. Una planeación o estrategia integral es indispensable para garantizar la eficacia y la eficiencia del proceso, mediante la proyección de las responsabilidades y de las acciones puntuales en cada eslabón de la cadena de participación.
 - 4) Operacionalización. Esta fase consiste en implementar diferentes estrategias, así como crear una cultura de apoyo de nivel institucional. Cada sección operativa debe ser personalizada para cumplir con propósitos específicos en atención a las necesidades, los recursos y los distintos atributos de cada universidad.
 - 5) Revisión/Evaluación. Un paso indispensable para la consolidación del modelo es la verificación y el análisis de los resultados. Evaluar es imprescindible para mejorar continuamente la calidad.
 - 6) Reforzamiento del proceso. Uno de los aspectos más relevantes del proceso es, según Knight (1994), la recompensa y el reconocimiento de la participación del profesorado, de los administrativos y de los estudiantes. Para la autora, desarrollar una cultura que apoye la internacionalización dentro de una universidad, requiere encontrar formas concretas y simbólicas de valorar, recompensar y reconocer la labor individual en beneficio de toda la comunidad en profesores, estudiantes y personal, pues contribuye a fortalecer el proceso general.

El modelo propuesto por Knight (1994) proyecta un nivel de responsabilidad participativa singular, puesto que el motor que moviliza el ciclo completo es la cultura comunitaria de apoyo y la relevancia del reconocimiento individual de las acciones, lo que sugiere una visión que motiva la participación de los distintos actores en el proceso.

3.2 *Modelo de Rudzki*

El modelo de Rudzki (1998) considera seis dimensiones (Figura 2): contexto; acercamiento o enfoque; fundamento, acciones, dimensiones y actividades; monitoreo y evaluación; y cambio o reposicionamiento. Para Rudzki, las acciones, dimensiones y actividades del proceso de internacionalización se integran por cuatro elementos: cambio organizacional, innovación curricular, desarrollo humano y movilidad estudiantil.

Figura 2. Modelo de Rudzki.



Fuente: elaboración propia con base en Rudzki, 1998, p. 220.

Rudzki (1998) sitúa al contexto en el primer nivel, pues si bien es posible identificar similitudes en el proceso de internacionalización, este dependerá de las características tanto de la institución como del entorno en el que se ubique. El autor considera un entorno transnacional y otro nacional.

En el segundo nivel se ubica el acercamiento/ enfoque, es decir, de qué manera el proceso estará influenciado por factores externos, así como por

aquellos inherentes a la misión, historia, cultura y prioridades de cada institución.

El tercer nivel hace referencia a los fundamentos, también denominados razones y motivos. Rudzki (1998), en coincidencia con lo propuesto por de Wit (1995), considera que las razones y los incentivos para la internacionalización están influenciados, y en gran medida construidos, por el punto de vista de los diversos actores: gobiernos internacionales, nacionales y regionales, el sector privado, otras instituciones, profesores y estudiantes de la institución, etc.

En el cuarto nivel se colocan las acciones, dimensiones y actividades. Este nivel se articula a partir de cuatro elementos (Rudzki, 1998, pp. 223-226):

- a) Cambio organizacional: se puede considerar un cambio organizacional cuando el compromiso institucional con la internacionalización se evidencia en su política, sus estrategias, la asignación de recursos y mediante un plan operativo, así como en el trabajo permanente con instituciones extranjeras.
- b) Innovación curricular: se enfoca en la creación de nuevos programas de estudios, en el desarrollo de nuevos módulos o de nuevos insumos en los programas existentes. También incluye los esfuerzos institucionales encaminados al aprendizaje de otros idiomas.
- c) Desarrollo humano: según recomienda el autor, la institución debe priorizar el desarrollo personal mediante, por ejemplo, la profesionalización de carácter internacional y cultural.
- d) Movilidad estudiantil: se refiere a los programas de movilidad estudiantil, de transferencia de créditos y a la recepción de estudiantes extranjeros.

En el quinto nivel, monitoreo y evaluación, el autor sugiere la revisión periódica como parte esencial del proceso. Sirve para garantizar la coherencia entre lo que ocurre en la institución en cada uno de los elementos del modelo. Para el autor, el proceso de

internacionalización es un asunto complejo que no puede abstraerse de una evaluación constante, pues considera que solo mediante la implementación de un sistema de seguimiento es posible obtener información respecto al funcionamiento, los procesos primarios y secundarios, así como de actividades que requieren una intervención, ya sea para implementar mejoras o para la continuidad.

El sexto y último nivel del modelo corresponde al apartado del cambio o reposicionamiento, y tiene como objetivo la revisión de los resultados de la evaluación y monitoreo realizados en el nivel previo para identificar áreas de mejora, logrando así un proceso de cambio y adaptación tanto al entorno interno como al externo, asegurando la sostenibilidad y coherencia de todo el proceso de internacionalización.

3.3 Modelo de De Wit

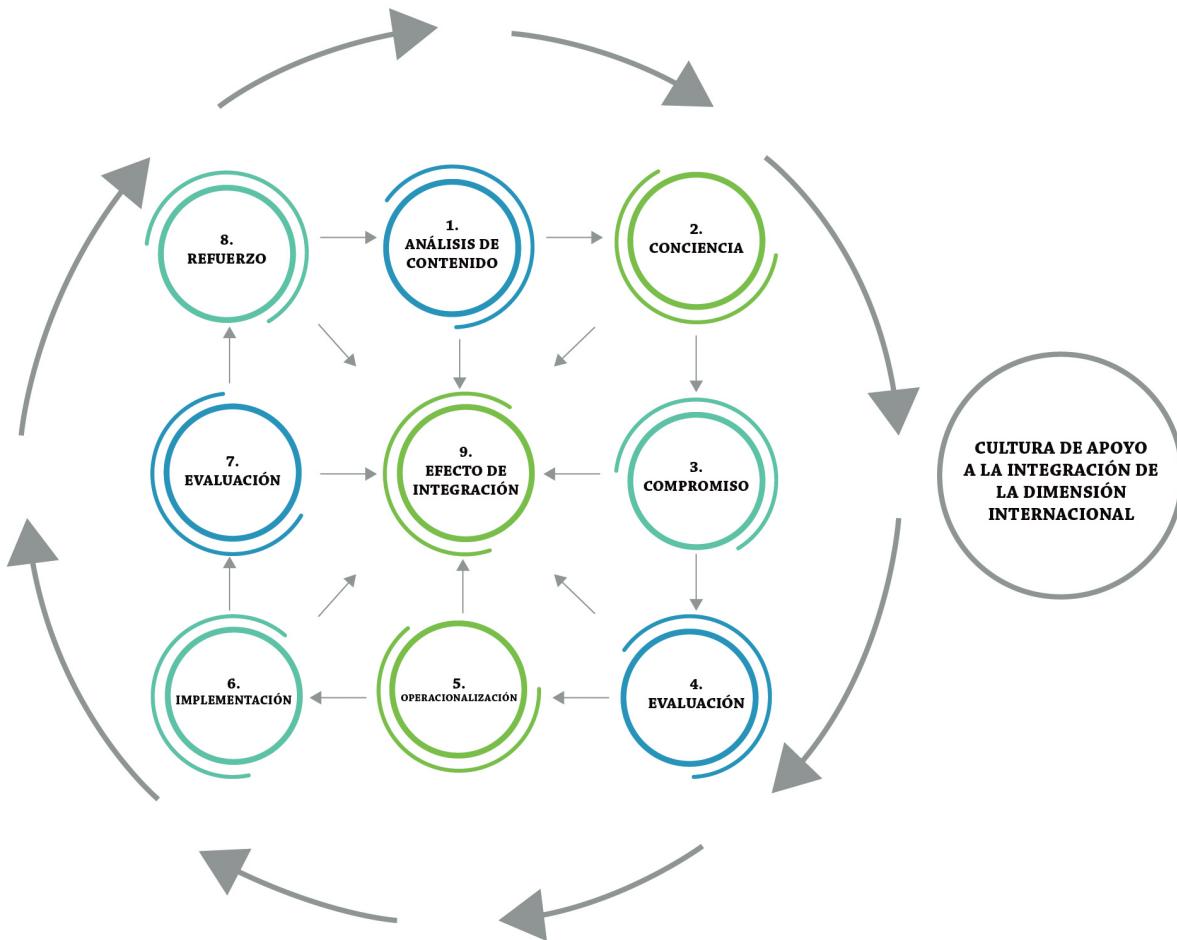
El modelo de internacionalización propuesto por de Wit (2002) es cílico y conlleva un análisis profundo del contexto y la toma de conciencia sobre la relevancia del proceso, así como del compromiso que debe asumir la comunidad universitaria en su conjunto.

De Wit (2002) recomienda no temer a los cambios organizacionales, a la modificación de los programas o la reelaboración de las estrategias planteadas. El modelo tiene grandes semejanzas con la perspectiva de Knight (1994), sin embargo, contempla con puntualidad acciones que se encontraban agrupadas en alguna fase en el modelo anterior.

Las etapas de este modelo se organizan de la siguiente manera (Figura 3):

1. Análisis del contexto. Se realiza un análisis del contexto interno y externo con especial interés en las declaraciones y políticas vertidas en los documentos institucionales.
2. Conciencia. Se genera conciencia acerca de las condiciones, beneficios y objetivos de la internacionalización en los académicos, estudiantes y personal administrativo.

Figura 3. Modelo de internacionalización propuesto por de Wit.



Fuente: extraído de De Wit, 2002.

- 3. Compromiso. Se enfoca en las autoridades institucionales de altos mandos, en el consejo universitario, los docentes, los estudiantes y los administrativos. El objetivo es promover un mayor compromiso respecto a la internacionalización, entendiendo que es un proceso complejo y continuo, por lo que se requiere la participación de distintos actores.
- 4. Planeación. Se definen las necesidades de recursos, así como los objetivos y estrategias que se desean alcanzar.
- 5. Operacionalización. La operación del proceso se concentra en tres esferas de acción: aspectos académicos, servicios y estrategias organizacionales.
- 6. Implementación. Se refiere a la puesta en marcha de programas y en general a la ejecución de la estrategia organizacional de internacionalización.
- 7. Evaluación. Se evalúa la efectividad del mejoramiento de la calidad y del progreso de las estrategias.
- 8. Refuerzo. Además del reconocimiento por la contribución a los objetivos de internacionalización, de Wit (2002) sugiere la implementación de estímulos y el desarrollo de incentivos para académicos, administrativos y estudiantes.
- 9. Efecto de integración. Esta última etapa es una adición a la cadena desglosada de fases que ya se habían propuesto en el modelo de Knight (1994); con el efecto de integración el autor pro-

pone que las universidades estén conscientes de que se debe asegurar el impacto de las acciones en la enseñanza, la investigación y los servicios de apoyo/extensión.

El modelo propuesto por de Wit (2002) complementa al de Knight (1994), pues desglosa procesos que se habían considerado conjuntos y propone el reconocimiento vía estímulos a quienes se integren a la cultura de la internacionalización de manera activa. De Wit (2002), además, propone hacer énfasis en el contexto, en las políticas y en las estrategias planteadas para cada institución y su entorno, y destaca también la relevancia de la documentación del proceso, desde las propuestas hasta los resultados.

3.4 Modelo de Hudzik

Hudzik (2011) considera que la internacionalización no solo es un medio para la calidad educativa o uno de sus indicadores, sino que se trata de una finalidad de los sistemas de educación superior. En este modelo, cada institución debe definir un enfoque de internacionalización que varía, casi obligadamente, de una a otra. El enfoque particular de la

internacionalización elegido dependerá de los fines perseguidos.

El modelo de Hudzik (2011) se remite a tres ámbitos de interés plasmados en la Figura 4. El primero de ellos responde a la filosofía de las IES que debe explicitar la relevancia de la internacionalización y proponer, desde sus cimientos, un sólido soporte conceptual que sustente la implementación de las medidas necesarias para alcanzar este objetivo central. Es decir, el nivel de prioridad dado a la internacionalización en este modelo es una directriz capital. Esta variante implica una marcada diferencia con otros modelos en los grados de compromiso y promoción de acciones desde el nivel más alto de la jerarquía institucional, puesto que la integración de la dimensión internacional en la misión y visión institucional se asumen como el primer momento del proceso.

El segundo ámbito corresponde a la planeación estratégica y definición de pautas a seguir para el logro de los objetivos planteados. En la planeación se deberán clarificar las estrategias y el rol que cada actor tendrá en el proceso, así como su relación con los objetivos institucionales.

El tercer ámbito se refiere a la gestión de la internacionalización. Incluye tres grandes ejes de acción:

Figura 4. Internacionalización comprehensiva/integral.



Fuente: extraído de Hudzik, 2011.

el liderazgo y compromiso institucional; el financiamiento; y la implementación, promoción y gestión de una cultura de la internacionalización que sea parte de la identidad de las IES.

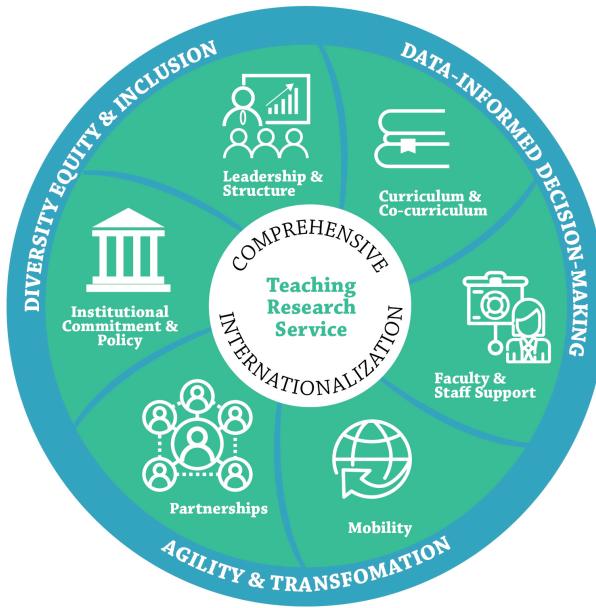
Este modelo no excluye ninguna de las fases de los modelos anteriores, pero sí establece que el ordenamiento de las acciones es horizontal, pues la internacionalización comprehensiva/integral busca impactar a todos los involucrados y convertirse en una característica central de las misiones y valores de la institución (Hudzik, 2011, p. 23). Según este autor, para lograr el compromiso de la implementación de la internacionalización comprehensiva en la institución se requiere ampliar el acceso y participación de los diferentes actores que integran la comunidad universitaria.

3.5 Modelo del American Council on Education (ACE) para la internacionalización integral

De acuerdo con el ACE (2021), para fomentar un compromiso global sostenible y justo, la internacionalización debe incluir políticas, programas, iniciativas e individuos. Este modelo enmarca la internacionalización como un proceso continuo y no como un objetivo estático, como un marco estratégico y coordinado que integra políticas, programas, iniciativas e individuos para hacer que las IES se encuentren más orientadas al mundo y conectadas internacionalmente.

El modelo surge de estudios y diversos trabajos con diferentes instituciones dentro y fuera de los Estados Unidos, y de la colaboración con universidades a través del Laboratorio de Internacionalización del ACE, donde se han identificado seis áreas específicas e interconectadas que requieren atención y recursos estratégicos para lograr una internacionalización integral en las funciones de enseñanza, investigación y servicio/extensión de la educación superior. En conjunto, estas áreas componen el modelo ACE para la internacionalización integral, que se enmarca en tres ejes estratégicos.

Figura 5. Modelo ACE para la internacionalización integral.



Fuente: extraído de American Council on Education, 2021.

Los tres ejes de estratégicos se definen de la siguiente manera:

- I. Diversidad, equidad e inclusión. Esta perspectiva aborda a las instituciones e individuos, y a una internacionalización que contribuya a la justicia racial, económica y social que genere al interior de las universidades un clima inclusivo y equitativo. De acuerdo con el ACE (2021) es importante que los líderes institucionales consideren activamente quiénes formarán parte del proceso de planeación y toma de decisiones.
- II. Agilidad y transformación. La agilidad es la voluntad y la capacidad institucional para modificar estructuras y prácticas en respuesta e, idealmente, en previsión de las fuerzas disruptivas. La transformación es un proceso estratégico, coordinado e intencional, a través del cual las instituciones de educación superior alinean e integran políticas, programas, iniciativas y personas.
- III. Toma de decisiones basada en datos. Garantiza que los objetivos, el avance y los resultados del proceso de internacionalización se desarrollen a partir de una base de autoestudio institucional.

nal, medición y evaluación continua. Las estrategias basadas en datos incluyen la escucha atenta e inclusiva de un amplio espectro de partes institucionales interesadas y un enfoque en el aprendizaje y el desarrollo de una mentalidad de crecimiento en estudiantes, académicos y personal administrativo.

En el modelo ACE para la internacionalización integral se observan seis áreas específicas:

- a) Liderazgo y estructura. El personal y el apoyo en la estructura organizacional son fundamentales, por lo que se requiere, en primera instancia, de lineamientos y directrices emanadas por las máximas autoridades institucionales. Así mismo, es importante el involucramiento de un líder con reconocimiento internacional que dependa directamente del director académico o del rector/presidente e, idealmente, que interactúe y asesore regularmente a los máximos responsables de la institución. Finalmente, habrá que conformar un comité o grupo de trabajo que lidere el proceso e implemente las acciones acordadas. La participación de los líderes de alto nivel, así como de los integrantes de las estructuras administrativas, constituyen un marco esencial para la internacionalización y la transformación institucional.
- b) Currículum y co-curriculum. El plan de estudios es la vía central de aprendizaje para todos los estudiantes. Un plan de estudios internacionalizado garantiza que los estudiantes estén expuestos a perspectivas internacionales y puedan desarrollar competencias globales e interculturales, independientemente de su campo disciplinar, área de estudio o posibilidades de movilidad física. Los siguientes elementos contribuyen a hacer esto posible:
 - i) Los planes de estudio con materias troncales enfocadas en el aprendizaje de otros idiomas y culturas, así como en aspectos de la agenda regional y global.
 - ii) La internacionalización de los cursos de cada especialidad, programa de estudio, disciplina o área de investigación, incorporando perspectivas internacionales y destacando cuestiones globales en el campo profesional.
 - iii) Los programas y actividades co-curriculares que abordan cuestiones globales reforzaran los elementos internacionales e interculturales del plan de estudios.
 - iv) La tecnología utilizada de forma innovadora para mejorar el aprendizaje global, las habilidades sociales y de comunicación, la investigación y la colaboración a través de las interacciones con estudiantes, profesores y el personal de IES de otros contextos geográficos.
- c) Apoyo al profesorado y al personal. Como principal impulsor de la enseñanza y la producción de conocimientos, el profesorado desempeña un papel fundamental en el aprendizaje, la investigación y las actividades de extensión (en distintos grados según la misión específica de cada institución). En este aspecto son esenciales las políticas de incentivos, de movilidad y de desarrollo profesional, así como las de ingreso, permanencia y promoción, tanto del profesorado como del personal administrativo.
- d) Movilidad. La movilidad se refiere al movimiento físico, tanto hacia el exterior (local, nacional e internacional) como hacia el interior, de personas (estudiantes, profesores y personal), programas, proyectos y políticas, para actividades de aprendizaje, investigación y colaboración. La movilidad equitativa e intencionada incluye: accesibilidad inclusiva, financiamiento, apoyo y programas continuos, así como programas de orientación y reincorporación.
- e) Asociaciones y redes. Estas relaciones, esenciales para una internacionalización integral, reúnen diferentes puntos de vista, recursos, actividades y agendas para orientar la toma

de decisiones sobre cuestiones globales. Se pueden identificar tres categorías de colaboración institucional: asociaciones con instituciones, organizaciones, gobiernos y comunidades en el extranjero; colaboraciones locales y comunitarias; y redes internas de la institución.

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores que describen los modelos de internacionalización, cada uno aporta pautas que pueden ser complementarias en la implementación del proceso. Rudzik (1998) estructura su modelo por etapas verticales o lineales, mientras que Knight (1994) y de Wit (2002) lo describen como un proceso cílico, no vertical; el modelo de Hudzik (2011) se sustenta en el compromiso institucional y busca impactar todos los aspectos de naturaleza académica y organizacional de manera simultánea; mientras que el modelo

del ACE (2021) busca abordar la internacionalización de manera comprehensiva, en estrecha colaboración con los distintos actores, utilizando una variedad de estrategias y reconociendo la importancia del trabajo en red. La tabla 1 muestra un resumen de los elementos en común y diferencias de cada modelo.

Los modelos de internacionalización presentados plantean aspectos que cada institución deberá ajustar a sus propias circunstancias y contextos a fin de contribuir al logro de una internacionalización comprehensiva. En términos generales, los modelos son útiles para guiar los procesos de internacionalización en las IES, pero también son un referente para los observadores que intentan desglosar las estrategias de una institución y establecer categorías para su análisis y estudio.

Tabla 1. Análisis de los elementos que se enfatizan en los modelos para la implementación de la internacionalización.

Knight (1994)	Rudzki (1998)	de Wit (2002)	Hudzik (2011)	ACE (2021)
Compuesto por fases o etapas secuenciales. Propone un proceso cílico y no lineal. Enfatiza el compromiso de los líderes institucionales y la evaluación.	Énfasis en el compromiso institucional, el cambio organizacional, el contexto de cada institución, la innovación curricular, la evaluación y la movilidad.	Propone un modelo cílico que se refuerza a través de incentivos. Entre sus elementos destacan la necesidad del compromiso de los líderes de alto nivel, la evaluación y el análisis del contexto interno y externo. Es el único modelo que señala el efecto de integración, es decir, asegurar el impacto en acciones de enseñanza, investigación y extensión.	Enfatiza la gestión de la internacionalización entendida como un compromiso de liderazgo institucional. La internacionalización se realiza a partir de un proceso de planeación estratégica como parte de la misión y visión de la institución. El modelo demanda el involucramiento de toda la comunidad universitaria, así como la necesidad de contar con financiamiento adecuado, sostenido y suficiente.	Propone un proceso continuo que gira en torno a las funciones sustantivas de las IES y que se soporta en tres ejes estratégicos: diversidad, equidad e inclusión; agilidad y transformación; y toma de decisiones basada en datos. Uno de los aspectos fundamentales de este modelo es el énfasis en la internacionalización del currículum y el co-curriculum.

Fuente: elaboración propia con base en Knight (1994), Rudzki (1998), de Wit (2002), Hudzik (2011), ACE (2021).

4. LA GESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS IES: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

A partir de lo anterior se puede apreciar que el proceso de internacionalización es una tarea compleja, por lo que para hacer un análisis respecto a la forma en la que una institución lo aborda, los elementos que se consideran y las dinámicas institucionales que intervienen para su integración en las funciones sustantivas, se debe tener claro el contexto, las políticas, tanto nacionales como institucionales, y las estrategias que las IES pueden implementar para avanzar en su proceso de internacionalización.

a) *Políticas nacionales para la internacionalización*

La dimensión internacional de la educación superior está presente tanto en los procesos nacionales como en los institucionales. Dado que la gran mayoría de las IES siguen estando integradas a nivel nacional y dependen de la legitimación y recursos gubernamentales (Marginson y van der Wende, 2007), las políticas nacionales afectan significativamente al proceso de internacionalización e influyen en los planes y medidas institucionales.

Las razones por las que las políticas públicas deben vincularse, y en cierta medida orientar el que hacer de las IES, están ligadas a la organización social de las regiones. En este sentido, los casos en que el crecimiento económico y demográfico de las ciudades es de grandes proporciones, la formación del capital humano es también de mayor interés. Como parte del engranaje, los gobiernos municipales y regionales serán también actores que, de muy variadas formas, podrán estar correlacionados con el proceso de internacionalización de sus IES. Como asegura Perrotta (2016):

A nivel de las políticas públicas [...] los países han encaminado estrategias para fortalecer las iniciativas de cooperación internacional y desarrollar nuevas acciones en materia de internacionalización de la universi-

dad y el conocimiento. Al mismo tiempo, la gran mayoría de los acuerdos regionales cuentan hoy con una agenda de políticas o iniciativas para la universidad y la producción de conocimiento conjunto. En efecto, las políticas y tendencias gestadas en la escala internacional, regional y nacional de acción están configurando un complejo entramado de regulaciones que afectan la gobernanza de la educación superior (p. 10).

En el entorno global, y sujetos a un proceso de internacionalización que es transversal a los intereses de la administración pública, las universidades han tenido que responder con acciones puntuales que se correspondan con los intereses del mundo globalizado, considerando que:

Bajo este paradigma, la transformación universitaria es patente y se advierte a través de los distintos mecanismos que operan para su regulación y rendición de cuentas. Este encuadre da pie, de igual forma, al análisis de la conformación de un nuevo *ethos* en el espacio académico a escala global, en especial durante las últimas tres décadas. (Romo, 2016, pp. 41-42)

Dado que “una política pública manifiesta una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con la orientación que se pretenda deba tener el proceso de desarrollo” (Lago, et al., 2016, p. 32), la definición de políticas institucionales, vinculadas y alineadas a las políticas públicas, se vuelve un tema prioritario para lograr los objetivos planteados e impactos de largo plazo, tanto a nivel de las IES, como en todo el sector.

En este contexto corresponde a las instancias de gobierno nacional asumir en primera instancia el compromiso de apoyar a las IES en sus actividades internacionales a través de políticas y programas. Sin embargo, ante la ausencia de políticas nacionales, es frecuente observar que son las IES y otras organizaciones quienes de manera organizada y coordinada lideran el proceso.

b) Políticas institucionales para la internacionalización

Las políticas institucionales de internacionalización constituyen un elemento central en el proceso, pues se asumen como el marco de referencia para la propuesta de estrategias para la internacionalización y como el conjunto de directrices para los procesos de internacionalización (Hudzik, 2017; Gacel-Ávila, 2017).

Las políticas institucionales constituyen un elemento central en el logro de la internacionalización. Como explica Hudzik (2015):

Existe una presión para que los estudiantes, el personal y los profesores tengan acceso a una perspectiva internacional que incida en las funciones sustantivas de la institución, y que haga omnipresente quién se espera que contribuya y participe. En consecuencia, nace la necesidad de políticas institucionales deliberadas, sistémicas y de liderazgo para apoyar una internacionalización más generalizada (p. 10).

Las políticas institucionales deben incidir en todos los ámbitos: económico, educativos, pedagógico, ideológico, legal, cultural, etcétera; y deben de estar plasmadas en la documentación que sustente sus valores, sus principios, sus objetivos y sus aspiraciones. Como lo expresa Gao (2019):

La política institucional de internacionalización se comprende como la definición de estrategias y líneas de acción delineadas y adecuadas en programas, financiamiento, evaluación, objetivos claros, metas a mediano y largo plazo; logrando una dimensión integral y transversal de internacionalización en toda la institución; esta misma debe ir acompañada del compromiso y liderazgo institucional (p. 217).

Considerando lo anterior, debe quedar claro que la política institucional, debe ser congruente en su praxis y penetrar todos los componentes de la vida de la universidad. Además, como sugiere Hudzik (2011) la política de internacionalización debe

percibirse como una cultura académica que según Naidorf (2010, p. 21, citado en Naidorf y Perrotta, 2015, p. 40), está conformada por “[...] representaciones, motivaciones, concepciones e ideas acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente sus modos de realizarlas”. Asumida de esta manera, la cultura académica requiere de líderes que la encaminen, pues al estar sujeta a ideologías y demandas de particulares y organizaciones, su consolidación no es “producto de la integración y la cohesión que conforman un sistema unificado y armónico de perspectivas plurales” (Naidorf, 2010, p. 22).

c) Estrategias de internacionalización

Al igual que los modelos de internacionalización, cada institución debe generar una serie de acciones puntuales, concretas y específicas que configuren su proceso de internacionalización, así como de categorías de promoción, difusión y apoyo a sus programas de internacionalización (Davies y Hunter, 2018). Según Marinoni (2019) “para que la planeación estratégica tenga éxito, no basta con tener una política/estrategia de internacionalización, sino que también se requieren actividades de aplicación y una estructura de apoyo” (p. 118).

Como lo explica Salmi (2014), “a nivel institucional, la estrategia y acciones de internacionalización tienen que estar bien alineadas con el plan de mejoramiento institucional de cada universidad e integradas en una visión comprensiva de la internacionalización” (p.22), pues son específicas a cada institución. Del mismo modo, se debe considerar que:

La internacionalización [...] abarca un amplio rango de actividades, desde la transformación del currículo para incluir dimensiones de capacitación del profesional y ciudadano global, hasta la organización de programas de doble titulación, proyectos de investigación colaborativa en el contexto de redes científicas.

cas internacionales y, por supuesto, el aprendizaje de idiomas extranjeros. (Salmi, 2014, p. 22)

Las acciones propuestas por Salmi (2014) ofrecen un primer listado de aquellas ampliamente difundidas, pero como sostienen Stockley y de Wit (2011) y Hudzik (2011), no es posible referirse a un formato único para la definición de estrategias de internacionalización, en vista que cada una debe ser elegida en función de las características de la institución y del contexto en el cual se ubique así como considerando las razones que cada IES tenga para integrar la dimensión internacional en sus funciones y áreas.

Además, una estrategia debe considerar objetivos específicos a corto, mediano y largo plazo y su puesta en marcha implica el

[...] desarrollo y aplicación de una respuesta institucional coordinada y sistemática a los retos y oportunidades externos a fin de promover la dimensión internacional a través de un conjunto de acciones acordadas durante un período de tiempo determinado (Davies y Hunter, 2018, p. 1).

De igual modo, Gao (2019) destaca la relevancia de promover la participación de distintos actores institucionales en el diseño de las estrategias para la internacionalización, pues de este modo será posible contribuir a un mayor compromiso de parte de los actores involucrados, lo que puede incidir en la integración de la dimensión internacional en los distintos niveles y áreas institucionales.

Además de que las estrategias de internacionalización varían dependiendo de los objetivos de cada institución, también se pueden adecuar a los intereses de los diferentes programas, departamentos o campus dentro de una misma institución (de Wit, 2011).

Como puede observarse, las estrategias, último reducto del proceso de internacionalización, resultan ser las vías más eficaces para saber si el sistema está en un adecuado funcionamiento e identificar de qué manera los individuos de la comunidad actúan

en pro o en detrimento de la internacionalización (Hudzik y McCarthy, 2012) y uno de sus elementos más relevantes es la definición de indicadores.

Cada vez es mayor el consenso sobre la necesidad de mejorar las estadísticas e información cuantitativa sobre las estrategias más difundidas: movilidad estudiantil, enseñanza de lenguas, colaboraciones interuniversitarias y financiamiento, entre otras (Buckner y Stein, 2019). Sin embargo, los resultados cualitativos como, por ejemplo, el desarrollo de competencias globales, la implementación de una cultura favorable a la internacionalización y la calidad de la producción científica y tecnológica, aún no forman parte de las evaluaciones (Gao, 2019).

CONCLUSIONES

La internacionalización de las IES es un proceso complejo, altamente contextual y específico, que no tiene un modelo universal. Su viabilidad en el largo plazo implica el diseño de una definición propia y matizada de internacionalización que se adapte a los objetivos y metas de la institución, donde las políticas y estrategias sean definidas con la intención expresa de contribuir a un engranaje mayor de objetivos institucionales de largo aliento.

En el proceso de planeación de la estrategia de internacionalización es útil revisar los modelos existentes, pues además de funcionar como guías para la identificación de los momentos relevantes del proceso y su implementación, presentan categorías y elementos que las IES pueden incorporar en sus propios modelos y estrategias. Los cinco modelos recopilados en este artículo pueden ser utilizados por las IES como marcos de referencia para la elaboración de planes de internacionalización, o bien como hojas de ruta para dar seguimiento al proceso en distintos niveles, etapas y áreas institucionales.

Por otra parte, la implementación del proceso de internacionalización debe considerar el impacto de las políticas nacionales en su consecución e incorporar el diseño de políticas institucionales y estra-

tegias específicas como parte del proceso cuando no existen, o su rediseño y actualización. Durante esta etapa del proceso es importante recordar que las políticas funcionan como un marco normativo y que las estrategias son el conjunto de acciones orientadas al logro de objetivos específicos, por lo que su alineación a lo que la institución pretende que su dimensión internacional signifique es fundamental.

Finalmente, habrá que recordar que, independientemente del modelo elegido y del contexto de la institución que lo implementa, la incorporación de la dimensión internacional en las funciones sustantivas de la educación superior debe entenderse como un proceso reiterativo y cíclico de diseño, implementación y evaluación, con un seguimiento constante y ajustes periódicos, no solo de la manera en la cual se organiza la institución, sino también en cuanto a los objetivos alcanzados y las nuevas metas a establecer.

REFERENCIAS

- Altbach, P., Reisberg, L., y Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. UNESCO - World Council on Higher Education.
- American Council on Education. (2017). *Mapping Internationalization on U.S. Campuses*. 2017 Edition. ACE.
- American Council on Education. (2021, 10 de octubre). *Comprehensive Internationalization Framework*. ACE. <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>
- Buckner, E., y Stein, S. (2019). What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 151–166. <https://doi.org/10.1177/1028315319829878>
- Bustos Aguirre, M. L. (2020). La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de interna-
cionalización en casa. *PuntoCuNorte*, 10, 14-35. <http://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/77/86>
- Davies, J., y Hunter, F. (2018). Higher Education Globalization: Implications for Implementation of Institutional Strategies for Internationalization. En J. Cheol Shin y P. Nuno Teixeira, *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-12). Springer.
- De Wit, H. (1995). *The strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspective*. The European Association for International education.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Greenwood Publishing Group.
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education. Study*. European Parliament Committee on Culture and Education.
- Ellingboe, B. (1998). Divisional Strategies to Internationalize a Campus portrait: Results, Resistance, and Recommendations from a Case Study at a US University. En J. A. Mestenhauser, y B. J. Ellingboe (Coord.), *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus* (pp. 198-228). The Amercian Council on Education-Oryx Press
- Fernández, S., y Ruzo, E. (2003). Los procesos de internacionalización y globalización de la educación superior: un análisis de los países OCDE. *Revista de Educación*, 335(2004), 385-413. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d95c9d9-a6f5-4e4e-be36-b4546952a73d/re33525-pdf.pdf>
- Gacel-Ávila, J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*. UNESCO-IESALC.

- Gao, C. (2019). *Measuring University Internationalization*. Palgrave Macmillan.
- Gao, Y. (2015). Constructing internationalisation in flagship universities from the policy-maker's perspective. *Higher Education*, 70, 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9834-x>
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA.
- Hudzik, J., y McCarthy, J. (2012). *Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action*. NAFSA. <https://blog.stetson.edu/world/wp-content/uploads/2017/11/comprehensive-internationalization.pdf>
- Hudzik, J. (2015). *Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success*. Routledge.
- Hudzik, J. (2017). Global: Integrating institutional policies and leadership for 21st century internationalization. En G. A. Mihut, P. G. Altbach y H. de Wit, *Understanding Higher Education Internationalization. Insights from Key Global Publications* (pp. 283-286). Sense Publishers.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints* CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. y de Wit, H. (1997). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. European Association for International Education.
- Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, (33). <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Lago, S., Emiliozzi, S., Ferro, F., Romo, R. M., Correa, N., y Duarte, D. (2015). Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina en el siglo XXI. En S. Lago y N. H. Correa (Coords.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp. 29-36). Teseo.
- LeBeau, L. G. (2018). A Process Approach to Internationalization – Utilizing De Wit's Internationalization Circle (Modified Version) for Internationalization Planning. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, 7(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188725.pdf>
- Marginson, S., y van der Wende, M. (2007). To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 306-329. <https://doi.org/10.1177/1028315307303544>
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally*. International Association of Universities.
- Naidorf, J. (2010). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Eudeba.
- Naidorf, J., & Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 19-46. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a2.pdf>
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Romo, R. M. (2015). Educación superior y políticas públicas en América Latina. Financiamiento, acreditación e impacto de las políticas universitarias. En S. Lago, y N. Horacio (Coords.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp. 41-44). Teseo.
- Rudzki, R. (1998). *The strategic management of internationalization. Towards a model of theory and practice* [PhD dissertation, University of Newcastle]. <https://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/149>
- Salmi, J. (2014). El desafío de pensar una política de internacionalización de la educación superior en Colombia. En C. M. Nupia (Ed.), *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia* (pp. 17-26). Ministerio de Educación Nacional.
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación educativa*, 5(26). re-dalyc.org/articulo.oa?id=179421475009
- Soderqvist, M. (2002). *Internationalization and its management at higher education institutions*:

Applying conceptual, content and discourse analysis. Helsinki School of Economics.

Stockley, D. y H. de Wit (2011) The increasing relevance of institutional networks. En H. de Wit (Ed.) *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education* (pp. XX). Centre for Applied Research on Economics and Management Hogeschool van Amsterdam.

Modelo de Naciones Unidas en CECAR: un aporte a la internacionalización del currículo

LILIANA ÁLVAREZ RUÍZ¹
ANDREA LOZADA CANTILLO²
TANIA LAFONT CASTILLO³

RESUMEN

El Modelo de Naciones Unidas de la Corporación Universitaria del Caribe (CECARMUN) liderado por su Oficina de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales, es una actividad integrada en el currículo informal que, a través de un enfoque práctico e interdisciplinar, aporta a la internacionalización del currículo y a la formación integral del estudiante. Durante el CECARMUN, el estudiante asume el rol de delegado de un país del Sistema de las Naciones Unidas, investiga y analiza una problemática, construye un argumento en equipo y defiende su posición ante un jurado. Algunos aportes del CECARMUN a la estrategia de internacionalización del currículo son: aprendizaje enfocado al desarrollo de compe-

¹ Vicerrectora de Extensión y Relaciones Interinstitucionales de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) e investigadora de la misma institución, integrante del grupo de investigación: Investigadores de Educación a Distancia IDEAD, con la línea de investigación: Educación superior en el contexto internacional. Miembro completo de la OWS Colombia. Administradora de empresas, especialista en gerencia de recursos humanos, magíster en administración de la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia, cursando Doctorado en Administración de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Cuenta con más de veinte años de experiencia profesional en cargos académicos, administrativos y directivos en la educación superior.

² Magíster en Cooperación Internacional y Gestión de Proyectos de la Universidad del Norte, Colombia. Coordinadora de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales en la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Investigadora de la misma institución con dos años de experiencia en Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional. Coordinó el programa de movilidad Muévete por la costa del Nodo Caribe, de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, del año 2020 al 2022. Email: aclozadac@gmail.com

³ Candidata a magíster en Educación Superior Internacional de la Universidad de Guadalajara. Magíster en Dirección Comercial de Empresas de la Eude. Profesional en Negocios Internacionales con doble titulación de la ESCEM (Poitiers). Cuenta con siete años de experiencia como directora de relaciones internacionales de la Corporación Politécnico de la Costa Atlántica (Barranquilla, Colombia). Miembro del grupo de investigación Investigadores de Educación a Distancia IDEAD, con la línea de investigación: Educación superior, en el contexto internacional de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR (Sincelejo). Investigador categorizado en tipología Junior por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación de Colombia. Coordinó el Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, del año 2020 al 2022.

tencias interculturales para el ejercicio de una ciudadanía global, el aporte a problemáticas de la agenda global, la participación activa de estudiantes de diferentes programas académicos, incluso de otras instituciones para el abordaje interdisciplinario de estas problemáticas.

Palabras clave: institución de educación superior, Modelo de Naciones Unidas, internacionalización del currículo, currículo informal, juego de roles.

ABSTRACT

The United Nations Model of the Caribbean University Corporation (CECARMUN), led by its Office of Inter-Agency and International Relations, is an activity that is integrated into the informal curriculum that through a practical and interdisciplinary approach, contributes to the internationalisation of the curriculum, which is integral to the formation of the student. During the CECARMUN, the student assumes the role of delegate of a country of the United Nations system, researches and analyzes a problem, builds a team argument and defends their position before a jury. Some of the strengths of CECARMUN include: learning focused on the development of intercultural competencies for the exercise of a global citizenship, the contribution of problems to the global agenda, the active participation of students from different academic programs, including other institutions, including the interdisciplinary approach to these problems.

Keywords: Higher education institutions, Model of United Nations, internationalization of the curriculum, informal curriculum, and role play.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización es un proceso transversal a las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES) que según Knight (2004) se define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el

propósito y funciones de la educación superior. Dicho proceso varía de acuerdo a factores como el contexto interno, tipo de universidad y a su interacción con el entorno (de Wit, 2013).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), órgano rector de la educación en Colombia, promueve el desarrollo de estrategias de internacionalización en las IES para el aporte de una visión internacional al currículo, el intercambio de conocimiento y la visibilidad (MEN, 2020). Asimismo, en el Decreto 1330 expedido por el MEN (2019) resalta la internacionalización del currículo como vía para la proyección del perfil del egresado en el contexto global.

Los Modelos de Naciones Unidas (MUN por sus siglas en inglés) son una estrategia pedagógica ampliamente difundida que contribuye a la formación de una ciudadanía cosmopolita, en la medida que suscita el aprendizaje de otras naciones mediante el debate, mejora las habilidades de comunicación y propicia el trabajo en equipo (Pascagaza y Sánchez, 2019). A pesar de su popularidad e importancia, los MUN son poco analizados en la academia y los trabajos académicos sobre el tema los abordan desde una perspectiva pedagógica [Márquez Duarte (2017)] y no como acciones extracurriculares para el fortalecimiento de la internacionalización de los programas y de los escenarios de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la importancia de realizar actividades de internacionalización del currículo, que contribuyan a la formación de un perfil global en el egresado, este capítulo presenta el MUN de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) denominado CECARMUN, como una plataforma interdisciplinaria para la consolidación de acciones formativas y prácticas que complementa los escenarios de aprendizaje de los programas académicos, mediante la diversificación de los resultados de aprendizaje y las competencias, bajo el liderazgo de la Oficina de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales (ORI).

La CECAR es una Institución Universitaria de carácter privado, localizada en la ciudad de Sincelejo (Colombia), que concibe la internacionalización como un proceso transversal a las funciones sustantivas, priorizando la internacionalización del currí-

culo, y en casa como estrategia principal que busca impactar a gran parte del cuerpo estudiantil (Plan Prospectivo 2036, 2016).

Esta visión global, se transversaliza en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que contiene la Política de Internacionalización. Dicha política resalta cuatro dimensiones que inciden en la formación académica del estudiante: (i) desarrollo de una sensibilidad intercultural, (ii) una ciudadanía cosmopolita, (iii) integración de saberes, y (iv) aprendizaje para el desempeño en diversos contextos (PEI, 2017). Derivado de esta política se han desarrollado tres programas operativos: CECAR global, Cooperación CECAR y Pasaporte CECAR, siendo este último el programa que agrupa las actividades de internacionalización en casa e internacionalización del currículum, entre ellas el CECARMUN.

El CECARMUN se puede considerar una práctica exitosa de internacionalización del currículum debido a: (i) la participación de estudiantes de diversas áreas de conocimiento, lo cual enriquece el diálogo de saberes, la discusión académica y el desarrollo del pensamiento crítico, (ii) el estudio de problemáticas sociales, políticas y económicas a nivel local, regional y global para contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), mediante el diseño de propuestas resolutivas, (iii) constituye un espacio extracurricular que complementa el saber disciplinar y favorece el desarrollo de habilidades de oratoria, argumentación, negociación, redacción, debate y análisis crítico a través del abordaje de problemáticas. Dichos resultados de aprendizaje aportan a la formación del perfil global del estudiante de la CECAR.

Este capítulo presenta el marco conceptual, el contexto institucional del CECARMUN, desde sus fortalezas, áreas de oportunidad y organización interna.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO: CONCEPTO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

La internacionalización como concepto y agenda estratégica dentro de las IES, es un fenómeno amplio y

variado, impulsado por una combinación dinámica de razones políticas, económicas, socioculturales y académicas (de Wit y Hunter, 2018). Las instituciones propendan al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes a través de estrategias como la internacionalización del currículo.

La autora Leask (2009) define la internacionalización del currículo como: “la incorporación de la dimensión internacional, intercultural y global en los contenidos del currículo, los resultados de aprendizaje, la evaluación, los métodos de enseñanza-aprendizaje y servicios de apoyo de un programa de estudios” (p.209). La definición propuesta por Leask es valiosa por dos razones: incorpora la interculturalidad y los resultados de aprendizaje (Green y Whitsed, 2015).

El componente intercultural amplía el espectro del concepto de internacionalización del currículum hacia el reconocimiento y valoración de la propia cultura y de otras, para la interacción efectiva del estudiante en entornos multiculturales, más allá de la tradicional movilidad internacional. Para la UNESCO (2013) “las competencias interculturales buscan liberar a la gente de su propia lógica y dialectos culturales para involucrarlos con otros y escuchar sus ideas, lo cual puede implicar pertenecer a uno o más sistemas culturales” (p.9). La interculturalidad se considera como un elemento de la competencia global, que se define como la capacidad de examinar problemáticas locales, globales e interculturales, comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo, participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar por el bienestar colectivo (OECD, 2018).

Por su parte, para Aponte y Calle (2020) “los resultados de aprendizaje son elementos indispensables en la consolidación de una internacionalización del currículum que busca trascender de declaraciones documentales a concepciones, prácticas y formas de ver e interactuar en un mundo cada vez más complejo, interconectado y trans-disciplinario” (p.10). De acuerdo con esta postura, el producto de la internacionalización del currículum se refleja en los resultados de aprendizaje que desarrollan los estudiantes.

El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), organismo que asesora la educación superior en Colombia, establece en el acuerdo 02 del año 2020 que “los resultados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias de la disciplina que configuran la profesión; el perfil de formación que se espera desarrollar; la naturaleza; nivel de formación; modalidad del programa académico y los estándares internacionales” (CESU, 2020, p.7).

Para Green y Mertova (2009) los resultados de aprendizaje producto de un currículum internacionalizado son:

- Perspectiva global: implica el conocimiento de otros países, culturas y el manejo de otras lenguas (distintas a la materna). Concibe la importancia de la interdisciplinariedad en el reconocimiento del contexto social, político, económico e histórico. En el ámbito pedagógico, este elemento implica la formación constructivista en la que el estudiante funge un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia intercultural: implica la sensibilidad al aprendizaje y existencia de otras culturas, las perspectivas de otros, la empatía y la habilidad de comunicarse efectivamente en entornos multiculturales.
- Ciudadanía global: implica comprometerse con cuestiones de equidad y justicia social, sostenibilidad y reducción de prejuicios, estereotipos y discriminación. Para la UNESCO (2015) este concepto hace “hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (p.14).

Ahora bien, los resultados de aprendizaje deseables pueden promoverse implementando acciones desde el currículum formal e informal. El currículum informal puede apoyar el trabajo realizado en el currículum formal como parte importante del diseño curricular (Leask, 2015). Según la quinta encuesta global de la *International Association of Universities* (IAU)

(Marinoni, 2019) la actividad extracurricular más común a nivel mundial son los eventos que brindan una experiencia intercultural e internacional en el estudiante.

En este sentido, el CECARMUN es una iniciativa institucional liderada desde el currículum informal, apropiada al contexto y que tiene como cimientos los postulados de la UNESCO en lo que respecta al concepto de ciudadanía global y resultados de aprendizaje en su compromiso de formación de ciudadanos globales.

JUEGO DE ROLES

Para Martín (1992), el juego de roles consiste en “dramatizar, a través del diálogo y la interpretación [...] de una situación que presente un conflicto con trascendencia moral” (p.1). El desarrollo de juego de roles implica estudiar un conflicto de interés y construir una posición crítica al respecto, para lo cual es necesario entender el contexto social, económico y político con mente abierta e imparcial.

Los objetivos del juego de roles son: despertar el interés de los estudiantes por un campo o disciplina en particular, aprender de forma práctica la teoría vista en clase, desarrollar habilidades para la resolución de problemas, adquirir habilidades de liderazgo y proporcionar a los estudiantes un conocimiento práctico (DeNeve y Heppner, 1997). Se trata de que el estudiante forme parte activa de la solución de una problemática mediante el trabajo en equipo y la construcción colectiva de un argumento.

Dependiendo de la existencia de un guion, el juego de roles puede dividirse en tres tipos: juego de roles con guión completo, juego de roles con guion parcial y juego de roles sin guion. Uno de los aspectos a tener en cuenta para la selección del tipo de juego de roles es el grado de experticia de los estudiantes, pues la ausencia de un guion implica la existencia de competencias como la resolución de conflictos (Krebt D, 2017).

A través del juego de roles los estudiantes pueden desarrollar competencias como la empatía, valora-

ción de la cultura, creatividad, pensamiento crítico y capacidad argumentativa (García-Barrera, 2015). En el caso que se presenta, el ejercicio del juego de roles implica que cada grupo de estudiantes asuma una perspectiva diferente en el análisis de una problemática, debiendo ir más allá de sus propias interpretaciones de la realidad para ponerse en el lugar del otro. Para que esto suceda, según Dearhoff (2020) será relevante una organización meticulosa y el liderazgo de un facilitador capacitado.

MODELO DE NACIONES UNIDAS

Los MUN tienen sus orígenes en la Universidad de Syracuse, Estado Unidos, donde en 1927 se realizó el primer modelo de la Sociedad de Naciones, que según Hall (1927) se llevó a cabo con el propósito de permitirle a los estudiantes debatir sobre los problemas urgentes de las relaciones internacionales y brindarles la oportunidad de ver en acción a la organización más importante de cooperación en el mundo. Con el surgimiento en 1945 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se fundó en 1954 el primer Modelo Nacional de Naciones Unidas de la Universidad de Harvard (HNMUN, por sus siglas en inglés) (HNMUN, 2020).

Díaz (2016) define los MUN como:

Una réplica operativa de la realidad con el fin de reproducir una situación concreta y luego estudiarla. Estos recrean situaciones específicas con el fin de analizar las variables elegidas a observar y cómo es el proceso de elección que tomen los actores (p. 56).

En palabras de Obendorf y Randerson (2012) y Gutiérrez-Solana y Zirion (2018) los MUN son una actividad curricular o extracurricular, capaz de ajustarse a una variedad de contextos, niveles de aprendizaje y tiempos de realización, que reúne a cientos de participantes de todas las naciones y regiones del mundo. En este sentido, los MUN permiten a los estudiantes de los distintos niveles educativos apropiarse del funcionamiento de la organización a tra-

vés del ejercicio de la simulación, capturando la esencia del proceso de toma de decisiones de la ONU, que se encuentra basado en el consenso y el arte de la diplomacia.

Los participantes de los MUN representan al embajador de un país u organización no gubernamental (ONG), por lo cual investigan sobre una problemática y construyen una postura oficial a partir de aspectos relevantes, concluyendo con la redacción de una hoja de trabajo que contiene propuestas consensuadas por los estudiantes, dicho documento se conoce como proyecto de resolución (Márquez Duarte, 2019). Por ende, la posición que el estudiante asume en la simulación de las comisiones de la ONU es el resultado del ejercicio de investigación y análisis de la temática sobre la que versa el modelo.

Dicho de otra manera, los participantes en los MUN asumen el rol de diplomáticos de un país en una comisión específica del Sistema de Naciones Unidas (SNU), donde se debaten temas de orden mundial y se fomenta el diálogo y la cooperación internacional entre los actores. Los delegados tienen el compromiso de defender la posición del país que representan y en muchas ocasiones deben renunciar a las consideraciones personales para asumir el reto de interiorizar la postura oficial de la nación que se le asigne.

La apropiación de la postura oficial del país a representar propicia una apertura a la sensibilidad intercultural, desde el proceso de *cross-cultural understanding*, que permite a las personas de diferentes culturas relacionarse adecuadamente, por medio de la negociación y la cooperación desde la tolerancia y la empatía (Márquez Duarte, 2019; Obendorf y Randerson, 2012).

En algunas universidades los MUN operan como una actividad extracurricular abierta a todo el alumnado y organizada por clubes y sociedades estudiantiles, que en algunas ocasiones cuentan con la asistencia o el apoyo de los programas académicos (Obendorf y Randerson, 2012), como es el caso de CECAR.

EL MODELO DE NACIONES UNIDAS EN CECAR: CECARMUN

La CECAR es una institución de educación superior sin ánimo de lucro, de carácter privado, ubicada en la ciudad de Sincelejo, capital del departamento de Sucre, Colombia. La Misión de CECAR (2020) es “contribuir al desarrollo sostenible, la convivencia y la paz, a través del ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social con calidad, propiciando la formación integral de personas capaces de comprender y participar en la solución de los problemas de su entorno, mediante el desarrollo tecnológico y la innovación social y empresarial”. El PEI contiene la política de internacionalización que, como se señaló en la introducción, se opera a través de tres programas, siendo el CECARMUN una de las actividades del programa Pasaporte CECAR.

El CECARMUN implica debatir y dialogar sobre temas de interés local, nacional, regional y mundial, alineados al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 a través de una simulación de la realidad, permitiendo a los participantes la aplicación de los conocimientos de su área.

El CECARMUN es una actividad liderada por el Centro de Investigación Socio-Jurídicas (CIS) que coordina los aspectos académicos y la ORI que coordina los aspectos logísticos. La razón de ser de la dirección académica del CECARMUN por parte del CIS, radica en que el centro es un espacio que permite comprender las realidades territoriales desde un enfoque de derecho internacional y el derecho público internacional. Asimismo, constituye un espacio de articulación de las funciones sustantivas de la educación superior (investigación, docencia y proyección social) al interior del CECAR, en el que, desde enfoques interdisciplinares, se aporta a la consolidación de los objetivos misionales de la institución, orientados al desarrollo sostenible, la convivencia, la construcción de paz y la promoción y defensa de los derechos humanos, en escenarios de formación integral para la incidencia en las transformaciones de las realidades sociales, territoriales y comunitarias de la región.

De esta manera, se garantiza que los esfuerzos concentrados en el CECARMUN se alineen a los propósitos educativos institucionales, a las líneas investigativas y de acción de CECAR y a las necesidades y realidades de la región, como estrategia para el fomento de la educación contextualizada.

Los resultados de aprendizaje que se esperan de los estudiantes participantes en el CECARMUN son:

- I) desarrollar una perspectiva global, sensibilidad intercultural e integración de saberes, orientada al desempeño en diferentes contextos y al ejercicio de una ciudadanía global;
- II) desarrollar habilidades de oratoria, argumentación, negociación, redacción, debate y análisis crítico, en el abordaje de problemáticas sociales, políticas y económicas a nivel local, regional y global;
- III) resolver situaciones de la agenda local, nacional y global, aplicando el derecho y la política internacional, en escenarios de simulación de modelos y organismos internacionales.

La evaluación de los resultados de aprendizaje en el estudiante se realiza por medio de una rúbrica, instrumento elaborado por el CIS y la ORI para valorar la apropiación de aspectos como: la argumentación, toma de decisiones, capacidad de diálogo, comunicación y lenguaje parlamentario. En cuanto al discurso de apertura se califica el vocabulario, la estructura, la coherencia y cohesión, ortografía y gramática, la originalidad, el uso de citas y referencias y la expresión oral. Cabe resaltar que la evaluación de los resultados de aprendizaje está a cargo de los docentes de CECAR designados por los coordinadores académicos para apoyar el CECARMUN y de los docentes invitados de universidades aliadas para apoyar el desarrollo del mismo.

Aunque la primera versión del modelo (2017) fue un esfuerzo independiente de la ORI, sus posteriores versiones evidencian la institucionalidad del programa a través de la inclusión del CECARMUN en el Plan de Acción anual de la ORI aprobado por la Junta Directiva y en el calendario académico del CECAR.

Tabla 1. Actores que aportan al desarrollo del CECARMUN.

Actor	Responsabilidad
Bienestar institucional	Proporcionar el personal logístico del modelo; organizar las actividades culturales que tienen lugar en la inauguración y clausura del CECARMUN.
Oficina de Comunicaciones y Mercadeo	Diseñar la identidad gráfica y la divulgación del evento.
Oficina de Compras	Legalizar la compra de materiales y recursos a utilizar en el modelo.
Coordinaciones de Programa	Designar a los docentes asesores; apoyar la convocatoria de estudiantes.
Docentes adscritos al CECAR	Apoyar la convocatoria de estudiantes; orientar las mesas directivas sobre las temáticas y la elaboración de la guía académica dirigida a los estudiantes que participan como embajadores en la simulación. Capacitar a los estudiantes durante el CECARMUN.
Planta física	Asignar los espacios para el desarrollo del CECARMUN.
Dirección de Sistemas	Instalar puntos de wifi para el desarrollo del modelo y generar volantes para el pago de la inscripción al CECARMUN.
Dirección de Educación a Distancia y Virtualidad	Disponer de la plataforma para el desarrollo del MOOC, curso de preparación desarrollado durante el CECARMUN; asignar licencias de Zoom para el desarrollo del modelo; brindar soporte técnico de la plataforma Zoom.
SIMOI	Organizar la convocatoria del <i>senior staff</i> ; divulgar la convocatoria del <i>senior staff</i> a través de la visita a clases; plan de comunicaciones de Instagram de CECARMUN; elaborar rúbrica proceso de selección del <i>senior staff</i> ; Elegir temas a debatir y comisiones.
Docentes invitados adscritos a otras IES	Brindar de forma colaborativa con los docentes vinculados a CECAR capacitaciones durante el desarrollo de CECAR; apoyar en la evaluación de los delegados durante el MUN.

Fuente: elaboración propia.

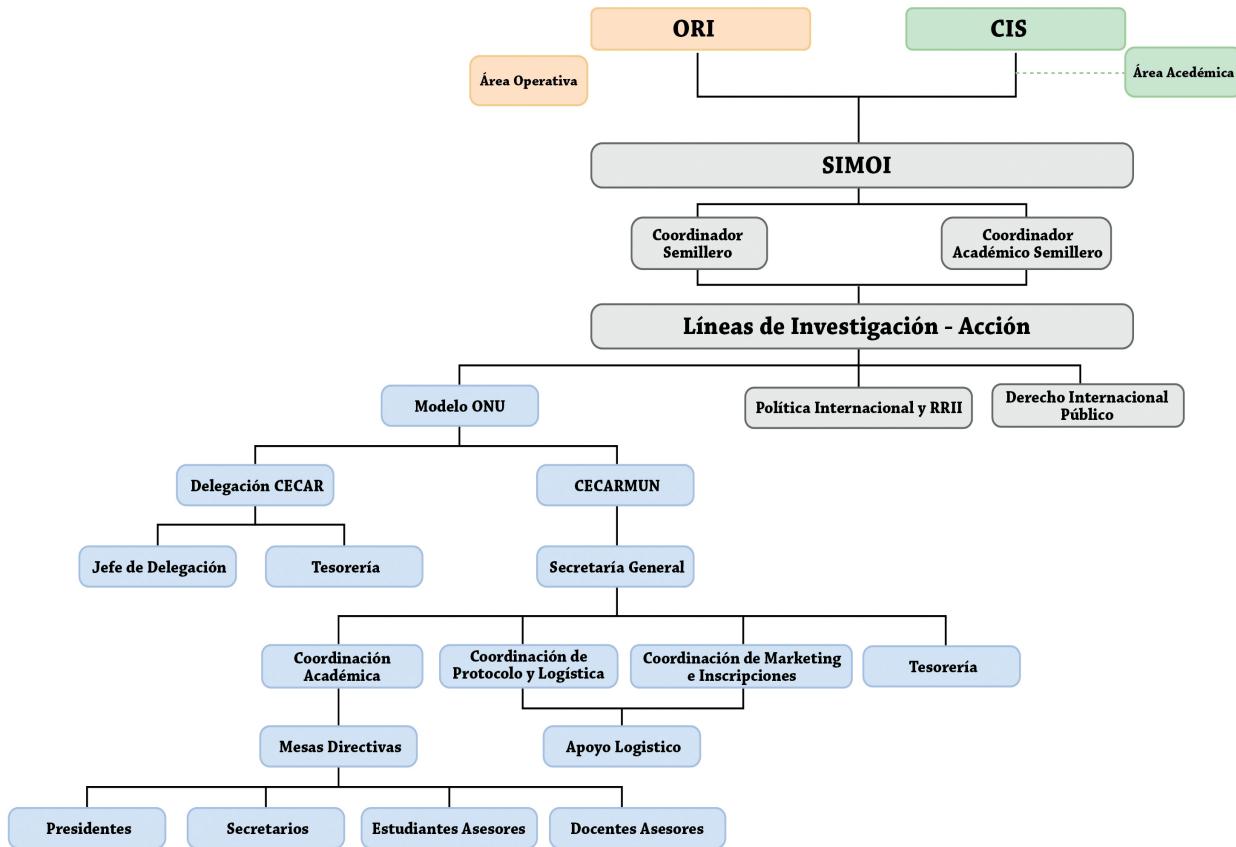
Asimismo, la participación activa de diversos actores (tabla 1).

En el año 2020 se estableció una estructura orgánica de CECARMUN para permitir una mejor y más efectiva organización del evento (figura 1). Uno de los estamentos más importantes de dicha estructura es el Semillero en Modelos y Organismos Internacionales (SIMOI), integrado por diez estudiantes: nueve de CECAR adscritos a los programas de psicología, ciencias del deporte e ingeniería industrial, y uno de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, el director del CIS y el coordinador de la ORI. Su objetivo general es profundizar en los conocimientos teórico-prácticos de los organismos internacionales, desde la simulación y modelación de su

funcionamiento y de las realidades jurídicas y políticas de las relaciones internacionales y el derecho internacional público.

En suma, el CECARMUN aporta al cumplimiento de la política de internacionalización y a la formación académica del estudiante. Se trata de una plataforma para la cooperación interinstitucional e internacional que facilita la suscripción de convenios y la inserción de la institución en redes académicas que aportan capital relacional para la puesta en marcha de clases espejo, intercambios académicos de docentes y estudiantes, e interacción entre docentes investigadores y estudiantes del SIMOI. Se concibe como una experiencia académica y curricular desde los conocimientos disciplinares y como un comple-

Figura 1: Organigrama del CECARMUN año 2020.



Fuente: elaboración coordinación SIMOI (2020).

mento extracurricular que aporta a la formación académica estudiantil y al desarrollo de competencias cognitivas y actitudinales integradas en el perfil de egreso de los programas.

El modelo ofrece un escenario distinto al aula de clases, en el que el estudiante investiga y propone soluciones a problemáticas de la agenda global desde la interacción con otras áreas del conocimiento, saberes, culturas y visiones del mundo y permite la interacción con elementos determinantes de los programas académicos: factor identitario, planes de internacionalización y de investigación, y sus estrategias pedagógicas para la apropiación teórico-práctica de conocimientos.

ORGANIZACIÓN DEL CECARMUN

El desarrollo del CECARMUN, bajo modalidad presencial y virtual, se divide en tres momentos: 1) Pre-MUN (seis meses); 2) MUN (tres días); y 3) Post-MUN (tres meses).

En la fase del Pre-MUN se destaca la selección de los miembros del *senior staff*, que realizan voluntariamente las siguientes tareas: apertura de inscripción al modelo en calidad de delegado, elaboración de la rúbrica para la evaluación de los delegados en las comisiones, asignación aleatoria de los países a los delegados, escogencia de los temas a debatir, selección de comisiones de la ONU que serán simuladas, formulación del plan de comunicaciones que incluye estrategias de visibilidad, elaboración del plan

de capacitaciones y prácticas de las mesas directivas, entre otras. Asimismo, la elección de la mesa directiva que coordina cada comisión integrada por estudiantes que cumple las siguientes tareas: supervisar las actividades de los comisionistas asignados, organizar las simulaciones como estrategia de promoción del evento, moderar las sesiones de debate y trabajo durante los días del evento, entre otros.

El *senior staff* y la mesa directiva se eligen anualmente por la ORI y el CIS mediante una convocatoria abierta a estudiantes de IES socias a nivel nacional e internacional, y una evaluación situacional que consiste en exponer al candidato a situaciones hipotéticas que permiten evaluar por medio de una rúbrica, elaborada por los coordinadores de SIMOI, competencias como integridad, profesionalidad, respeto por la diversidad, comunicación, trabajo en equipo, planificación, organización, compromiso, creatividad, atención al cliente, liderazgo, visión, construcción de confianza, gestión de tareas, entre otros, requeridas para los cargos a los que se postulan.

Para la inscripción de los delegados en el CECAR-MUN se realiza una convocatoria abierta liderada por el *senior staff* en la que participan estudiantes de IES socias a nivel nacional e internacional. Luego el *senior staff* procede a la asignación aleatoria de los países que representa cada comisión. También, el *senior staff*, con apoyo de los docentes asesores designados por la coordinación académica, proceden a la selección de los temas a abordar, con base en problemáticas de relevancia mundial, nacional y local. Luego, se desarrolla un proceso formativo que consta de tres momentos: el desarrollo de un MOOC organizado por la ORI desde el 2018, que busca capacitar a los estudiantes participantes del CECARMUN en: relaciones internacionales, la organización de las Naciones Unidas, los modelos de Naciones Unidas y las reglas y normas de procedimientos de un Modelo de Naciones Unidas. A través de este MOOC se han certificado alrededor de 162 estudiantes. El segundo momento consta de dos ciclos de capacitaciones dictadas por docentes adscritos al CECAR y de otras instituciones socias, de esta forma se brinda una perspectiva distinta sobre la temática y se estrecha la

colaboración con dichas IES. Los docentes invitados se convocan a través de una carta de invitación y por recomendación expresa de los docentes del CECAR.

Luego del proceso formativo, los docentes y miembros de la mesa directiva orientan a los delegados para la preparación del: (i) Discurso de apertura, que consiste en un escrito de carácter diplomático dirigido a la mesa directiva en la Asamblea General y las comisiones asignadas. En esta primera intervención las delegaciones podrán abordar una breve descripción de la posición del país frente al tema, preocupaciones de la nación, y algunas propuestas para la comisión; y el (ii) Papel de Posición Oficial, documento donde la delegación plasma de manera clara y concisa la posición política de un Estado con relación a los temas que serán tratados durante el modelo.

Para el segundo momento MUN, se realiza la simulación durante tres días. Para la conferencia inaugural central del modelo se invita a un funcionario del Sistema de Naciones Unidas, como la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, entre otros. Asimismo, se lleva a cabo la sesión plenaria de la Asamblea General, en la que los jefes de delegación realizan la lectura de los discursos de apertura, mientras que en las sesiones por comisiones se realiza, por elección de las delegaciones, un debate en modalidad formal o informal. Luego del debate, se realiza la evaluación de los estudiantes participantes en las delegaciones por parte de los docentes asesores de CECAR y los docentes invitados de otras IES, para la selección de los delegados destacados.

Durante la última etapa, Post-MUN, se realizan dos acciones: la certificación a delegados y a miembros del *senior staff* y la aplicación de una encuesta a los actores (estudiantes, docentes y administrativos) en la que se indaga sobre la organización, logística, temáticas tratadas en las capacitaciones previas y temática abordada en la conferencia inaugural, para posteriormente realizar el análisis de los resultados y elaboración del informe final, en el que se detectan aspectos de mejora y fortalezas.

EVOLUCIÓN DEL CECARMUN 2017-2020

El CECARMUN ha evolucionado desde su primera versión, entre otros aspectos, gracias a la mencionada encuesta diligenciada por los participantes en calidad de delegados al finalizar el modelo, permitiendo mejorar la experiencia de la simulación. A continuación, los aspectos más significativos de cada versión del CECARMUN y se presenta en la tabla 1, que compila la descripción de los participantes y programas académicos de las diferentes versiones.

Durante la primera versión en 2017, la ORI elaboró dos manuales para facilitar el proceso de familiarización de la comunidad académica con el modelo: Guía para el *senior staff* dirigida al personal logístico y académico para apoyar la planificación y ejecución del modelo; y la Guía de inducción dirigida a las delegaciones participantes.

En la segunda versión del modelo 2018, la ORI desarrolló un curso masivo en línea y abierto (MOOC) del CECARMUN en la plataforma Moodle, como estrategia formativa del proyecto y para capacitar a los delegados en los temas pertinentes. Asimismo, se incorporó la figura de “observador invitado” que en esa edición fue ocupada por una funcionaria del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

La tercera versión, 2019, contó con el mayor número de participantes, comparado con las versiones anteriores, como evidencia la tabla 1. En esta edición se incorporó la figura de capacitador externo del modelo a través de un docente de la Universidad Internacional de La Rioja, en España.

En la cuarta versión, año 2020, se evidencia una disminución en el número de participantes ocasionada por las limitaciones en la conectividad a internet y la resistencia por parte de estudiantes a realizar por primera vez un modelo en modalidad virtual (ver tabla 1). Esta edición se destacó por cinco aspectos relevantes: la organización del modelo bajo la modalidad virtual a través de la plataforma digital Zoom, motivado por la pandemia SARS-CoV2 y las restricciones sobre distanciamiento social. En esta edición se contó nuevamente con la participación

de docentes externos de las universidades del Norte (Barranquilla, Colombia), la Escuela Superior de Administración Pública (Sincelejo, Sucre) y de la República del Uruguay como capacitadores.

También cabe destacar que, producto de la articulación entre la ORI y el Consulado Honorario de Brasil en Bucaramanga, de la República de Colombia, para la Semana de la Internacionalización 2020, la institución llevó a cabo en el mes de junio un intercambio de experiencias denominado: Modelos de Naciones Unidas Universitario, con la Universidad Santo Tomás, sede Bucaramanga, a través de la plataforma digital Meet, con la finalidad de fortalecer las capacidades técnicas (conceptuales y metodológicas) de los organizadores de los MUN a través de la transferencia, recepción e intercambio de experiencias exitosas, buscando la innovación en el desarrollo de las etapas del modelo.

En suma, la participación de docentes y estudiantes de otras IES contribuye al logro de los resultados de aprendizaje establecidos por el CECARMUN. Debido a que fomenta la interacción entre estudiantes del CECAR adscritos a diferentes programas académicos, con pares de otros programas que no se ofertan en CECAR, como medicina, instrumentación quirúrgica y enfermería. Asimismo, el trabajo colaborativo entre docentes del CECAR y de otras instituciones aporta a la construcción conjunta de capacitaciones y a la evaluación de los estudiantes para la premiación.

FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DEL CECARMUN

Una de las principales fortalezas del CECARMUN es el aprendizaje institucional y las mejoras aplicadas en cada versión, adoptando nuevos elementos que abonan a su consolidación como una buena práctica de internacionalización del currículo informal en el CECAR. En este sentido, el modelo de gestión y organización del CERCAMUN evidencia el interés de la institución en el desarrollo de competencias globales e interculturales en estudiantes de todas las áreas de conocimiento, a partir de acciones genera-

das desde el currículo informal, a través de la promoción del diálogo de saberes, la investigación, la discusión académica y el desarrollo del pensamiento crítico utilizando el CERCAMUN como herramienta.

El segundo aspecto positivo para el fortalecimiento del perfil de los participantes es el componente formativo y de rigurosidad académica para el desarrollo del MUN, que comprende tres elementos: un ciclo de capacitaciones en diferentes áreas, dividido en dos aspectos, conocimientos técnicos y competencias y habilidades; un MOOC que permite a estudiantes del CECAR e invitados externos contar con una herramienta para afianzar conocimientos en torno al funcionamiento de los organismos internacionales y sobre el funcionamiento del MUN; y guías académicas, que son actualizadas para cada versión del modelo y que se elaboran con la participación activa de los estudiantes que integran las mesas directivas; y la orientación de los docentes.

En tercer lugar, es de destacar la creación del Semillero de Investigación en Modelos y Organismos Internacionales (SIMOI) que como se mencionó se encuentra adscrito al CIS de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y es la entidad académica responsable de contribuir a la profundización de los conocimientos teórico prácticos de los organismos internacionales desde la simulación y modelación de su funcionamiento y de las realidades jurídicas y políticas de las relaciones internacionales y el derecho internacional público.

Un cuarto elemento positivo es que los resultados de aprendizaje definidos para el CECARMUN están enfocados en el desarrollo de competencias interculturales para el ejercicio de una ciudadanía global, el conocimiento de otras culturas y el aporte de soluciones a problemáticas de la agenda global, lo que permite mantener el enfoque del ejercicio académico y evaluar los resultados de los aprendizajes.

Finalmente, en el año 2020 el CECARMUN se vinculó a la Asociación de Naciones Unidas de Colombia (UNA), representación oficial de Colombia ante la Federación Mundial de Asociaciones de las Naciones Unidas (UNA Colombia, 2020), lo que además de ser una plataforma para posicionar el modelo insti-

tucional a nivel nacional, brinda a los estudiantes la oportunidad de relacionarse con otras delegaciones MUN del país.

No obstante, el CECARMUN no está exento de áreas de oportunidad, siendo la principal que todo el ejercicio es realizado en español y no se incluyen comisiones ni sesiones en otros idiomas oficiales de comunicación durante las reuniones y sesiones de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2020). Otra importante área de oportunidad del CECARMUN es su falta de vinculación con redes y plataformas de MUN a nivel internacional.

La atención a estas áreas de oportunidad permitiría la internacionalización del CECARMUN, el intercambio y transferencia de conocimientos, tecnologías e investigación, la mejora en los estándares de calidad de las comisiones y el incremento del capital relacional entre estudiantes y profesores participantes.

CONCLUSIONES

El análisis presentado sobre las pasadas cuatro ediciones del CECARMUN, permite ratificar que se trata de una actividad integrada e institucionalizada que contribuye a la internacionalización del perfil del estudiante, al desarrollo de competencias interculturales y la comprensión de problemáticas globales a través del currículo informal (Leask, 2015) y complementa su formación académica, pues enfrenta al estudiante con un escenario práctico para ejercitarse en el pensamiento crítico, el debate y la colaboración interdisciplinaria.

Entre los elementos que aportan valor al CECARMUN y lo posicionan como una buena práctica de internacionalización del currículo informal están: la creación del SIMOI, que robustece la organización interna del CECARMUN articulando aún más la gestión institucional y la academia; la capacidad de vinculación lograda con los docentes y estudiantes para motivar su compromiso en las sesiones del CECARMUN; y las redes de estudiantes y docentes que suscitan el desarrollo de otros proyectos desde las dife-

rentes áreas sustantivas y la interacción con pares de otras culturas.

En el futuro, se pretende que el CECARMUN, con el uso de las TIC, se vincule con otras instituciones de educación superior del país y de la Región Caribe, integre egresados para fortalecer el modelo, aporte una perspectiva desde el sector productivo e incremente su sentido de pertenencia institucional, y se desarrolle ediciones en inglés, en atención al objetivo de seguir aportando a un perfil global a los estudiantes de CECAR.

REFERENCIAS

- Asociación de Naciones Unidas de Colombia [UNA Colombia] (2020). *Inicio*. <https://unacolombia.org/>
- Aponte C. y Calle J. (2020). *Internacionalización del currículo a partir de resultados de aprendizaje*. ISBN 978-958-48-9410-6. <https://bit.ly/35Rxp0t>
- Corporación Universitaria del Caribe [CECAR]. (2020). *Direccionamiento estratégico*. <https://bit.ly/31YmSqk>
- Corporación Universitaria del Caribe (2016). *Plan Prospectivo 2036*. <https://bit.ly/2HXOifN>
- Corporación Universitaria del Caribe (2017). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*. <https://bit.ly/3234L2u>
- Consejo Nacional de Educación Superior (2020). *Acuerdo 02 del 2020 por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. Recuperado de: <https://bit.ly/3oLSKby>
- Deardorff, D. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. UNESCO Publishing.
- DeNeve, K. y Heppner, M (1997). Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education*, 21(3), 231–246. <https://doi.org/10.1007/BF01243718>
- De Wit, H. (2013). Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. En *An introduction to higher education in ternationalisation*, (pp. 13-46), Centre For Higher Education Internationalisation, Università Cattolica Del Sacro Cuore.
- De Wit H. y Hunter F. (2018). Internationalization of Higher Education: Evolving Concepts, Approaches, and Definitions. En J. C. Shin & P. Teixeira (eds.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. (pp 1-6). Springer.
- Díaz Mercado, U. (2016). *Modelos de naciones unidas: una herramienta para la cultura de paz*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional de la UNAM. <https://bit.ly/3jKKrJh>
- Pascagaza, E. F., y Sánchez, H. L. F. (2019). La ciudadanía cosmopolita como estrategia pedagógica según el Modelo de Naciones Unidas, *Revista Signos*, 40(2).
- García-Barrera A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia*, (45), 1-20. DOI 10.6018/red/45/alba
- Green, W. y Mertova, P. (2009). Internationalisation of teaching and learning at the University of Queensland. A report on current perceptions and practices. <https://bit.ly/3bwlyiC>
- Green W. y Whitsed C., (2015). Introducing Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum. En *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines* (pp. 3-25). Sense Publishers.
- Gutiérrez-Solana, A. y Zirion I. (2018). El modelo de simulación de Naciones Unidas como método de aprendizaje y evaluación de derecho internacional público. En O. Pedraza, M. Aranzazu, M. Vizcaíno (Coords.), *Educación jurídica - Algunas visiones docentes desde la UMSNH y la UPV-EHU*, (pp. 174–211). Editorial More.
- Hall, H. (1927). A League Assembly in the United States. *News Bulletin (Institute of Pacific Relations)*, 7-9. doi:10.2307/2485512
- Harvard National Model United Nations [HNMUN]. (2020, 15 de octubre). *About*. <https://www.hnmun.org/about>

- Knight J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*.8(1), 5-31. doi:10.1177/1028315303260832
- Krebt, D. M. (2017). The effectiveness of role play techniques in teaching speaking for EFL college students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(5), 863-870.
- 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. (2015). A conceptual framework for internationalization of the curriculum. En *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Marinoni, G. (2019). Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally. Berlin: DUZ Academic Publishers.
- Márquez-Duarte, F. (2017). Los Modelos de Naciones Unidas, su cooperación transnacional y la participación ciudadana juvenil. *Muuch' Xíimbal. Caminemos Juntos*(4), 193-227.<https://bit.ly/3oOjXKU>
- Márquez-Duarte, F. (2019). Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista. *Altéritad*,14(2),267-278.<https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.10>
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4(15), 63–68. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821033>
- MEN (2019). Decreto 1330 “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación”, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2020, 19 de octubre). *Internacionalización de la educación superior*. <https://bit.ly/2FW5X04>
- Naciones Unidas [UN]. (2020, 20 de octubre). *Visitas Guiadas*. <https://visit.un.org/es/content/visitas-guiadas-1>
- Obendorf, S. y Randerson, C. (2012) The Model United Nations simulation and the student as producer agenda, *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 4 (3), 1-15. <https://doi.org/10.11120/elss.2012.04030007>
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing. <https://bit.ly/2HTSwy1>
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. París: UNESCO. <https://bit.ly/3826Rnc>
- UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial, temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO publishing. <https://bit.ly/31qmkcE>

La movilidad internacional y la pandemia de COVID-19: el caso de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara

SABRINA NIGRA¹

RESUMEN

El propósito de este estudio fue averiguar si el interés de los estudiantes universitarios para participar en una estancia de movilidad ha cambiado durante la pandemia COVID-19.

La movilidad presencial ha parado casi totalmente en todas las universidades del mundo, la disminución del porcentaje de estudiantes internacionales ha tenido repercusiones mayores en países como Australia, Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos, que dependen mucho de las matrículas de los estudiantes internacionales.

Se realizó en primer lugar una revisión de la literatura dirigida a analizar las varias perspectivas teóricas sobre internacionalización, movilidad estudiantil, TIC, y el impacto de la pandemia de COVID-19; en segundo lugar se creó y aplicó una encuesta para averiguar si la pandemia de COVID-19 impacta la decisión de los estudiantes para participar en un programa de movilidad estudiantil, por lo cual el presente trabajo se refiere solo a uno de los actores de la internacionalización: los estudiantes.

Palabras claves: internacionalización de la educación superior, movilidad estudiantil, COVID-19.

ABSTRACT

The purpose of this study was to find out if the interest of university students to participate in a mobility stay has changed with the COVID-19 pandemic.

Face-to-face mobility has almost completely stopped in universities worldwide, the decline in the percentage of international students has had a greater

¹ Doctora en Gestión de la Educación Superior, áreas de investigación: didáctica de las lenguas modernas, lingüística aplicada, comunicación intercultural e internacionalización de la educación superior, docente de la Universidad de Guadalajara, sabrina.nigra@academicos.udg.mx

impact in countries such as Australia, Canada, the United Kingdom, and the United States that rely heavily on international student enrollments.

First of all, a literature review was conducted to analyze the various theoretical perspectives on internationalization, student mobility, ICT, and the impact of the COVID-19 pandemic; secondly, a survey was conducted to find out if the COVID-19 pandemic impacts students' decision to participate in a student mobility program, so the present paper addresses only one of the actors of internationalization: the students.

Keywords: Internationalization of higher education, student mobility, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

La movilidad, que es una de las estrategias de la internacionalización de la educación superior siempre ha tenido dos caras: la movilidad saliente y la movilidad entrante.

Para los países que tradicionalmente han recibido estudiantes extranjeros, siempre se ha tratado de incrementar su flujo de estudiantes, como por ejemplo en el caso de los países europeos o de Estados Unidos, que desde los años sesenta tenían muchos estudiantes extranjeros. La cultura juvenil de la movilidad, como menciona Luchilo (2006), ha ido creciendo más desde la década de los ochenta con la creación de los programas de movilidad europeos, de los cuales el programa ERASMUS es sin lugar a duda el más exitoso.

Además, la movilidad estudiantil ha sido el instrumento de cooperación internacional por excelencia entre países, sin embargo a partir de la década de los noventa empezó una competencia entre los países que tienen muchos estudiantes para tener cada año más.

Esta era la situación de la movilidad internacional hasta la llegada de la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, que cambió todo el panorama mundial de la internacionalización de la Educación Superior.

La emergencia sanitaria del COVID-19 exigió a las instituciones de educación superior (OCDE, 2020) la aplicación de protocolos derivados de la contingencia, que implicaron en la gran mayoría de los casos migrar hacia las clases en modalidad virtual. Sin embargo, muchas instituciones tuvieron dificultades para implementar esta modalidad por los altos gastos que implica, lo cual provocó que la desigualdad aumentara con el confinamiento, también porque no todos los estudiantes están en las mismas posibilidades de tomarlas, si se piensa que no todos los estudiantes pueden tener acceso a internet o viven en zonas rurales.

La contingencia está afectando la calidad de la enseñanza y aprendizaje y cada país ha encontrado una solución diferente a la crisis, por lo cual no hay una sola respuesta a la contingencia.

Por ejemplo a finales de marzo de 2020, el cierre de las escuelas se había aplicado en la gran mayoría de los países de la OCDE pero en un grado diferente: a nivel nacional en 41 países y a nivel subnacional o local en cinco (Australia, Islandia, la Federación de Rusia, Suecia y Estados Unidos). Sin embargo, no todos los países afectados por la pandemia cerraron todas sus escuelas. Por ejemplo, en Islandia las escuelas primarias permanecieron abiertas si los grupos eran de menos de veinte estudiantes. En Suecia, la mayoría de las escuelas de educación primaria y secundaria permanecieron abiertas, en tanto que las de educación media superior cambiaron desde mediados de marzo a un sistema de aprendizaje principalmente a distancia (OCDE, 2020).

El cierre de las instituciones educativas y el cambio a la modalidad virtual evidenció una gran necesidad de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El 18% de todos los países de la OCDE identificaron esta como una necesidad (OCDE, 2020). Las respuestas de la encuesta realizada por la OCDE y la Universidad de Harvard indican que el aprendizaje del periodo de la pandemia fue menor con respecto a lo que los estudiantes habrían aprendido en la escuela.

El aprendizaje en línea puso manifiesto cuáles son beneficios de la educación presencial derivados

del contacto con sus compañeros y profesores; así lo comenta también Marinoni (2020), poniendo en discusión la calidad de la enseñanza en línea y de cómo es posible que nadie se quede atrás.

La decisión de moverse a la educación en línea fue tomada de una semana a otra cuando el cambio de lo presencial a lo virtual hubiera tomado años en una condición normal, y se descubrió que los estudiantes que se pensaban nativos digitales no lo eran en realidad, todos pensaron que los docentes se iban adaptar con dificultad a esta realizada y que los estudiantes en cambio no, y sucedió lo contrario Hayes (2021).

El propósito de este estudio es averiguar si el interés de los estudiantes para participar en una estancia de movilidad ha cambiado con la pandemia de COVID-19 como demuestran estudios realizados en varias partes del mundo, que se mencionan en los apartados siguientes.

Salmi (2021) afirma que la crisis de COVID-19 está afectando países ricos y pobres de manera diferente, las universidades nunca antes habían sido retadas de esta manera, para algunas instituciones va a ser difícil sobrepasar la crisis financiera.

La pregunta que guio la presente investigación fue la siguiente: ¿La pandemia de COVID-19 impacta la decisión de los estudiantes para participar en un programa de movilidad estudiantil? Por lo cual se realizó una revisión de la literatura dirigida a analizar las varias perspectivas teóricas sobre internacionalización, movilidad estudiantil, TIC, y el impacto de la pandemia de COVID-19. De dicha revisión fueron seleccionadas las categorías para la creación de las preguntas dirigidas a analizar la percepción de los estudiantes sobre la movilidad estudiantil y su relación con la pandemia COVID-19.

El presente trabajo se refiere solo a uno de los actores de la internacionalización –los estudiantes– y únicamente los estudiantes de Turismo del Centro de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara, que son los únicos estudiantes que tienen la obligación en su carrera de estudiar dos lenguas extranjeras. La investigación, cuyos resultados se presentan a continuación, se

realizó en el periodo comprendido entre febrero y mayo de 2021, con una muestra de 174 estudiantes que se encontraban estudiando en sus últimos semestres de la carrera.

En el apartado a continuación se presenta los siguiente conceptos claves con sus definiciones: internacionalización, movilidad estudiantil y TIC.

LA INTERNACIONALIZACIÓN Y LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

A continuación se presentan algunas definiciones de internacionalización que fueron elegidas para la presente investigación como las más significativas. La definición del término “internacionalización” fue proporcionada en primer lugar por Jane Knight en 1994, que la definió como el proceso de integración de una dimensión internacional e intercultural en la docencia, investigación y servicios de una institución que se ha transformado a lo largo de los años (Knight, 2008).

Posteriormente, la misma autora Knight (2008) la redefinió como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación superior. En esta última formulación se intenta caracterizar a la internacionalización como una tendencia mundial que está presente en los ámbitos nacional, sectorial e institucional, y que adopta diferentes metas según los agentes o actores de que se trate.

Otra definición paradigmática es la de Rudzki (1998, p. 16), según la cual la internacionalización promueve un proceso de cambio organizacional, de innovación curricular, del perfil internacional de los académicos.

Por su parte, Hudzik (2011) define a la internacionalización como comprehensiva: es decir como un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en la enseñanza, la investigación y los servicios de la educación superior. Según el autor (Hudzik, 2011), la internacionalización redefine los valores

de una institución, por lo cual es fundamental que tanto los órganos directivos, los académicos, los estudiantes y el personal administrativo se adhieran al proceso de internacionalización.

A continuación se presenta una revisión del concepto de movilidad estudiantil. En primer lugar es necesario distinguir los tipos de movilidad, que son dos de acuerdo a Bustos Aguirre (2018): los estudiantes “móviles para todo el programa de estudios” y los estudiantes “temporalmente móviles”. Los primeros se trasladan al extranjero durante todo un programa de estudios; los estudiantes del segundo tipo estudian en el otro país por un periodo más corto, como un semestre o un año académico. Las razones y la lógica de estos dos tipos de movilidad son diferentes: es decir, los estudiantes móviles para todo el programa de estudio se insertan en un sistema educativo para obtener finalmente un título en el extranjero, en cambio los estudiantes temporalmente móviles quieren experimentar otro sistema educativo durante un tiempo y conseguir su título en el país de origen.

Adicionalmente, existe otra diferencia entre movilidad “vertical” y “horizontal” (Teichler, 2004), esta diferencia no es muy mencionada en la literatura especializada, porque es una clasificación que no puede llevarse a cabo fácilmente y es políticamente sensible. Sin embargo, a menudo se hace referencia a ella en las investigaciones sobre los objetivos, procesos y resultados de la movilidad de los estudiantes que van a un país en búsqueda de condiciones económico sociales mejores a las de su país de origen, en la llamada movilidad de sur a norte, o también al revés de norte a sur, como analizó Hernández Castañeda (2008) en su estudio.

La movilidad estudiantil a mediados de la década de 1960 se asociaba a la ayuda al desarrollo. Durante este periodo, el patrón dominante era de estudiantes de países en desarrollo que viajaban a países desarrollados, a menudo con el apoyo de programas gubernamentales o filantrópicos. Por ejemplo, varios gobiernos en la actualidad otorgan becas orientadas a países y regiones que por distintos motivos consideran importantes para estudiantes extranje-

ros con finalidades de difusión cultural y científica (Luchilo, 2006).

El número de los estudiantes internacionales ha crecido año con año y su incremento se debe sobre todo a la creencia predominante sobre la educación internacional de que los estudiantes eligen estudiar en el extranjero para ampliar sus oportunidades educativas y económicas, de allí que los flujos de estudiantes siguen la estructura de la economía mundial.

Hoy en día, la pauta de los flujos de estudiantes de los países en desarrollo a los países desarrollados persiste en gran medida; sin embargo, en la actualidad la movilidad se asocia más a la generación de ingresos para las instituciones de acogida a partir de los estudiantes extranjeros que pagan altas matriculas (Cantwell *et al.*, 2009).

La movilidad estudiantil se interpreta de varias maneras: como un instrumento de cooperación internacional de los estados, que es el abordaje más tradicional; como una modalidad de atracción de personal calificado; y el reclutamiento de estudiantes internacionales como fuente de ingresos.

La internacionalización surge como una estrategia idónea para responder a las nuevas demandas educativas, ya que fomenta el desarrollo de un perfil de crecimiento personal y académico, el desarrollo de competencias interculturales, como la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, así como mayores niveles de adaptabilidad, flexibilidad, autoconfianza, independencia y autonomía, entre otras.

Los impactos de la educación internacional rebasan los logros que se obtienen a través de las estrategias de mejoramiento de la calidad educativa. Su potencial no se limita a preparar mejores profesionistas, sino que intenta lograr la formación de ciudadanos más conscientes del mundo que les rodea, proporcionando a los estudiantes los valores de justicia social y ética que el mundo necesita (Gacel Ávila, 2017).

En la actualidad, por la pandemia causada por COVID-19 el lingüista y filosofo Noam Comsky (O’Malley, 2021) afirma que la humanidad está atravesando por una crisis sin antecedentes y que solamente a través de la internacionalización, de la so-

lidad y la educación se puede solucionar, y por esta razón la educación internacional se convierte en un tema sumamente importante. Dato a parte: según la OCDE (2020), los estudiantes están perdiendo el acceso temporal a la movilidad académica y sus beneficios: exposición al mercado internacional, acceso al mercado laboral extranjero y construcción de redes internacionales.

LA INTERNACIONALIZACIÓN Y LAS TIC

La movilidad virtual es una estrategia de internacionalización en casa, conocida con el término en inglés de *internationalization at home*, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de una serie de competencias y habilidades profesionales e interculturales que posibiliten a los individuos su desarrollo académico y personal en el ambiente dinámico, complejo, multicultural y global a través del uso de las TIC. Con el desarrollo y la expansión de las TIC la movilidad virtual se vuelve una posibilidad para los estudiantes que no pueden participar en estancias de movilidad de acceder a la internacionalización. La movilidad virtual no requiere una estancia externa para estudiantes o docentes, se puede desarrollar desde la casa o el lugar de trabajo, con tiempos y costos controlados, sin dejar las responsabilidades cotidianas y sin necesidad de realizar todo tipo de trámites como estudiantes internacionales (Padilla Partida *et al.*, 2017).

Con el uso de las modalidades a distancia los estudiantes tienen acceso a programas internacionales, permitiendo que la internacionalización de la educación superior sea viable en países emergentes o en vías de desarrollo, dado que a través de ella se puede proporcionar una educación con mayor equidad y calidad en las universidades.

Con la pandemia, para la educación en línea se abre aún más la opción de la movilidad virtual en lugar de la física en el caso de la internacionalización. Sin embargo, como comenta Palma Anda (2015), en México todavía es necesario trabajar en las políticas y acuerdos educativos para el reconocimiento

de una educación a distancia de calidad y prestigio, que permita a las personas, sin salir de sus fronteras, acceder al conocimiento y desarrollar competencias que a veces no se ofertan en el país.

El tema del reconocimiento de la educación virtual se relaciona con la flexibilización y a la ruptura de barreras conceptuales y disciplinarias generalmente establecidas en las instituciones educativas.

De acuerdo a Padilla Partida *et al.* (2017) la movilidad virtual apoya la generación de las competencias interculturales, y adicionalmente Bustos Aguirre (2018) comenta que debido a los problemas que enfrentan las IES, tales como falta de financiamiento y/o recortes al presupuesto educativo y que por el COVID-19 podrían seguir enfrentando en los siguientes años, la movilidad virtual constituye una forma de otorgar mayores oportunidades a estudiantes que por su condición financiera y/o por cuestiones personales no pueden acceder a la movilidad internacional.

LA PANDEMIA Y LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Los últimos años antes de la pandemia de COVID-19 han sido caracterizados por un crecimiento exponencial de los estudiantes internacionales, como se puede apreciar de los siguientes datos. De acuerdo a la UNESCO, 4.6 millones de estudiantes internacionales estaban inscritos en universidades extranjeras en 2015, este número es tres veces superior al número de estudiantes de 1999 (UNESCO, 2018). Estados Unidos siguió siendo hasta 2018 el destino más elegido. Sin embargo, se aprecian en los últimos años cambios relevantes: por ejemplo, algunos países (como China) que no son parte de la OCDE se han agregado entre los destinos más elegidos, ya que la calidad educativa de dicho país ha mejorado en los últimos años. Siempre de acuerdo al informe de la UNESCO (2018) el 49.1% de los estudiantes alrededor del mundo elige realizar movilidad en los siguientes seis países: Estados Unidos, Canadá, Australia, Irlanda y Nueva Zelanda.

La atracción de estudiantes universitarios es, en buena medida, un negocio de las universidades y de un conjunto de empresas y de personas. El ejemplo más significativo de esta tendencia es Australia, que en los últimos años ha llevado adelante una política de internacionalización dirigida a atraer estudiantes extranjeros.

El negocio de la movilidad internacional creció de dos millones en 1999 a cinco millones en 2016, con un crecimiento anual del 5.1% entre los países que pertenecen a la OCDE y del 6.4% para los países que no pertenecen a la OCDE; de acuerdo al mismo estudio de la UNESCO (2019), los estudiantes asiáticos participan en movilidad más a nivel maestría, en cambio los estudiantes europeos participan más en la movilidad a nivel licenciatura y doctorado.

Según lo que comenta Laura Rumbley (2020), entre el 51% y el 57% de las instituciones europeas y el 45% de las instituciones canadienses consideran que el COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la movilidad estudiantil.

En los Estados Unidos la pandemia elevó al 47% el riesgo de cerrar en universidades privadas (Patterson, 2021), dado que la movilidad internacional paró casi en su totalidad durante el 2020.

La disminución del porcentaje de estudiantes internacionales tiene repercusiones en el financiamiento de las instituciones de educación superior, dado que los estudiantes internacionales pagan matrículas muy altas. Países como Australia, Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos dependen mucho de las matrículas de los estudiantes internacionales y por la pandemia de COVID-19 han sufrido en este momento pérdidas mayores que otros países.

Algunos países de los antes mencionados pensaron solucionar el problema de la baja de los estudiantes internacionales implementando descuentos, como hizo Australia, que de acuerdo a lo que afirma Betty Leask (Leask, 2020) otorga descuentos del 20% para los estudiantes extranjeros que toman cursos en línea.

De acuerdo a Philip G. Altbach y Hans de Wit (2020) la disminución de la movilidad estudiantil global seguirá en los próximos años, e incluso habrá

un cambio en los destinos que los estudiantes elegirán para sus estancias en la duración de las mismas, porque es probable que los estudiantes prefieran períodos cortos de movilidad y más cercanos a su país.

Por lo cual los autores comentan que habrá un cambio en las tendencias y modalidades de movilidad; sin embargo, hay indicios de que la movilidad presencial seguirá siendo una de las estrategias de internacionalización centrales, aún después de la pandemia COVID-19.

LA MOVILIDAD EN AMÉRICA LATINA

A continuación se muestra un breve panorama sobre la movilidad en América Latina de acuerdo a lo que menciona la investigadora Jocelyn Gacel Ávila, una de las máximas exponentes sobre la internacionalización en América Latina. La autora en uno de sus estudios más recientes (Gacel Ávila y Rodríguez Rodríguez, 2019) comenta que el número de estudiantes en la educación superior sigue creciendo en todo el mundo y también en América Latina. En solo cinco años, entre 2012 y 2017, su número ha pasado de 198 a 220 millones, lo que significa un crecimiento del 10%, por lo cual también aumentan las oportunidades para que los estudiantes participen en un programa de movilidad internacional.

Los destinos preferidos para los estudiantes de América Latina y el Caribe son Norteamérica y Europa Occidental, y los intercambios dentro de la región son muy limitados. En América Latina y el Caribe migran más estudiantes hacia otras regiones que los que se desplazan a otros países de la misma región. La región se configura, por consiguiente, como un destino que recibe fundamentalmente estudiantes de la propia región, donde Argentina recibe algo más de la mitad de todos los que son estudiantes en movilidad.

De acuerdo a lo que comentan Gacel Ávila y Rodríguez Rodríguez (2019) la movilidad estudiantil saliente en América Latina es de las más bajas del mundo (5.2%), adelante de la región subsahariana y África (7.0%) y atrás de Asia Central (5.0%). En

términos de movilidad entrante a América Latina se tiene el porcentaje más bajo del mundo (2.2%) con respecto a todas las otras regiones del mundo, menos Asia Central.

Para que la movilidad internacional en América Latina crezca se necesitan nuevas políticas para aumentar la adquisición de habilidades interculturales de los estudiantes, como también la mejora de la competencia en las lenguas extranjeras, para que tengan el interés y las herramientas para participar en programas de movilidad.

LA MOVILIDAD EN MÉXICO

A continuación se muestra un breve panorama sobre la movilidad en México. En términos de circulación de estudiantes internacionales México es un país emisor, es decir: hay más estudiantes mexicanos que estudian en el extranjero que estudiantes que viajan a México para estudiar.

La encuesta PATLANI 2014/2015 y 2016/2016 que es la encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil más reciente a nivel nacional, en 2014/2015 registró a 24 900 estudiantes en movilidad saliente y a 15 608 de movilidad entrante. Para el 2015/2016, se reportaron 29 401 estudiantes en movilidad saliente y 20 322 en movilidad entrante. Tomando como referencia la matrícula general que las IES reportaron, la movilidad saliente corresponde a 1% de la matrícula, y lo mismo ocurre con la movilidad entrante. Este porcentaje es menor a los porcentajes de países con poca movilidad saliente, como Australia y Nueva Zelanda, Estados Unidos, Canadá y Reino Unido (Maldonado, 2017).

De acuerdo al estudio realizado por de Zarco Vité y Maldonado Pérez (2018) el destino favorito de los estudiantes mexicanos es Estados Unidos, seguido por Gran Bretaña, España y Francia, como se menciona a continuación: Estados Unidos con 15 051 alumnos, seguido de España (2470 alumnos), Francia (2181 alumnos), Alemania (1830 alumnos), Inglaterra (1641 alumnos) y Canadá con 1500 alumnos. España es el país en el que los estudiantes

mexicanos representan una mayor proporción del total de estudiantes internacionales matriculados en instituciones terciarias de ese país (5.9%), seguido de Chile (2,6%) y Estados Unidos (2,2%).

En la encuesta antes mencionada (Maldonado, 2017) se muestran otros aspectos relacionados a la movilidad que son relevantes. Del total de estudiantes que respondieron a la encuesta, el 79.8% contestaron que tienen la intención de realizar una experiencia de movilidad durante sus estudios; entre las principales razones que comentan los encuestados por las que no quisieran realizar una experiencia de movilidad hay razones financieras y de dominio del idioma. La encuesta PATLANI confirma que el nivel socioeconómico es un punto importante para la elección de la movilidad, dado que se corroboró que la fuente principal de financiamiento de la movilidad son recursos propios o de las familias, lo cual explica por qué gran parte de la movilidad ocurre en las instituciones privadas en México.

La encuesta evidencia que, a pesar de los esfuerzos, la movilidad sigue siendo muy baja a causa de los siguientes factores: sociodemográficos, dominio de los idiomas, nivel de ingreso económico, sexo, escolaridad de los padres, programa académico que cursa el estudiante y desempeño escolar.

En cuanto a los aspectos inherentes a la institución y a la importancia que la misma otorga a la internacionalización se detectaron tres factores que afectan la movilidad: uno es la recomendación de los profesores, el segundo se relaciona con la disponibilidad de información sobre la movilidad y la asesoría que la institución da con respecto a la internacionalización, y el tercero se relaciona a la flexibilidad del programa de estudio para permitir la movilidad.

Por otro lado, Bustos Aguirre (2018) realizó una investigación sobre los factores que incentivan la movilidad estudiantil y cuáles desalientan en la Universidad de Guadalajara, y encontró los siguientes resultados. El 42% de los estudiantes refirió dominar un idioma extranjero lo suficientemente bien para estudiar en ese idioma, el mismo estudio comprueba que el nivel de ingresos de las familias de los estudiantes está relacionado con la participación de

los estudiantes en los programas de movilidad y que un nivel alto, el 44.9% de los estudiantes, comentan estar interesados en realizar movilidad.

LA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE MOVILIDAD Y PANDEMIA DE COVID-19

A lo largo de 2020 y 2021 se han realizado varios estudios sobre el impacto que la pandemia de COVID-19 está teniendo sobre la movilidad estudiantil (Giannini y Vinje, 2021; Xiong *et al.*, 2020), los resultados de los más relevantes para el presente trabajo se muestran a continuación.

Giannini y Vinje (2021) afirman que el impacto económico de la pandemia ha forzado a siete millones de estudiantes a dejar de estudiar y que en todos los países los estudiantes están luchando con el acceso al aprendizaje remoto, el aislamiento y los problemas económicos; las universidades y las facultades, por otro lado, han invertido muchos esfuerzos para promover formas innovadoras de enseñanza. Las inequidades sociales y económicas se intensificaron en varias partes del mundo, porque cada país reacciona de manera diferente y las medidas restrictivas para viajar van a ser diferentes en cada país.

El estudio llevado a cabo en China por varios investigadores (Xiong *et al.*, 2020) sobre el impacto que el COVID-19 tiene en la movilidad estudiantil en este país, muestra que el 84% de los encuestados declara no tener el interés en estudiar en el extranjero después de la pandemia.

Es importante agregar que en la última década la cantidad de estudiantes chinos que participaron en la movilidad internacional, incrementó de manera relevante, por lo cual el resultado es sorprendente. Adicionalmente, el estudio muestra otro dato interesante en cuanto a los destinos que los estudiantes elegirían para la movilidad después de la pandemia de COVID-19. Estados Unidos y Reino Unido siguen siendo los países más elegidos por los estudiantes de China, sin embargo, ni Australia ni Canadá están entre los cinco países más elegidos, y Nueva Zelanda está en quinto lugar.

Del estudio se observa cómo la pandemia COVID-19 llevó a los estudiantes hacia una tendencia de antiglobalización, dado que en primer lugar cambió el interés hacia la movilidad y, en segundo lugar, los destinos, y que se va más dirigido a incrementar la colaboración regional.

De acuerdo al mismo estudio (Xiong *et al.*, 2020), los estudiantes están considerando otros factores para elegir los destinos para la movilidad respecto a los que tradicionalmente se consideraban: el crecimiento personal, la experiencia de experimentar nuevas personas y entornos dentro de diversas culturas, el deseo relacionado con el ocio y las vacaciones (Lesjak *et al.*, 2015; Teichler, 2004; Vossensteyn *et al.*, 2010) y ahora se están incluyendo razones tales como la salud y la seguridad.

LA METODOLOGÍA Y EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Por lo que concierne la metodología del estudio, el diseño fue cuantitativo, y se utilizó como herramienta la encuesta. Se tomó como población a los estudiantes de la carrera de Turismo del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas en el semestre de junio-diciembre 2020.

Para determinar la muestra se utilizó la fórmula del tamaño de la muestra para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95%, y de índice de error del 0.5%, dado que los estudiantes admitidos en el semestre enero-junio 2020 fueron 160, en el semestre agosto-diciembre fueron 169 estudiantes y en el semestre enero-junio 2021 fueron 165, por lo cual la muestra de 130 estudiantes de los cuales se obtuvieron las respuestas es significativa.

La encuesta fue estructurada de la siguiente manera: en primer lugar una sesión de datos demográficos; luego las variables de la segunda y tercera parte fueron elegidas con base en la literatura consultada, y son las siguientes: el nivel educativo de los padres, la institución de procedencia de los estudiantes (pública o privada), el conocimiento de lenguas extranjeras, el contacto con la unidad de be-

cas que se encarga de la internacionalización en el centro universitario, las razones y detractores con respecto a la movilidad y la pandemia de COVID-19, las razones y detractores con respecto a la movilidad virtual.

La hipótesis del estudio es la siguiente: existe un impacto entre la pandemia de COVID-19, la intención de realizar una movilidad internacional y la elección de los destinos para realizar una movilidad internacional.

EL CONTEXTO

A continuación se presenta brevemente el contexto del estudio: el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara (CUCEA), la segunda universidad pública más grande en México. El centro universitario antes mencionado es uno de los más representativos que conforman la Red UdeG, por la cantidad de estudiantes que atiende, considerando que en el calendario escolar de enero-junio 2020 se registraron en total 17 413 matriculados en sus 13 programas de licenciatura y 953 alumnos en sus 20 programas de posgrado: 14 maestrías y 6 doctorados.

La Universidad de Guadalajara tiene suscritos 628 convenios internacionales: 376 generales y 252 específicos. De estos, el CUCEA ha promovido ocho generales y tres específicos, de acuerdo a los datos proporcionados en el estudio llevado a cabo por Díaz Pérez (2015). La UdeG contempla las siguientes políticas y estrategias para la internacionalización:

- Promover la internacionalización en las diferentes funciones sustantivas y adjetivas de la institución.
- Impulsar la investigación científica y tecnológica pertinente y con reconocimiento internacional.
- Fortalecer los programas de movilidad docente y estudiantil en los ámbitos institucional, nacional e internacional.

Con las siguientes estrategias:

- Impulsar la profesionalización de la planta académica para cumplir con estándares nacionales e internacionales.
- Impulsar la reforma y la actualización curricular, tomando en cuenta las tendencias nacionales e internacionales de la educación (UdeG, 2014).

De acuerdo a la autora antes mencionada (Díaz Pérez, 2015) las actuales políticas de financiamiento para la internacionalización en el CUCEA no son una prioridad institucional, y comenta que la institución debería garantizar estrategias, mecanismos y formas de financiamiento constantes que garanticen la sustentabilidad económica de las IES públicas para el cumplimiento de sus funciones, entre las que está incluida la internacionalización, y permita continuar con la mejora de la calidad educativa y proporcione a su comunidad universitaria acceso a una formación integral y holística. En el presupuesto ampliado 2013 de la Universidad de Guadalajara se observa que el recurso disponible para la internacionalización respecto al presupuesto total de la Universidad, representó solamente el 0.16% (Díaz Pérez, 2015).

El CUCEA es el tercer centro universitario de la UdeG por número de estudiantes salientes, de acuerdo al informe de la Coordinación de Internacionalización, antes Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI) (Universidad de Guadalajara, 2019), la internacionalización en el centro antes mencionado se gestiona a través de la Unidad de Becas e Intercambio de la Coordinación de Apoyos Académicos, que contó con un presupuesto para el año 2013 de 782 279.03 pesos, de los cuales 508 076.93 pesos son destinados a servicios (Díaz Pérez, 2015), por lo cual se deduce que no hay un fondo asignado del subsidio ordinario para los programas y actividades para la internacionalización en el CUCEA.

LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la encuesta, a través de la cual se pretendía identificares los rasgos principales de los estudiantes encuestados en cuanto a la relación entre el COVID-19 y la movilidad.

A la encuesta contestaron el 61.5% de mujeres y el 38.5% de hombres, la edad promedio de los encuestados fue de entre 20 y 23 años. El 23% de los estudiantes se encontraba en noveno y quinto semestre y el 15% en octavo semestre. El 100% de los estudiantes encuestados pertenece a la licenciatura de Turismo. Casi la totalidad de ellos menciona que conoce varias lenguas extranjeras: inglés el 96%, italiano el 80%, francés 40% y alemán el 30%, luego con un porcentaje menor equivalente al 1%, se mencionan portugués, japonés, chino, coreano y holandés.

En cuanto a las lenguas estudiadas en la licenciatura, el 100% afirma que estudia o ha estudiado inglés, seguido en este orden por francés, italiano, alemán y japonés que son las lenguas que se imparten en el Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras del Centro de Ciencias Económico-Administrativas.

El 92% de los estudiantes mencionó ser estudiante no foráneo. Por lo que concierne la pregunta sobre si sus padres cuentan con estudios universitarios nadie contestó que ambos y el 54% contestó que uno de los dos.

En cuanto a la pregunta sobre si sus padres participaron a un programa de movilidad, el 100% contestó que no.

El 85% de los estudiantes afirma que estudió en una institución de educación media superior pública, y el mismo porcentaje de estudiantes (el 85%) está interesado en realizar un intercambio: el porcentaje es muy alto. Este resultado supera el dato presentado en el estudio PATLANI, que fue del 80% (Maldonado, 2017) y supera el resultado presentado por Bustos Aguirre (2018), que realizó su investigación en la misma institución del presente estudio.

Por lo que concierne a las materias que estudiarían en el intercambio, mencionan las siguientes:

el 35% mercadotecnia, el 10% patrimonio cultural, 10% ecoturismo, el otro 10% gestión de empresas de hospedaje y el 5% enología. Sin embargo, hay varios estudiantes que no sabrían qué estudiar en el intercambio: 20%; y el 20% idiomas. Lo cual indica que la gran mayoría de los estudiantes están guiados por el interés académico en la elección de las materias en el intercambio.

A la pregunta: "¿Durante la carrera recibiste información o pláticas informativas sobre los programas de movilidad estudiantil?" El 85% contestó que no. Adicionalmente, a la pregunta sobre la Unidad de Becas, el 54% afirmó que no conoce la Unidad de Becas en CUCEA, es decir, un poco más de la mitad. Este resultado concuerda con lo que encontró Bustos Aguirre (2018) en su estudio sobre la misma institución.

Con respecto a las razones para participar en un programa de movilidad estudiantil, el 100% eligió ampliar los conocimientos sobre otras culturas y países, el 78% practicar la lengua estudiada, lo cual indica que el interés en la elección del país se relaciona a la cultura, la diversión y el turismo (Teichler, 2004; Vossensteyn *et al.* 2010), porque de hecho entre las menos elegidas se encuentran: pasar un semestre afuera de mi país y asistir en una universidad reconocida.

A la pregunta: "¿Cuáles son los detractores u obstáculos para participar en un programa de movilidad estudiantil?" La elección más elegida fue: razones financieras, con el 76%; seguida por el 24% que menciona los siguientes cuatro detractores: separación de la familia (8%), falta de confianza (6%), escaso conocimiento de lo que consiste la movilidad (5%), y razones administrativas o burocráticas (5%). Estos resultados, con excepción del último, son similares a los que se encuentran en la literatura (Souto Otero *et al.*, 2013).

A la pregunta sobre cuál destino elegirían para el intercambio, los estudiantes contestaron como primera opción Italia, seguido por Canadá, España, Colombia, Francia, luego Alemania y Austria, lo cual comprueba en parte los destinos más elegidos por los estudiantes mexicanos mencionados en el estudio de

Zarco Vité y Maldonado Pérez (2018), sin embargo falta uno de los países más elegidos por parte de los estudiantes que quieren participar en un programa de movilidad: Estados Unidos.

Por lo que concierne las razones relacionadas a la elección del destino, podían elegir un máximo de tres opciones. Entre las más elegidas se encuentra el crecimiento profesional, la riqueza natural y cultural y en tercer lugar el crecimiento académico. Entre las últimas tres opciones se encuentran: vida nocturna interesante, el país tiene un estándar de vida alta, accesible económicamente y situación económica.

Entre los países que no elegirían se enlistan a continuación de acuerdo al orden: Estados Unidos, seguido por Japón, y luego se mencionan una vez Colombia, algún país de Sudamérica, España, Canadá, Alemania y Suecia. Este resultado no concuerda con los resultados mencionados en el estudio PATLANI, donde Estados Unidos es una de las metas principales elegidas por los estudiantes mexicanos (Maldonado, 2017).

En cuanto a los detractores para la participación en un intercambio, para el 45% de los estudiantes el obstáculo es el idioma, el 35% menciona una falta de interés, el 10% razones financieras, el 5% destaca el clima, y el otro 5% la inseguridad.

Por lo que concierne los detractores en la elección del país: Estados Unidos es el más mencionado, con el 76%, la razón es porque en Estados Unidos se puede hablar también español y quisieran participar en un intercambio para mejorar sus competencias en la lengua extranjera que estudian.

Dicho resultado contrasta lo que se encontró en el estudio PATLANI en cuanto a las opciones elegidas por parte de los estudiantes (Maldonado, 2017).

En cuanto a la pregunta de si su elección sobre la participación en un intercambio ha cambiado durante la pandemia de COVID-19, el 86 % dijo que no. Este resultado es muy diferente al panorama que presentan Xiong et al. (2020) sobre los estudiantes chinos.

En cuanto a las razones de por qué siguen interesados en realizar un intercambio: el 85% considera que en un futuro cercano la pandemia por COVID-19 va a estar más controlada y van a poder viajar como

lo hacían antes y no se sienten desmotivados: siguen con la misma idea de participar en un intercambio.

Solamente un pequeño porcentaje, equivalente al 6% de ellos, menciona que está pasando por una situación financiera complicada y que no participaría en un intercambio; el 5% afirmó que por las medidas sanitarias de los países y el 4% por el miedo al contagio.

A la pregunta "¿Te gustaría participar en un intercambio virtual?" El 54% de los estudiantes menciona que no; es un porcentaje bastante elevado, dado que se trata de un poco más de la mitad y mencionan las siguientes razones: preferencia para conocer el lugar, la cultura y la universidad y porque sienten que no cuentan con las capacidades adecuadas para aprender de manera virtual, porque no es la mejor manera de aprender para ellos.

Por otro lado, el 56% de los estudiantes, un porcentaje un poco más alto que la mitad de ellos, afirma estar a favor del aprendizaje en línea, porque comentan que podrían convivir con personas de otras culturas y crecer académicamente con el aprendizaje virtual, sin estar lejos de la familia y tener costos económicos más elevados.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados encontrados emerge que la situación en el Centro de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara es parecida a la situación de la movilidad de las instituciones de educación superior a nivel nacional: es decir, un alto porcentaje de estudiantes expresa su interés en querer participar en un programa de movilidad para conocer un país extranjero, su cultura y practicar la lengua extranjera estudiada.

En cuanto a los detractores que se encontraron en el estudio, son los mismos de los estudios analizados en la revisión de la literatura: razones financieras y de información sobre la movilidad (Maldonado, 2017; Bustos Aguirre, 2018).

El hecho de que Estados Unidos sea uno de los países más elegidos entre los estudiantes mexicanos de acuerdo a la encuesta PATLANI (Maldonado, 2017)

y que de acuerdo a los resultados del presente estudio es el país que los estudiantes no elegirían como opción para su movilidad, es un resultado relevante y sería interesante investigar a mayor profundidad en futuros estudios las razones de esta elección por parte de los estudiantes.

Por lo que concierne las recomendaciones, en primer lugar se sugiere una mayor coordinación entre las coordinaciones de las licenciaturas y la Unidad de Becas que se encarga de la internacionalización. La movilidad podría ser impulsada más a través de una mayor difusión de información por parte de la coordinación de internacionalización, conferencias, talleres dirigidos no solamente para los estudiantes, sino también para los docentes y personal administrativo, que pueden asesorar de esta manera a los alumnos en sus elecciones.

Bustos Aguirre (2018) afirma que no hay que olvidar que para apoyar la movilidad estudiantil es importante vincularla con las otras áreas universitarias y con las otras estrategias de internacionalización, porque con un mayor énfasis en la internacionalización a nivel institucional la movilidad puede incrementarse.

Por otro lado, sería necesario revisar los programas académicos de la Universidad de Guadalajara y qué flexibilidad existe en los mismos para que los estudiantes se interesen más en participar en estancias de movilidad internacional. En muchos casos los currículos de las carreras son rígidos y no estimulan la movilidad estudiantil, que en muchos casos no es vista como una opción de desarrollo académico, sino un proceso administrativo complejo de revalidación de materias cursadas. Marum Espinoza (2004), que realiza un estudio de movilidad en la misma institución objeto de este estudio, menciona que existen instituciones o países que privilegian los aspectos vivenciales y de motivación al aprendizaje de la lengua y la cultura del país receptor, antes que los objetivos estrictamente académicos, lo que genera indicios de modelos educativos centrados en el aprendizaje y en la flexibilidad.

Del estudio emerge que siguen predominando entre las elecciones de los países para participar

en la movilidad estudiantil países de habla hispana (países latinoamericanos y España), y menos otros países europeos o de América donde se hablan otras lenguas extranjeras, lo cual indica la necesidad de trabajar en conjunto en la Universidad (entre el área de internacionalización, de lenguas extranjeras y las coordinaciones de los programas académicos) para la promoción de la movilidad hacia otros destinos.

Sin embargo, es interesante subrayar que contrariamente al estudio realizado sobre los estudiantes chinos por Xiong *et al.* (2020), un porcentaje muy alto de los estudiantes que participaron en el estudio no está considerando otros factores relacionados a la pandemia de COVID-19, como la salud y la seguridad, en la elección de participar en un programa de movilidad, ni tampoco en la elección de un destino.

También es necesario subrayar que casi la mitad de los estudiantes elegiría un programa de movilidad virtual, esta tendencia demuestra el crecimiento de interés de los estudiantes hacia esta nueva forma de movilidad que concuerda con los hallazgos encontrados en las investigaciones presentadas (Padilla Partida *et al.*, 2017 y Palma Anda, 2015).

El estudio tiene adicionalmente el objetivo de apoyar la investigación en la educación superior, porque de acuerdo a lo que emerge en la encuesta PATLANI (Maldonado, 2017) para poder proyectar el comportamiento de la movilidad y la internacionalización se necesitan datos e indicadores.

Es un hecho que en la región de América Latina y en México no existen datos suficientemente completos y confiables sobre indicadores de internacionalización, y en particular sobre los flujos y dimensiones de la movilidad, a diferencia de continentes como el europeo donde la tradición de movilidad estudiantil lleva décadas siendo impulsada de manera institucional, o en países como Estados Unidos que cuentan con estadísticas completas sobre la situación de la movilidad como es el reporte anual Open Doors.

Es importante concluir que los resultados del presente estudio no deben ser ignorados y pueden ser útiles para la institución educativa e institucio-

nes educativas con rasgos similares para la mejora de la movilidad estudiantil.

REFERENCIAS

- Altbach P. y de Wit (04 de abril de 2020). *Post pandemic outlook for HE is bleakest for the poorest*. World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200402152914362>
- Bustos Aguirre M. (2018). La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa, *Punto Norte*, 10, 14-28.
- Cantwell, B., Luca, S. G., & Lee, J. J. (2009). Exploring the orientations of international students in Mexico: Differences by region of origin. *Higher Education*, 57(3), 335-354.
- Díaz Pérez W. (2015). *Apuntes para la Internacionalización de la Educación Superior*. Universidad de Guadalajara.
- Gacel- Ávila J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*. Organización de las Naciones Unidas.
- Gacel Ávila J. y Rodríguez Rodríguez S. (2019). *The Internationalization of Higher Education in Latin America and The Caribbean. An Assessment*. Universidad de Guadalajara.
- Giannini S. y Vinje K. (13 de febrero, 2021). *Higher education needs to develop better crisis responses*. World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210211090640737>
- Hayes D. (06 de febrero de 2021). *Post-pandemic is time to ask what teaching means in HE*, World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210201131303605>
- Hernández Castañeda M. (2008). *Movilidad estudiantil del Norte a Sur. Un estudio cualitativo*. Editorial Universitaria.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Sense Publishers.
- Leask B. y Ziguras C. (2020). The Impact of COVID-19 on Australian Higher Education, *International Higher Education*, 102, 36-37
- Lesjak M., Juvan E, Ineson E. M., Yap M. H. T., Podovs'ovnik Axelsson E. (2015). *Erasmus student motivation: Why and where to go?* Springer Science+Business Media Dordrecht, 845-865.
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 3(7), 105-133.
- Maldonado A. (Coord.). (2017). *Patlani. Encuesta nacional de Movilidad Estudiantil internacional 2014/2015 y 2015/2016*. ANUIES.
- Marum Espinoza E. (2004). La movilidad de estudiantes, características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México. *Perfiles Educativos*, XXVI(105-106), 143-158.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico, *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020*, OCDE, 1-22.
- www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm
- O’ Malley B. (12 de diciembre de 2020). *Three crises threaten human survival, Chomsky warns*. The World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201212053831736>
- Padilla Partida S., Hernández Castañeda R., Gacel Ávila J. Movilidad y González Robles N. M. (2017). *Movilidad virtual: estrategia de internacionalización en casa*. Obiret. UNESCO. IESALC.
- Palma Anda J. (2015). *Posibilidades y retos para la Internacionalización*. En *Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. Virtual Educa. 81-96.
- Paterson M. (11 de febrero 2021). COVID-19 and higher education: Damage done, lessons learnt. World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210211103422612>
- Rudzki, R. (1998). Prospects of Higher Education in Latin America. *International Higher Education*.

- Rumbley L. E. (2020). COVID-19 and Internationalization: Mobility, Agility, and Care. *International Higher Education*, 102, 14-16.
- Salmi J. (2021). Impact of COVID-19 on Higher Education from an Equity Perspective, *International Higher Education*, 105, 5-7.
- Souto-Otero M. , Huisman J., Beerkens M., de Wit H., Vujic S., (2013). Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program, *Educational Researcher*, 42 (2), 70–77. DOI: 10.3102/0013189X12466696
- Teichler, U. (2004). Temporary study abroad: The life of ERASMUS students. *European Journal of Education*, 39(4), 395–408.
- UNESCO. (2018). *UIS.Stat*. UNESCO Institute for Statistics (UIS). <https://data.uis.unesco.org>
- UNESCO. (2019). *Education: Inbound internationally mobile students by country of origin – students from China, both sexes*. UNESCO Institute of Statistics.
- Universidad de Guadalajara (2014). *Plan Institucional de Desarrollo 2014-2030*, Universidad de Guadalajara, http://www.cucsur.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/plan_de_desarrollo_institucional_2014-2030.pdf
- Vossensteyn, H., Lanzendorf, U., Souto-Otero, M. (2010). Contributing to quality, openness and internationalization: The ERASMUS Impact Study 2008. In S. Burger & U. Lanzendorf (Eds.), *Higher education institutions in Europe: Mobilized mobility?* (pp. 15–23).
- Xiong W. , Mok K. H. , Ke G. y Cheung J. O. W. (2020). *Impact of COVID-19 Pandemic on International Higher Education and Student Mobility: Student Perspectives from Mainland China and Hong Kong*, Centre for Global Higher Education, 1-36.
- Zarco Vité M. E. y Maldonado Pérez E. (2018). La movilidad internacional: un reto para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana. *ReLingüística Aplicada*, 22, 1-22.

Estrategias programáticas de internacionalización del currículo: el caso de la UNAN-Managua

FRANCISCO LLANES-GUTIÉRREZ¹

ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS²

HAROLD RAMIRO GUTIÉRREZ MARCENARO³

RESUMEN

La internacionalización del currículo es considerada una de las estrategias más viables y sostenibles para generar efectos positivos para todos los estudiantes, sin embargo, es el área de la educación superior que presenta menos publicaciones relacionadas. El objetivo de este estudio es describir los aspectos generales de las iniciativas o programas implementados por la UNAN-Managua con una perspectiva internacional e intercultural en el currículo. Para tal fin, se realizó un análisis documental sobre distintas fuentes de información, con especial énfasis en informes anuales institucionales del periodo 2015-2021. Se concluye que las unidades académicas de la UNAN-Managua promueven la internacionalización del currículo mediante estrategias programáticas, entre las cuales se destacan los programas de posgrado con enfoque internacional, la movilidad académica en modalidades presencial y virtual, así como la creación de espacios de socialización de conocimiento sobre otras culturas y el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Palabras clave: currículo, educación superior, internacionalización, estrategias programáticas, internacionalización del currículo.

ABSTRACT

The internationalization of the curriculum is considered one of the most viable and sustainable strategies to generate positive effects for all students, however,

¹ Doctorante en el programa Gestión y Calidad de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, flanes@unan.edu.ni

² Doctora en Pedagogía. Profesora-Investigadora Titular A. Universidad Autónoma de Quintana Roo. addrodr@uqroo.edu.mx

³ Doctor en Educación e Intervención Social. Docente-investigador. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. hrgutierrezm@unan.edu.ni

it is the area of higher education that presents fewer related publications. The objective of this study is to describe the general aspects of the initiatives or programs implemented by UNAN-Managua with an international and intercultural perspective in the curriculum. To this end, a documentary analysis was conducted on different sources of information, with special emphasis on institutional annual reports for the period 2015-2021. It is concluded that the academic units of UNAN-Managua promote the internationalization of the curriculum through programmatic strategies, among which stand out the postgraduate programs with international focus, academic mobility in face-to-face and virtual modalities, as well as the creation of spaces for socialization of knowledge about other cultures and the learning of foreign languages.

Key words: Curriculum, higher education, internationalization, programmatic strategies, internationalization of the curriculum.

INTRODUCCIÓN

En la última década la internacionalización del currículo (IdC) ha tenido una relevancia creciente (de Wit, 2020; Urban *et al.*, 2017; McKinnon *et al.*, 2017) a nivel mundial, y es mencionada de forma recurrente en las declaraciones de congresos, políticas y estrategias de educación superior. Según los resultados de la 5ta. Encuesta aplicada por la International Association of Universities (IAU), la forma más importante de internacionalizar los planes de estudio es mediante las actividades que desarrollan las perspectivas internacionales de los estudiantes, y en la cual la movilidad de los estudiantes en su conjunto, ya sea entrante o saliente, sigue siendo la principal prioridad en todas las regiones (Marinoni, 2019).

Además de la movilidad académica, existen otras estrategias programáticas para la internacionalización del currículo, tales como estudios de idiomas extranjeros, programas conjuntos o de doble titulación, profesores invitados, planes de estudios in-

ternacionalizados (Knight, 2004; Banco Mundial, 2005; Gacel-Ávila, 2017). Es oportuno mencionar que, producto de las restricciones generadas por la pandemia de COVID-19, las universidades tuvieron que realizar innovaciones en sus formas de gestionar los procesos académicos, dando como resultado una notoriedad en prácticas de IdC, soportada por tecnologías de la información y la comunicación, entre las cuales se destacan los proyectos colaborativos en línea (por sus siglas en inglés, COIL), las clases espejo, seminarios web y el reconocimiento de créditos de asignaturas cursadas en movilidad a distancia virtual.

En el caso de América Latina y el Caribe, existen marcos regionales que promulgan y hacen un llamado a que las Instituciones de Educación Superior (IES) reconozcan en la internacionalización “una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018). Es así que pueden encontrarse experiencias de universidades que han implementado programas de titulación doble o conjunta, enseñanza en otra lengua diferente a la nativa, semestre académico internacional, estancia de investigación en modalidad presencial o a distancia, entre otras.

De forma particular, las universidades miembros del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), cuentan con un Plan para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana, para el quinquenio 2021-2026, en el cual quedan establecidas algunas iniciativas para impulsar la IdC. Por ejemplo, se propone la organización de programas de posgrado regionales colaborativos de índole internacional, usando esquemas de trabajo como el aprendizaje colaborativo en línea, clases espejos y recursos de aprendizaje compartido.

A pesar de la relevancia actual que tiene la IdC para generar una serie de beneficios con efectos positivos para todos los miembros de la universidad y de su entorno, se considera que es una de las áreas

con menos atención en la literatura sobre educación superior (Clifford y Montgomery, 2015; Leask y Bridge, 2013). Por lo cual las publicaciones científicas son escasas y se han centrado en una institución o disciplina (Leask, 2013) o en la movilidad académica (Sá y Serpa, 2020; Beneitone, 2022). Rodríguez-Betanzos (2012) expone que, sobre IdC "no hay mucha literatura o informes que describan buenas prácticas y acciones por parte del profesorado y el trabajo académico que realizan en su práctica cotidiana o su trabajo en el diseño y/o actualización curricular".

El presente artículo tiene como objetivo principal describir el contexto institucional y las iniciativas de internacionalización con perspectiva internacional e intercultural impulsadas por las unidades de gestión académica de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, (UNAN-Managua), durante el periodo 2015-2021. La UNAN-Managua es una institución pública de educación superior en Nicaragua, la cual es considerada una macrouniversidad, por su cobertura geográfica, número de estudiantes y oferta académica en el grado y el posgrado. De forma reciente, la universidad cuenta con una acreditación nacional en el cumplimiento de los mínimos de calidad, otorgada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). Así mismo, obtuvo una acreditación internacional emitida por el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI), de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo documental, realizada bajo un enfoque predominantemente cualitativo, tipo de estudios que tienen como propósito el generar conocimiento sobre la experiencia y/o acciones humanas, incluyendo los procesos sociales (American Psychological Association, 2020). Se basó en una revisión retrospectiva de fuentes de información institucionales de la UNAN-Managua, durante el periodo 2015-2021. Las unidades de análisis fueron los programas de posgrado, la movilidad académica internacional y el programa de idiomas y culturas.

La investigación se llevó a cabo con una ruta metodológica que contempló distintas fases. Inicialmente se realizó una búsqueda y recuperación de los documentos de la institución publicados durante el periodo 2015-2021, esta actividad se realizó mediante búsquedas en el repositorio y el sitio web institucionales. También se recurrió a la revisión de sitios web de programas de movilidad y en comunicaciones de gestión, realizadas a través de correo electrónico. Entre los principales documentos identificados se pueden mencionar los acuerdos de cooperación internacional para la ejecución de programas de posgrado, informes físicos financieros, planes estratégicos, bases de convocatorias de programas de movilidad e informes anuales de gestión institucional.

A partir de lo anterior, se procedió a la selección y revisión de documentos, utilizando criterios diferenciados de selección de fuentes. Para los programas de posgrado con un enfoque internacional, se estableció que cumplieran con una o más de las siguientes condiciones: programa curricular diseñado con la participación de expertos internacionales, participación de profesores o estudiantes extranjeros, asesores extranjeros de proyectos de investigación. En el caso de los programas de doble titulación, se registran el número conforme a convenio. Por último, los programas de movilidad seleccionados son aquellos que incluían la movilidad saliente de estudiantes y que fueron financiados mediante acuerdos de adhesión.

Los datos relevantes fueron recogidos en una matriz organizada mediante un procesador de texto. Finalmente, se procedió a elaborar el análisis y discusión de los resultados, que condujeron a concluir, con base en los propósitos de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Contexto de la internacionalización en la UNAN-Managua

A partir del proceso de autoevaluación institucional, iniciado en 2011 y del proceso de la evaluación del

Plan Estratégico Institucional 2011-2015, la Universidad incluyó el componente de Internacionalización en sus Estatutos, Proyecto Institucional y Plan Estratégico 2015-2019. Esta función fue definida como un proceso orientado a crear espacios para el intercambio de conocimientos y experiencias entre académicos, trabajadores no docentes y estudiantes de la UNAN-Managua con instituciones de diferentes países (UNAN-Managua, 2015b; UNAN-Managua, 2015a).

En ese momento, la internacionalización aludía todavía a un enfoque basado en actividades de ca-

rácter centralizado y orientado hacia el exterior. Sus principales metas e indicadores quinquenales hacían énfasis en el establecimiento de acuerdos de cooperación y colaboración internacional, al fomento de la movilidad del personal docente, administrativo y estudiantil, así como también a la participación en redes académicas y proyectos internacionales; sin embargo, no se incluían acciones específicas para la internacionalización del currículo, la investigación y el posgrado.

Con la finalidad de instaurar un marco normativo institucional para la gestión de la internacionali-

Figura 1. Mapa de procesos de la UNAN-Managua.



Fuente: manual de procesos de la UNAN-Managua (UNAN-Managua, 2020a).

zación, en sesión ordinaria No. 14-2016 del Consejo Universitario de la UNAN-Managua se aprobó la Política de Internacionalización, misma que contiene lineamientos para el desarrollo de estrategias específicas en el área de currículo, investigación, extensión y gestión. Por otra parte, con la reforma de los estatutos institucionales en el año 2018, la institución asume la internacionalización con un enfoque holístico, definido “como un proceso estratégico integral cuyo propósito es incorporar las dimensiones internacionales, interculturales y globales, en su misión y en las funciones sustantivas de la institución, de tal manera que sean inseparables de su identidad y de la cultura universitaria. Significa reconocerla como un eje transversal y de calidad en la medida que actúa e impacta en todas las funciones de la universidad” (UNAN-Managua, 2018).

Finalmente, la visión holística de la internacionalización se ve reflejada en el nuevo modelo de gestión de calidad institucional, en el cual, la internacionalización se considera como un proceso estratégico y transversal en las funciones sustantivas de la universidad, para incidir en la calidad y pertinencia del servicio de la institución hacia la sociedad. En la figura 1 se observa la posición de la internacionalización en relación con los demás procesos clave y de apoyo.

Algunas directrices para la internacionalización del currículo quedan establecidas en la Política de Internacionalización Universitaria, destacándose las siguientes (UNAN-Managua, 2016):

- a) El reconocimiento de distintas estrategias para la internacionalización del currículo: movilidad académica y estudiantil, internacionalización en casa, bilingüismo, uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, movilidad virtual, entre otros.
- b) La consideración de tendencias de formación y titulación vigentes como cotulelas, doble titulación y cursos de extensión internacional.
- c) El desarrollo de programas de socialización y conocimiento de culturas extranjeras para facilitar la experiencia internacional de los estudiantes, docentes y personal administrativo.

Para el periodo 2020-2029, en el marco del mejoramiento continuo del proceso de transformación curricular con un enfoque internacional, intercultural y global, la UNAN-Managua ha establecido los siguientes indicadores de impacto (UNAN-Managua, 2020b):

- a) Porcentaje de carreras que incorporan la dimensión internacional, intercultural y global en las asignaturas.
- b) Cantidad de programas académicos de doble titulación, titulación conjunta en grado y posgrado.

Estrategias programáticas de internacionalización del currículo

Con base en los lineamientos y estrategias establecidas en la Política de Internacionalización y en los planes de desarrollo, estratégicos y operativos de la IES, las unidades académicas de la UNAN-Managua han implementado una variedad de iniciativas en las modalidades de sus programas, los cuales presentan características que apuntan a la integración de la dimensión internacional e intercultural en su forma de planificación y ejecución. Entre ellas destacan, la asociación con Instituciones de Educación Superior (IES) en el extranjero, para el desarrollo de programas de posgrados articulados y de doble titulación; el diseño de programas propios con alcance internacional; la adhesión a programas de movilidad académica internacional; y por último, la instauración de un programa de idiomas y culturas.

Programas de posgrado con perspectiva internacional

En el ámbito de la firma de acuerdos de cooperación y vinculación interuniversitaria con universidades de Cuba, España y Panamá, se ejecutaron un total de cinco programas de posgrado en el área de educación, salud y matemática aplicada. Estas iniciati-

vas de formación posgradal permitieron estimular la movilidad de profesores extranjeros en calidad de docentes y directores de tesis, así como la publicación conjunta de capítulos de libros y de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales.

En relación con los programas propios de alcance internacional, por una parte, se cuenta con la Maestría Regional Centroamericana en Ciencias del Agua, creada en el año 2000 y sometida a proceso de autoevaluación para la obtención de la Acreditación Regional Centroamericana, por un periodo de cinco años (2008-2013). Por otra parte, el programa de Maestría Latinoamericana en Gestión Integral del Riesgo a Desastres, que es el primer programa que

se ofrece totalmente en modalidad a distancia virtual. Al igual que los programas anteriores, en estos se asegura la participación de profesores y estudiantes extranjeros.

Asimismo, en el año 2021 la UNAN-Managua firmó un acuerdo de colaboración con la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), sede México, para la ejecución de 18 programas de maestría de doble titulación en las áreas de educación, negocios, comunicación y mercadotecnia, ingeniería, salud y humanidades. Estos se ejecutan en modalidad a distancia, a través de una plataforma virtual. A continuación, se presentan aquellos programas que presentaron mayor demanda, en orden descendente:

Tabla 1. Programas de posgrado con proyección internacional 2015 al 2021.

Nombre del programa	Unidad promotora	IES contraparte	Periodo
Programas de posgrado articulados con IES extranjeras			
Doctorado en Matemática Aplicada	Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales	Universidad Central de las Villas “Marta Abreu”, Cuba	Primera cohorte: 2014-2017
Doctorado en Educación e Intervención Social	Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales	Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España	Primera cohorte: 2013 -2016 Segunda Cohorte: 2018 – Actual
Doctorado en Gestión y Calidad de la Educación	Facultad de Educación e Idiomas	Universidad Autónoma de Barcelona, España	Primera cohorte: 2014-2016 Segunda cohorte: 2015-2017
Doctorado en Ciencias de la Salud	Centro de Investigaciones y Estudios de la Salud (CIES)	Universidad de Tulane (Escuela de Salud Pública y Medicina Tropical de Tulane)	Primera cohorte: 2015-2018 Segunda cohorte: 2019-2022
Maestría de Fisioterapia con Énfasis en Ortopedia y Traumatología	Instituto Politécnico de la Salud (POLISAL)	Universidad Especializada de las Américas, Panamá	Primera cohorte: 2017-2020
Programas de posgrado propio con alcance internacional			
Maestría Regional Centroamericana en Ciencias del Agua	Centro de Investigación en Recursos Acuáticos (CIRA)	-	V ciclo (noviembre 2014 - noviembre 2016). VI ciclo (noviembre 2016 - noviembre 2018). VII ciclo (noviembre 2019 - noviembre 2021).
Maestría Latinoamericana en Gestión Integral del Riesgo a Desastres	Instituto de Geología y Geofísica	-	Primera cohorte: 2020-2022

Fuente: elaboración propia.

- Maestría en Dirección y Administración de Empresas
- Maestría en Dirección de Operaciones y Calidad
- Maestría en Ingeniería de Software y Sistemas Informáticos
- Maestría en Neuromarketing
- Maestría en Dirección y Administración en Salud

En el marco de esta acción, los estudiantes que superen los créditos académicos y cumplan los requisitos de graduación, podrán obtener dos títulos, un título emitido por la UNIR y otro por la UNAN-Managua. Entre las ventajas de la doble titulación están la ampliación de la formación profesional a nivel internacional, la interacción con estudiantes extranjeros de distintos países, así como una titulación reconocida en ambos países. Según Beneitone (2022), las titulaciones conjuntas o dobles titulaciones son las formas más novedosas de internacionalización del currículo, cuya modalidad de ejecución está vinculada con los programas colaborativos a nivel internacional. Entre las experiencias publicadas se localizan las experiencias de universidades en Costa Rica (Pichardo Muñiz, 2016); en Panamá (Merchan y Poveda, 2017) y en México (Nava Cuecuecha, 2015).

La asociación con IES extranjeras es considerada una acción estratégica que favorece ampliamente la diversificación de la oferta académica institucional en modalidad presencial o a distancia virtual. Asimismo, contribuye a romper con la práctica de la endogamia académica y por ende se aporta a la mejora de la calidad de los programas de posgrado.

Movilidad académica mediante programas de cofinanciación

En el plan estratégico 2015-2019 se establecieron metas e indicadores de internacionalización con una fuerte orientación a la movilidad académica internacional. En esta categoría se consideraron las si-

guientes modalidades: participación de profesores en eventos científicos (foros, congresos, seminarios, encuentros); profesores visitantes y movilidad de estudiantes con la finalidad de realizar un semestre académico en una IES extranjera. Esta última modalidad fue posible realizarla a través de la participación de la IES en los programas internacionales y regionales, orientados a promover el intercambio académico entre ellas. Se describen las características principales de los programas en los cuales la universidad ha sido miembro o socia: Erasmus Mundus y Santander-Red Macrouniversidades, Movilidad Universitaria Regional, el PAME y el PILA.

Erasmus Mundus es un programa financiado por la Unión Europea durante el periodo 2014-2020. De acuerdo al SEPIE, el objetivo global de este programa fue contribuir a ampliar y mejorar las perspectivas profesionales de los estudiantes; impulsar el desarrollo de los recursos humanos y la capacidad de cooperación internacional de los centros de enseñanza superior de terceros países a través del aumento de la movilidad entre la Unión Europea y terceros países. La mayoría de los países latinoamericanos, incluyendo Nicaragua, participaron en calidad de socios, especialmente de la acción 2, que permitía realizar estudios de grado, máster y doctorado; programas completos conducentes a títulos, o bien, estudios parciales conducentes a créditos reconocidos por su universidad de origen.

El programa Santander-Red Macrouniversidades, fue un programa diseñado para reforzar la movilidad e intercambio de estudiantes entre universidades iberoamericanas. Según las bases de la convocatoria de 2018, los estudiantes de grado debían haber obtenido al menos la mitad de los créditos o superado los dos primeros cursos de sus estudios. A partir de lo cual, los estudiantes seleccionados deberían cursar parte de sus estudios, durante un semestre lectivo, en cualquiera de las universidades miembros de la red, con sede en países de la región.

El programa permanente de Movilidad Universitaria Regional, iniciativa promovida por la Secretaría General del Consejo Superior Universitario de

Centroamérica (PM-SG-CSUCA) y por la Secretaría General del Sistema de Integración Centroamericana (SG-SICA), tenía como objetivo apoyar proyectos de movilidad universitaria para contribuir al desarrollo de una visión e identidad regional.

El Programa Académico de Movilidad Estudiantil (PAME) es descrito como una iniciativa de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) que brindaba la oportunidad de realizar movilidad entre las IES afiliadas, bajo el principio de reciprocidad mutua. En la modalidad presencial, los estudiantes acuden a otra IES, ya sea en su mismo país o en algún otro, a cursar materias afines a su programa de estudios, por un tiempo determinado (por semestre o por año). Además de los conocimientos y créditos que obtienen los estudiantes durante su estancia en la universidad receptora, obtienen aprendizajes relacionados con su vida personal y laboral.

El Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA) es considerado como una iniciativa creada con el fin de enriquecer la formación académica, profesional e integral de los estudiantes y permitir el logro de una visión internacional en su

formación universitaria. Además, busca promover la internacionalización de la educación superior y fortalecer los lazos de cooperación académica entre Colombia, México, Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Nicaragua y Uruguay. Al igual que el programa PAME, actualmente cuenta con dos modalidades de movilidad, presencial y virtual.

En la tabla No. 2 se presenta el nombre del programa, número de becarios y destinos, en las distintas convocatorias de los programas antes referidos.

Con relación a la movilidad estudiantil entrante en el nivel de grado, durante el periodo 2015-2019, se tiene un registro mínimo de nueve movilidades. Los países de origen de los estudiantes internacionales son: Países Bajos, España, Polonia, Colombia, Argentina y Dinamarca.

Programa de idiomas y culturas

La UNAN-Managua, dentro de sus políticas para adaptar la institución a los retos de la educación del

Tabla 2. Programas de movilidad 2015-2021.

Programa/año	No. de becarios	Principales destinos
Erasmus Mundus, EURICA, 2015	4 grado, 1 posgrado	Universidad de Valladolid, España
Erasmus Mundus, EURICA, 2016	4 grado	Universidad de Valladolid, España; Universidad de Polonia
Erasmus Mundus Cruz del Sur, 2016	4 grado	Universidad de Murcia, Universidad de Extremadura, España
Macrouniversidades, 2016	4 grado, 4 posgrado	Costa Rica, Universidad de San Carlos, Guatemala; Universidad de Panamá, Universidad de la Habana, Cuba
Programa de movilidad del CSUCA, 2016	4 grado, 1 posgrado	Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad de Costa Rica
Macrouniversidades, 2017	2 posgrado	Universidad de Costa Rica Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
PAME, 2018	2 grado	Universidad del Litoral, Argentina; Universidad Católica de Santa María, Perú
PILA, 2021	25 grado	Colombia, Argentina

Fuente: elaboración propia.

futuro y responder a las necesidades y competencias de sus egresados, amplió la oferta académica de cursos libres de lenguas extranjeras, las cuales son necesarias para un mercado laboral influenciado por la mundialización, cuyos espacios son cada vez más exigentes y competitivos. Los cursos ofertados durante el periodo 2015-2021, son los siguientes: inglés, francés, chino mandarín, coreano, ruso, árabe literario, portugués. Mientras que los dos primeros son ofertados por los departamentos de inglés y francés, respectivamente, el resto se realiza mediante acuerdos de colaboración con embajadas acreditadas en el país.

Por otra parte, con el objetivo de promover el conocimiento de culturas extranjeras desde casa, la institución ha instaurado la celebración anual de la semana de internacionalización, denominada “Amistad de los Pueblos”. La primera edición de este evento se realizó en el año 2017 y se organizó con exposiciones gastronómicas por parte de las embajadas, la participación de exbecarios de programas de movilidad y concursos de idiomas. La segunda edición se realizó en el año 2021 y tuvo como novedad la integración de juegos de mesa para pruebas de conocimiento de cultura general de los asistentes.

CONCLUSIONES

En el último quinquenio, la UNAN-Managua ha estado inmersa en diversos procesos de autoevaluación para la mejora continua de la calidad, procurando responder a los retos que enfrenta la educación superior nicaragüense. Desde esta perspectiva, la internacionalización ha evolucionado, desde un enfoque orientado al desarrollo de actividades de movilidad para transitar a otro, basado en proceso, en donde esta se considera un componente estratégico transversal a los demás procesos universitarios.

La universidad, a través de sus unidades académicas, han impulsado iniciativas que aportan a la integración de la perspectiva internacional, intercultural y global en el currículo, entre las que se

destacan las carreras de posgrado con enfoque internacional, el reconocimiento de asignaturas a estudiantes que participan en programas de modalidad presencial y virtual, la creación de espacios de socialización del conocimiento sobre otras culturas y el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Las estrategias programáticas están limitadas a un número reducido de participación de estudiantes y profesores, por lo que se hace necesaria la exploración de nuevas iniciativas con un enfoque más holístico, que permitan generar beneficios a un mayor número de actores, tanto a nivel interno como externo de la IES. Una de las estrategias más importantes es la internacionalización de los planes de estudio, la cual se deberá reflejarse mediante manifestaciones en el currículo y su puesta en práctica en el aula, tanto en el contenido, como en las estrategias de aprendizaje, los métodos de evaluación y la organización de actividades extracurriculares.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2020). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association. Manual APA (4º ed.)*.
- Banco Mundial. (2005). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional* (H. de Wit, C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, y J. Knight (eds.)). Banco Mundial.
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo en las universidades argentinas. *Integración y Conocimiento*, 1(11), 163–181.
- Clifford, V., y Montgomery, C. (2015). Transformative Learning Through Internationalization of the Curriculum in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46–64. <https://doi.org/10.1177/1541344614560909>
- 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://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>

- Gacel-Ávila, J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*. UNESCO-IESALC.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–32.
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines: Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103–118.
- Leask, B., y Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 79–101.
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally. IAU 5th Global Survey. Executive summary*.
- McKinnon, S., Hammond, A., y Foster, M. (2017). Reflecting on the Value of Resources for Internationalising the Curriculum: Exploring Academic Perspectives. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359506>
- Merchan, F., y Poveda, H. (2017). *Programa de doble titulación en ingeniería entre la UTP de Panamá y la ENSEIRB-MATMECA de Francia: primer programa de doble titulación entre Centroamérica y Francia*.
- Nava Cuecuecha, M. del C. (2015). *La doble titulación como expresión de internacionalización de la educación superior: el caso de una universidad particular del estado de Puebla*. Bemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe*.
- Pichardo Muñiz, A. (2016). La internacionalización de la educación superior en Costa Rica. La experiencia de una doble titulación de la Universidad Nacional. *Revista ABRA*, 36(52), 1–13. <https://doi.org/10.15359/abra.36-52.1>
- Rodríguez-Betanzos, A. (2012). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 149–168.
- Sá, M. J., y Serpa, S. (2020). Cultural Dimension in Internationalization of the Curriculum in Higher Education. *Education Sciences*.
- UNAN-Managua. (2015a). *Plan estratégico institucional 2015-2019*.
- UNAN-Managua. (2015b). *Proyecto Institucional*.
- UNAN-Managua. (2018). *Estatutos de la UNAN-Managua con su reforma*.
- UNAN-Managua. (2020a). *Manual de procesos universitarios*.
- UNAN-Managua. (2020b). *Plan de desarrollo institucional 2020-2029*.
- Urban, E., Navarro, M., y Borron, A. (2017). Long-term impacts of a faculty development program for the internationalization of curriculum in higher education. *Journal of Agricultural Education*, 58(3), 219–238. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.03219>

Students' Perceptions to Different English Accents and their Importance in Teaching English as an International Language

Verónica Pimienta Rosales¹
Joel Alejandro Barragán Quintero²

RESUMEN

Investigar la percepción de los estudiantes hacia diferentes tipos de acento del inglés en hablantes de diferentes orígenes lingüísticos se convierte en una tarea relevante en el campo de la enseñanza del inglés como lengua internacional. Lo anterior permitirá a los docentes de lengua reflexionar sobre las prácticas en la enseñanza de la pronunciación del inglés que permitan apostar por lecciones orientadas a aceptar la diversidad lingüística de la lengua. Así mismo, esta acción permitirá a los docentes modificar la noción imperante sobre el desarrollo de un acento nativo y apostar por un enfoque más realista orientado a una pronunciación inteligible y comprensible. En este contexto, un estudio realizado en tres grupos de estudiantes de inglés en la Universidad de Guadalajara calificó diferentes acentos del inglés en términos de corrección e inteligibilidad después de haber escuchado varios videos con hablantes de diferentes variantes del inglés. Los datos obtenidos de este estudio mostraron que los estudiantes evaluaron como variantes correctas del inglés aquellas que pertenecen a hablantes de las regiones denominadas *Inner Circle*. Sin embargo, la mayoría de las variantes se identificaron como comprensibles e inteligibles. Lo anterior advierte la importancia de incorporar una pedagogía con enfoque internacional orientado a la comprensión, valoración y la aceptación de los diferentes acentos del inglés que

¹ Licenciada en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Guadalajara, MX) y maestra en Lingüística Aplicada (Montclair State University, USA). Trabajó como profesora de inglés y coordinadora académica en UNIVA durante ocho años. También fue responsable de la unidad de idiomas de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Actualmente es profesora de tiempo completo en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara en donde imparte materias tanto en la licenciatura como en la Maestría en Docencia del Inglés.

² Licenciado en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad del Valle de Atemajac, MX) y maestro en Docencia del Inglés (Universidad de Guadalajara, MX), cuenta también con una certificación en traducción e interpretación inglés-español y español-inglés (Montclair State University, USA). Trabajó doce años como profesor y coordinador académico en Cumbres International School y un año como coordinador académico en Aspen Catholic School. Actualmente se desempeña como académico de tiempo completo de inglés en la Universidad del Valle de México, campus Zapopan.

existen entre los usuarios de diferentes orígenes lingüísticos, países o nacionalidades

Palabras clave: el inglés como lengua internacional, diversidad lingüística del inglés, pronunciación nativa y no-nativa del inglés.

ABSTRACT

Investigating students' perceptions of different English accents from speakers with different language backgrounds become a relevant task in the field of teaching English as an international language. The latter because it allows language educators the opportunity to reflect on their teaching pronunciation practices, and promote lessons oriented to embracing the linguistic diversity of English. This action will help to modify the prevailing notion of developing a native-like accent and bet for a more realistic approach for developing an intelligible and comprehensible pronunciation. In this context, a study conducted on three groups of English language learners at the University of Guadalajara rated different English accents in terms of correctness and intelligibility after listening to a series of videos with different accents. Data obtained from this study reveal that students rated the English accent of speakers from the Inner Circle mainly as correct. Nonetheless, results also indicated that most varieties were evaluated as intelligible or comprehensible. These results suggest the need for an international pedagogy that promotes a more sensitive approach that enables learners to understand, value, and embrace the different English accents among users from different language backgrounds, countries or nationalities.

Keywords: English as an international language, English linguistic diversity, native and non-native pronunciation of English.

INTRODUCTION

Due to the spread of English across the globe as a lingua franca for cross-cultural communication,

English has resulted in the development of varieties that exhibit phonological, lexical and grammatical differences that have prevailed among its users to achieve communication (Mckay & Bokhorst-Heng, 2008). Due to this linguistic phenomenon, the teaching of English needs to be addressed from an international perspective and not under a premise of a second or foreign language in which one of the most common goals is to achieve native-like pronunciation. The latter is because accented pronunciation features have been stigmatized and stereotyped by society due to Western center views of English. On these terms, it cannot be denied that pronunciation is a key feature that needs to be developed to achieve an effective oral transaction. However, from a linguistic position, the notion of holding a native-like accent is not a necessary element for carrying out an effective oral or communicative exchange. A more common-sense pronunciation goal should be to attain intelligibility, comprehensibility, speaking confidence and a reduction of accent patterns that may prevent speakers to deliver unclear or distracting messages (Lane & Brown, 2010).

Because of the above, a study aimed to learn about students' perceptions of different English accents was carried out to identify students' awareness of World English varieties. A lack of students' awareness of English diversity may tend to cultivate negative perceptions and attitudes towards certain English varieties or speakers. In some foreign language teaching contexts, these negative attitudes toward the language may cause learners to feel that the variety they are learning is incorrect leading to insecurity and anxiety that may impact their learning process (Matsuda, 2019). Thus, we cannot neglect the fact that current spoken varieties of English need to be examined and incorporated into a more socially sensitive teaching pedagogy. That is, current teaching pronunciation practices and textbook materials can no longer focus on the teaching of English varieties and cultures of the so-called English-speaking countries. On the contrary, English pronunciation needs to be taught as an international language that is no longer connected to

any culture or country, but to the users of the language (Mckay, 2018).

JUSTIFICATION

The University of Guadalajara (UdeG, by its Spanish acronym) is an autonomous and public institution with a social and international mission. In its 2014-2030 Institutional Development Plan, the UdeG has been committed to developing global and multicultural competence among students and faculty members. This goal can be achieved through the integration of pedagogy across the curriculum devoted to reinforcing national identity, acknowledging cultural similarities and differences among nations, and thus ensuring tolerance, respect, cross-cultural existence and understanding among countries (Knight & de Wit, 1995). To accomplish some of the objectives aforementioned, universities need to increase opportunities for international academic mobility and cooperation. Some examples are study abroad programs, massive online open courses, internationalization at home, knowledge diplomacy, research projects, lectures, workshops, world-class universities, and joint double degree programs (Knight & de Wit, 2018). However, to carry out some of these activities, a high proficiency level in English or in any additional language needs to be attained. That is, the knowledge of a foreign language releases new opportunities to appreciate global affairs in a less ethnocentric way. A skilled person in another language can bridge the gap between cultures and thus contribute to knowledge and social inclusion (Deardorff & Jones, 2012).

Nonetheless, one must keep in mind that language development is a process that is not limited to the mastery of language skills and linguistic knowledge, that includes syntax, morphology, semantics, discourse, and pragmatics (Richards, 2015). In addition, language users also need to develop phonological knowledge that will allow them to globally interact and negotiate meaning in a much comprehensible way. For this, language learners of English

should also recognize that achieving a true “native-like” accent is sometimes an unrealistic goal for most adult learners (Canagarajah, 2005). A more genuine approach to teaching English pronunciation should encourage students to recognize that a non-native-like pronunciation does not impede listeners and speakers to exchange clear and understandable utterances (Lane & Brown, 2010). Moreover, this notion adds to the importance of including language teaching practices aimed to raise awareness of linguistic diversity among speakers of English as an international language. Thus, one of the goals of language professors at higher educational levels is to promote the importance of understanding, appreciating and accepting different English accents from different language backgrounds, countries or nationalities.

THEORETICAL BACKGROUND

Before presenting further information about this study, some notions regarding the role of English as an international language, studies on students' perceptions of World Englishes and factors that influence English phonology attainment in adult Spanish speakers are addressed as follows.

English as an international language

As we know, globalization has placed English as a lingua franca for communication, which in turn has caused its spread and an increase in the number of English speakers. To support this fact, data obtained from Ethnologue by Eberhard, *et al.* (2021) indicates that English is one of the most worldwide spoken languages with a total of 1,348,000,000 native and non-native speakers. In this sense, since English has a large number of users, it can be considered a language of wider and international communication. Another good reason to assert that English is a lingua franca for global communication is the spread of the language through technology, education, science, social networks, music, media, etc.

In Crystal terms (2003) a language can achieve a global status when it develops a special role that is recognized in one or several countries. Sometimes this special status is assigned when countries decide to give priority to one code and this is used as an official language to achieve certain transactions. At the present, many countries in the world use English as either a national language or a lingua franca for science, education or governmental issues. For instance, in India, English is learned as a second language with a high influential value at the higher education level since it is a lingua franca used for communicating at schools, the supreme court, the high court and official venues (Adimalla, 2017). In addition, English in India has helped the country to communicate in a land with linguistic diversity and establish a link with ideas from the West after the colonial era. In other words, the English language in India has become part of their integration and development (Adimalla, 2017). Similarly, in Hong Kong, English plays a key role in politics, the economy and education. Through its usage since the late colonial period, English in Hong Kong has evolved as a unique variety that is characterized for having its linguistic features that include variants in grammar, vocabulary and pronunciation (Zhang, 2014).

Moreover, English is the language that is mostly selected or required to be taught in most school curriculums as a means of instruction or as a second or foreign language (Crystal, 2003). To mention a few examples, in South Korea English is the most preferred second language to be learned since it is available in the media and it is popular among the younger generations. It is very common that Koreans code-switch and mix Korean with the English language to build social identity. This linguistic practice has resulted in a type of English variety that exhibits linguistic features that portray the Korean culture (Park, 2009). In the case of Mexico, English in 1994 became the most preferred foreign language because of the North American Free Trade Agreement (NAFTA) which resulted in an increase in learning English due to the opportunities

of trade and commerce with Canada and the United States. Even though this agreement is being in the process of renegotiation, in present times, the learning of English has become a goal of the Ministry of Education since it offers Mexican society the opportunity to travel, study, get a better job or live overseas (Secretaría de Educación Pública, 2017). In similar views, Colombia launched a national bilingual plan to regulate English language instruction at basic and secondary levels. The idea of this educational language policy was to increase the competitiveness and participation of the Colombian society in the Global and International arenas through the usage of English (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Hence, due to the fact that English had spread around the world, studies in World Englishes (WEs) have revealed that English has not only exhibited linguistic differences among its users, but also functional domains. This socio-linguistic phenomenon motivated Kachru (1985) to classify speakers of WEs in three regions or circles that were labeled as "Inner", "Outer" and "Expanding". These circles represent patterns of acquisition and the functional domains of English language use in different countries.

Based on the classification mentioned, speakers of the Inner Circle are those who live in regions in which English is the dominant language used at home and in society. Speakers who are born and educated in these regions belong to the Inner Circle and English is acquired as their mother tongue. Regions that belong to this Inner Circle are the United States, Canada, West Indies, United Kingdom, Ireland, Australia, New Zealand and South Africa (Mackay, 2002). Nonetheless, it is worth mentioning that English in these regions is not homogeneous and it exhibits different phonological patterns that have emerged due to several factors such as social interaction, social practices, speech communities, and the constant immigration of speakers from the Outer and Expanding Circles that have moved to these countries for better job and life opportunities (Matsuda, 2019). Some examples of the Ameri-

can English dialects are the shift vowel movement called “vowel rotation” that takes place in Northern areas of the United States in which the front low sound vowel /æ/ in words like “bat” or “lack” sound more like /æ/ “bet” and “wreck”, or even words with the mid-front vowel sound /e/ may sound “beit” and “lake”. As a consequence, words like “bag” and “bad” may sound like “beg” and “bag”. Other examples of phonological variances identified across the different vernacular dialects in the United States are the drop of voiced velar stop sounds /g/ in words like “working”, the “Southern drawl” of the Boston speech with the broad /ɑ/ vowel sound, and the dropped /r/ sound (Wardhaugh & Fuller, 2015). In Thomas and Reaser (2004), speakers of African American English tend to use more “pitch accents” or prominence than speakers of European American varieties. Even in Great Britain, where “proper” British standard English or Received Pronunciation (RP) variety is used for daily interaction, data obtained from Milroy and Gordon (2003) suggest that there is increased usage of other several widespread standards that differ from RP.

In regions from the Outer Circle, English has an official status that is part of their societal, administrative and educational domains. In these regions, people learn English simultaneously with their native tongue (Mackay, 2002). Contrary to the Inner Circle, English in the Outer Circle coexists with other languages (Matsuda, 2019). Some regions that belong to this circle are previous colonies from the Inner Circle such as India, Africa, Singapore, Hong Kong, Kenya, Nigeria, Pakistan and Tanzania. In the same way, speakers of the Inner Circle have developed their varieties of English, speakers from the Outer Circle have also settled English varieties with creative and sophisticated linguistic features that reflect their native language and culture. For example, Bamgbose (1998) distinguished several phonetic features of standard Nigeria English that are influenced by the patterns of their first language.

Lastly, English in the Expanding Circle does not have the social functions as the ones described in

the Inner and the Outer Circles. However, in countries like Mexico, Brazil, Colombia, China, Russia, Japan and South Korea, English is learned and taught as the most popular foreign language because of the benefits that speakers may obtain in research, education, technology, diplomacy, business, and at their jobs (Mackay, 2002). In the Expanding Circles, textbook materials and methodologies for learning English are greatly influenced by Angloethnocentric views in which the learning of English entails the knowledge of the native English-spoken varieties and culture (Mackay, 2018). According to Matsuda (2019), the English in the Expanding Circle is expanding rapidly and it is intensifying the need for English as an international language.

In Mackay (2002), the term “international language” was coined in 1976 as a language used to achieve communication among countries and multilingual societies. The pedagogical objective of the international language is to enable users to communicate their thoughts, share their culture, transmit knowledge and achieve economic transactions. Under these terms, the notion of internalizing the cultural norms and linguistic features of speakers that are considered owners of the language should not be the goal. In other words, language teaching with an international perspective should not embrace the idea of only teaching the variants of certain spoken countries. On the contrary, the user of an international language should no longer be connected to any specific culture or country (Mackay, 2002).

Students' Perceptions of English Native and Non-native Accents

The idea of reaching a native-like accent and pronunciation is the main goal in most second and foreign language teaching contexts. The latter even though these students mostly interact with teachers and peers that are non-native speakers of English (Canagarajah, 2005). Along similar lines, studies carried out by Kang (2014) in all three circles of the WEs revealed that students preferred native over non-native speakers' models. In fact,

another study aimed to explore Asian students' perceptions of their English pronunciation revealed that students rejected their second language accent because their accent deviates from the native expected norm (Tokumo & Shibata, 2011). In a similar view, Derwing and Munro (2009) found that surveyed students defined "good pronunciation" as the one that sounds like a native speaker. Surprisingly, a study conducted on Japanese students who were exposed to different English varieties in an introductory course of WEs revealed that the exposure to the different pronunciations was not enough to eradicate students' misconceptions about non-native accents (Yoshikawa, 2005). Although the course helped students to understand the nature of WEs, they still showed preference towards the varieties from the Inner Circles. A similar perception was observed in a study conducted by Steinbach and Kazarloga (2014) in which informants indicated that the term native-like is associated with professionalism. However, none of the participants in this study expressed displeasure with their accents. In a study conducted to find out learners' preferences for native or non-native teachers, the study demonstrated that learners preferred to be taught by native speakers, even though they were not able to discriminate between native or non-native accents (Santana-Williamson & Kelch, 2002).

However, while many learners want to attain a native-like accent, other few have expressed otherwise since they find the native model difficult to follow or understand. For instance, in a study carried out in Indonesia, it was found that learners prefer a local model accent for listening to the news or the radio (Sung, 2013). Similarly, Jin (2005) examined undergraduate Chinese attitudes towards local and native English-speaking teachers. Results showed that learners reported a more positive attitude towards their local teachers since they felt more comfortable with their Chinese accent, and mentioned that the native speaker's accent is not important to them. Although China does not belong to the Outer Circle, this is a very common linguistic behavior in countries that belong to the Outer Circles, like the

case of Indonesia in which English is spoken as an additional language, but with its idiolect that mixes English with the grammar and lexis of their native language. As for Ranta (2010), he investigated the views of Finish English teachers and students about WEs. The findings indicated that even though native-like proficiency is the standard learned at school, both students and teachers reported a positive attitude towards WE's since they demonstrated awareness and acceptance of English varieties.

Factors that Influence English Phonological Attainment

From a linguistic and psycholinguistic perspective, students who learn English in the adult stages of their lives may experience difficulties in developing a native-like accent and pronunciation due to many aspects that include language exposure, age of learning, personality and learner's native language system. For instance, it is well known, that the amount of language exposure to the target language community has been proven to positively impact phonological development (O'Grady & Archibald, 2016). That is, speakers who spent long periods of residence in the language-speaking community have proven to display a better pronunciation than those who have spent shorter periods in the target language community, or who have not been exposed at all. This notion supports the importance of supporting language interaction with users of English.

As for the age factor, it has been suggested that there is a "critical period" or an age limit for language learning that culminates in adolescence. This critical period claims that speakers who learn an additional language after puberty lose their native-language ability to discriminate and pronounce speech sounds that are different from their native language. This argument might explain why learners in the adult stages might struggle to deal with the perception and production of certain sounds in English that do not exist in their native phonological system (O'Grady & Archibald, 2016).

Studies conducted to identify a connection between personality and success in language learning have revealed that the more extrovertive and sociable learners have an advantage since they are more eager to interact with speakers of the target language and thus have better opportunities to practice the language in meaningful communicative exchanges (O'Grady & Archibald, 2016). So, as mentioned above learners who interact with speakers of the target language community have better opportunities to practice their pronunciation and receive feedback from speakers through recast, negative feedback or comprehension check questions, allowing them to monitor and self-correct their utterances.

In addition, the native sound system (segmental and suprasegmental features) of a speaker of any language may influence how pronunciation is heard, pronounced and learned. This explains why speakers of certain language groups have problems with certain phonological features that differ from their native language. In Spanish speakers, vowel discrepancy is one of the most common challenges since English has 21 vowels (depending on the target English accent) and Spanish only has 5 vowels (Lane & Brown, 2010). So, because of these differences, students may experience difficulties in discriminating these sound differences. In some other cases, they transfer the phonological rules of their native language into the second language.

According to Lane & Brown (2010), the most common phonetic problems that Spanish speakers may face when learning English pronunciation are both at a segmental and a suprasegmental level. The segmental level is the one that refers to the place and manner of articulation in which consonants and vowels are produced. The suprasegmental level corresponds to the prosodic elements of stress, intonation and rhythm that also influence how words and sentences are uttered. To mention a few examples at a segmental level, Spanish speakers struggle with consonant sounds such as the English fricative, voiceless, and interdental sound /θ/ in words like "thank" or "three" that are commonly substituted for "t" or "d" sounds and are pronounced as "tank"

or "tree". Other problematic sound is a contrastive sound that is classified as a fricative, voiced, and labiodental sound /v/ in words like "very", "vowel" and "Vancouver" that are mostly generalized for the Spanish and English stop, voiced and labial sound /b/ pronounced as "bery", "bowel", and "bancouver". Another stereotyped pronunciation is the fricative, voiceless and palatal sound /s/ + consonant clusters /sp/ with words beginning with /s/ as in "Spanish", learners normally insert a short vowel /e/ at the beginning of the /sp/ cluster pronouncing "espanish" (Rogerson-Revell, 2011). Shared problems on vowel sounds among Spanish speakers are the discrimination between tense and lax vowels such as /i/ and /I/ vowels in words such as "sheep" and "ship" since the lax vowel /I/ sound doesn't exist in Spanish. Another challenging sound that does not occur in Spanish sound system is the mid-central vowel sound /ʌ/ in words like "must" in which Spanish speakers may pronounce as "mast" or "most" (Rogerson-Revell, 2011).

However, contrary to segmental features that correspond to the accurate pronunciation of vowels and consonants, suprasegmental features of rhythm, stress, and intonation have a superior impact on accent, intelligibility and pronunciation. For example, Spanish-speaking students learning English may fail to pronounce words with enough prominence and have difficulty stressing content words such as "PRESENT" (a noun) or "present" (a verb) with stress on the first syllable or in the second to contrast meaning. As for intonation, the range in Spanish is narrower than in English so learners tend to transfer the Spanish pitch range in English making them sound bored or disinterested (Lane & Brown, 2010). Perhaps the most challenging property that non-native speakers of Spanish fail to discriminate at a suprasegmental level is the fact that words in English receive different notes that change from long to short, and high to low. In Spanish, all syllable sounds receive the same beat and length. As for English syllables, these are stress-timed since noticeable speech movements (rhythm) are assigned at regular intervals of time (Rogerson-Revell, 2011).

RESEARCH METHODOLOGY

This descriptive study followed a quantitative approach in which data was collected from three English language groups through an online survey. The research questions for this study were the following:

- 1) What are students' perceptions in terms of *correctness* and *intelligibility* from three different English accents that belong to speakers from the Inner Circle?
- 2) What are students' perceptions in terms of *correctness* and *intelligibility* from three different English accents that belong to speakers from the Outer Circle?
- 3) What are students' perceptions in terms of *correctness* and *intelligibility* from three different English accents that belong to speakers from the Expanding Circle?

CONTEXT

The teaching context for this study is the Language Center for Foreign Languages run by the Language Department at the UdeG. This Language Center offers the academic service of teaching foreign languages such as English, French, German and Italian among others to students at the Campus of Social Sciences and Humanities (CUCSH, by its Spanish acronym). In particular, the English courses are delivered to degrees in Legal Studies, History, Philosophy, Public Communication, International Relations, Sociology, Geography, Social Work, Political Studies, Anthropology, Hispanic Letters, and Criminology. This particular research was conducted on three groups of students who studied Specialized English for Legal Studies. The English Language program is a five-level course program that according to the Common European Framework of References (CEFR) corresponds to the B2 level.

PARTICIPANTS

Participants for this study were a total of 53 students (32 women and 28 men) who studied a mandatory course on Specialized English for Legal Studies as part of their school curriculum. These young adults are from three different English language groups in which classes were held on Thursdays and Fridays during the morning schedule. Students' ages ranged from 20 to 50 years old. Their English proficiency level under the CEFR at the moment of the study was mainly mixed with students from A2 to B1 levels.

DATA COLLECTION

With the intention of obtaining information about students' perceptions of different English accents, a questionnaire (*Appendix A*) in Spanish with 18 multiple choice questions was elaborated and sent to 53 students through *Google Forms*. Participants in this study voluntarily answered the online survey. The objective of the survey was to invite students to rate the accent of nine English varieties in regards to correctness and intelligibility. The nine English accents selected from the Inner, Outer and Expanding circles are listed in Table 1 below.

The selection of the regions was based on students' familiarity with the English varieties as reported in previous lessons. Prior to answering the survey, students were invited to briefly watch and listen to a list of nine videos only for two minutes each. The videos were taken from the internet and were selected on themes revised during the English

Table 1

Selected regions.

Circles	Regions
Inner	Great Britain, the United States, and Australia
Outer	India, Hong Kong, and Nigeria
Expanding	Mexico, Colombia, and Korea

course. These videos were from educated male and female speakers of English who use a Standard variety of English (*Appendix B*).

RESULTS

Answers gathered from the online survey are expressed in the following three sections. Results from students' perceptions of different English accents from the Inner Circle are presented in the first section, followed by the ones obtained from the Outer Circle, and the Expanding Circle at the end.

Students' Perceptions on the Correctness and Comprehensibility of the English Accent from Speakers of the Inner Circle

To explore learners' perceptions of the English accent of speakers from the Inner Circle, learners rated as correct, uncertain, and incorrect the accent of American, British and Australian varieties of English. Results in Table 2 suggest that students' perception of the pronunciation of speakers from the Inner Circle was the one rated as correct with 83%. Nonetheless, if we look at individual percentages, it can be observed that American English pronunciation is the one evaluated as the most correct with 87%, followed by British English with 82%. The pronunciation sample that was considered less correct was the Australian variant, with 79%. Perhaps respondents' perception of American English pronunciation may be attributed to the fact that they feel more familiar with this variety due to its geographical closeness to the United States with Mexico. Another good reason for this tendency might be because learners have been more exposed to the American variety through class text materials, music, movies, social media and the internet. However, to obtain more information in this regard, further research needs to be conducted to identify the reasons for their answers.

Table 2
Perceived correctness of the Inner Circle varieties.

User's pronunciation	Correct	Uncertain	Incorrect
British English	82%	5%	13%
American English	87%	0%	13%
Australian English	79%	4%	17%
Mean	83%	3%	14%

Regarding the issue of comprehensibility, learners from this study were also asked to rate American, British and Australian varieties as intelligible, fairly intelligible or unintelligible. As reported in Table 3, respondents evaluated the three varieties as intelligible with an average of 92%, being American English as the most intelligible variety and the Australian variety as the less comprehensible. Once again, these results may also be attributed to the assumptions mentioned above in which the American English is the one they relate to the most due to the geographical nearness.

Table 3
Perceived intelligibility of the Inner Circle varieties.

User's pronunciation	Intelligible	Fairly intelligible	Unintelligible
British English	90%	2%	8%
American English	100%	0%	0%
Australian English	85%	5%	10%
Mean	92%	2%	6%

Students' Perceptions on the Correctness and Comprehensibility of the English Accent from Speakers of the Outer Circle

Percentages displayed in Table 4 show the results obtained from the student's assessment of the

English accent spoken in India, Nigeria, and Hong Kong. Despite the fact, that English is learned as a second language and is spoken as a lingua franca in these regions to achieve daily communicative transactions, answers with a mean of 49% indicate that learners were uncertain about the degree of correctness of these varieties. Contrary to speakers from the Inner Circle, these accents were evaluated incorrectly with an average of 30%. However, it was the Nigerian variety with the highest evaluation of correctness, with 26%. Being the accent from English in Hong Kong the one rated as incorrect, with a 44%. Possibly these results are because of the limited exposure that learners may have had to these varieties and the lack of awareness and appreciation of WEs.

Table 4
Perceived correctness of the Outer Circle varieties.

User's pronunciation	Correct	Uncertain	Incorrect
Hindi English	14%	52%	34%
Nigerian English	26%	61%	13%
Hong Kong English	22%	34%	44%
Mean	21%	49%	30%

Data in Table 5 with a mean average of 42% suggest that the speech accent from speakers of the Outer Circle was rated as mostly comprehensible, although respondents expressed uncertainty about their correctness in Table 4. These results support some of the ideas mentioned in the literature review in that even if the accent is perceived as incorrect this does not prevent speakers to achieve effective and comprehensible oral transactions.

Table 5
Perceived intelligibility of the Outer Circle varieties.

User's pronunciation	Intelligible	Fairly intelligible	Unintelligible
Hindi English	38%	28%	34%

Nigerian English	46%	31%	23%
Hong Kong English	42%	30%	28%
Mean	42%	30%	28%

Students' Perceptions on the Correctness and Comprehensibility of the English Accent from Speakers of the Expanding Circle

Percentages with a mean of 91% presented in Table 6 demonstrate that respondents in this study evaluated the English accent from the Expanding circles as mainly incorrect. These findings support studies reported in the literature review in that English speakers from this circle tend to negatively evaluate their accents. This perception is perhaps due to the pre-conceived notion that proficient speakers of the language need to attain a native like-pronunciation despite the linguistic and psycholinguistic challenges that they face when learning the target language, especially in the adult stages (native language system, age, personality, etc.). Interestingly, students evaluated the Mexican accent as the least incorrect one with an 83% respectively. Similar studies reported in the literature indicate that in some cases, learners prefer their variety over others, since they feel that it is easier to understand due to the familiarity with the accent.

Table 6
Perceived correctness of the Expanding Circle varieties.

User's pronunciation	Correct	Uncertain	Incorrect
Mexican English	14%	3%	83%
Korean English	0%	2%	98%
Colombian English	7%	0%	93%
Mean	7%	2%	91%

As expressed in Table 7 learners evaluated the speech accent of speakers from the Expanding Cir-

cles as intelligible, with an average of 76 %. A similar tendency was observed with the rating of speakers from the Outer Circle as displayed in Table 5. If we compare mean scores, the accent of speakers from the Expanded circle was rated as even more comprehensible (76 %) than speakers of the Outer circle (42 %). Once again, these findings support that linguistic awareness of the different English varieties may help to modify perceptions of correctness since effective and intelligible transactions can be carried out with varieties that are no longer associated with the desired native accent of speakers from the Inner Circle.

Table 7
Perceived intelligibility of the Expanding Circle varieties.

User's pronunciation	Intelligible	Fairly intelligible	Unintelligible
Mexican English	92%	3%	5%
Korean English	47%	40%	13%
Colombian English	89%	10%	1%
Mean	76%	18%	6%

Students' Perceptions of the Correctness and Comprehensibility of English accents from Speakers of the Inner, Outer, and Expanding Varieties.

By looking at the mean score values reported in Table 8 in terms of the perceived correctness of the speech samples of the Inner, Outer, and Expanding varieties of English, it can be observed that participants in this study rated speakers from the Inner Circle with the highest values of correctness (83%). Thus, speakers from the Expanding Circle were the ones perceived as the least correct with a 7%. These findings are similar to the ones reported by Yoshikawa, 2005; Derwing and Muro, 2009; Toku and Shibata, 2011; and Kang, 2014; in which most foreign language teaching con-

texts prefer the so-called native English varieties of the Inner Circle since they are perceived as the goal or reference for language learning. So, any phonological feature that deviates from the expected norm is valued as incorrect. However, according to Mackay (2002), this view needs to be challenged and learners of English need to embrace the idea that all varieties of English are equal regardless of the region in which it is spoken or used either as a first, second, or foreign language. This task can be accomplished by raising students' awareness of the different World Englishes and how these varieties exhibit language differences in terms of grammar, vocabulary and pronunciation (Ranta, 2010). Each variety of English incorporates unique and creative aspects of their heritage language and culture to express identity, solidarity, empathy, personality, etc.

Table 8
Perceived correctness of the Inner, Outer, and Expanding varieties.

User's pronunciation	Correctness
Inner circle (The United States, Australia, and United Kingdom)	83%
Outer circle (India, Nigeria, and Hong Kong)	21%
Expanding circle (Mexico, Korea, and Colombia)	7%

In regards to the notion of comprehensibility, the mean score values depicted in Table 9 show that the three English varieties were mostly perceived as comprehensible. As expected, the English varieties from the Inner Circle were rated as the most comprehensible, with 92%. Surprisingly, speakers from the Expanding circle were also rated with an acceptable percentage (76%) of comprehensibility despite the fact that the variety was rated with the lowest score of correctness. These findings may be attributed to the participant's familiarity with the language, but also to the notion that a non-native pronun-

ciation does not impede listeners to exchange clear and comprehensible utterances (Lane & Brown, 2010).

Table 9
Perceived intelligibility of the Inner, Outer, and Expanding varieties.

User's pronunciation	Comprehensibility
Inner circle (The United States, Australia, and United Kingdom)	92%
Outer circle (India, Nigeria, and Hong Kong)	42%
Expanding circle (Mexico, Korea, and Colombia)	76%

Finally, it is worth emphasizing that percentages obtained from this study represent a small population sample of CUCSH's student population, so these results cannot be generalized to the perception of all students from that campus. Moreover, it is important to keep in mind that further research needs to be conducted to identify reasons for students' answers among other issues.

CONCLUSION

In spite of the fact that we live in a globalized world with access to technology that enables students to interact with speakers of English from different language backgrounds, students' opinions in this study towards English accents are still inclined to assess as correct those that correspond to the variants of the Inner Circle. This perception may be attributed to the fact that in regions from the Expanding Circles like Mexico, people tend to reject accents that deviate from the native expected norm. Unfortunately, these ideas have been cultivated by school curriculums in that teaching materials and methodologies are inclined to favor Anglo-ethno-

centric views in which the teaching of English entails the learning of the native English-spoken varieties.

However, in regards to the notion of intelligibility it was found that despite the assumptions mentioned above, learners mostly rated the English accents of the three English variants of the Inner, Outer, and Expanding Circles as intelligible. These results support the idea in the linguistic features of speakers that are considered owners of the language should not be the goal. Instead, language learners should be motivated to recognize that a non-native accent does not impede users of the language to carry out clear and understandable communicative transactions.

Given the above, language users from the Expanding Circles need to develop a gentle accent that will enable them to interact or negotiate meaning in intelligible and comprehensible ways. To accomplish this goal, pronunciation has to be taught following a balanced approach that considers all segmental and suprasegmental features. For instance, at a segmental level students can be taught to learn the easiest and universal sound features found in all languages like words with an open syllable that end in vowel sounds such as "do", "me", and "pray". They can also be guided to learn difficult sounds that are not found in every language as in words with closed syllables that end in a single consonant like in "dog", "cap" and "miss", or words with consonant clusters such as "melt", "asked" and "stand" (Lane & Brown, 2010). As for suprasegmental characteristics, learners can be taught to discriminate between weak and strong syllable sounds to identify differences in pronunciation. They also need to become familiar with how pitch movement or intonation can signal differences in word meaning, tone, and sentence structure. In connected speech, they need to learn to apply the appropriate English melody, rhythm, and reduced speech so that they can achieve good oral fluency and an intelligible accent.

In addition to the practice of the phonological features mentioned above, learners can benefit from becoming familiarized with the diversity of

English varieties that will permit them to develop a more comprehensive understanding of English and its role as lingua franca (Lee, 2012). In similar views, Matsuda (2019) highlights the importance of preparing learners with the necessary socio-linguistic knowledge of the English language that will enable them to successfully interact in the current English-spoken language. Ören, et al. (2017) suggest raising students' awareness of English varieties and their functional domains in different countries as a native or non-native language. He also recommends implementing WEs materials adapted to classroom teaching so that students can be exposed to the English used in the different circles so that they can be invited to reflect on the perceived linguistic differences even among speakers from the Inner Circles. By the same token, Mckay (2002) promotes the teaching and learning of an international language pedagogy based on the design of an approach for teaching English as an international language in which the English methodology should no longer be based on the varieties of the Inner Circle. Instead, teachers from the Expanding Circles should foster intercultural awareness by inviting learners to reflect on their own culture concerning another.

REFERENCES

- Adimalla, G. (2017). Role of English language in the modern context in India. *IJARIE*, 3(6). 524-526.
- Bamgbose, A. (1998). Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes*, 17 (1), 1-14. Doi: 10.1111/1467-971X.00078
- Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice: ESL and Applied Linguistics professional series*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780511486999
- Deardorff, D.K., & Jones, E. (2012). Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education. In Deardorff, D.K., de Wit, H., Heyl, J.D., & Adams, T (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education*. (pp. 283-304). Thousand Oaks: CA. SAGE Publications.
- Derwing, T., & Munro, M. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42 (4), 476-490. Doi: 10.1017/S026144480800551X
- Eberhard, D.M., Simons, G.F., & Fennig (2021). Ethnologue: Languages of the World. Dallas: TX: SIL International Online. Retrieved from <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>
- Jin, J. (2005). Which is better in China, a local or a native English-speaking teacher? *English Today*, 21 (3), 39-46. Doi: 10.1017/S0266078405003081
- Kang, O. (2014). Learners' perceptions toward pronunciation instruction in Three Circles of World Englishes. *TESOL Journal*, 6(1), 59-80. doi:10.1002/tesj.146
- Knight, J., & De Wit. H. (1995). Strategies for Internationalisation of higher education: Historical and cultural perspectives. In H. de Wit (Ed.), *Strategies for the internalization of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (pp.5-32). Luna Negra: Amsterdam.
- Knight, J., & de Wit. H. (2018). Internationalization of higher education: Past and Future. *International Higher Education*, 95, 2-4. Doi:10.6017/ihe.2018.95.10715
- Kachru, B. B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In Quirk, R. & Widdowson, H.G. (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11-30). Cambridge: UK. Cambridge University Press.
- Lane, L., & Brown, D. (2010). *Tips for teaching pronunciation: A practical approach*. White Plains, N.Y. Pearson Longman.

- Lee, H. (2012). World Englishes in a High School English Class. A Case from Japan. In A. Matsuda (Eds.), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language* (pp.154-168). Bristol: England. Multilingual Matters.
- Matsuda, A. (2019). World Englishes in English Language Teaching: Krachu's six fallacies and the TEIL paradigm. *World Englishes*, 38 (1-2), 144-154. Doi: 10.1111/weng.12368
- Mckay, S.L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mckay, S.L. (2018). English as an International Language: What it Is and What it Means for Pedagogy. *RELC Journal*, 49 (1), 9-23. Doi:10.1177/0033688217738817
- McKay, S. L., & Bokhorst-Heng, W. (2008). *International English in its Social Context: Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. New York, NY: Routledge
- Milroy, L., & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Oxford, UK: Blackwell.
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). *Pedagogical, principles and guidelines: Suggested English Curriculum, 6th to 11th grades*. Bogotá: CO: Author. Retrieved from <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspuclic/Anexo%2015%20Pedagogical%20Principles%20and%20Guidelines.pdf>
- O'Grady, W., & Archibald, J. (2016). *Contemporary Linguistic Analysis: An Introduction* (8th ed). Toronto, Canada. Pearson.
- Ören, A.D., Öztüfekçi, A., Kapçık, A. C., Kaplan, A., & Yılmaz Uzunkaya, Ç. (2017). Building awareness of world Englishes among university preparatory students. *International Online Journal of Education and Teaching*, 4(4), 483-508. Retrieved from: <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/245/217>
- Park, J.K. (2009). English fever in South Korea: its history and symptoms. *English Today*, 25 (1), 50-57. Doi: 10.1017/S026607840900008X
- Ranta, E. (2010). English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers' and students' views. *International Journal of Applied Linguistics*, 20 (2), 156-177. Doi: 10.1111/j.1473-4192.2009.00235.x
- Richards, J.C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: UK. Cambridge University Press.
- Rogerson-Revell, P. (2012). *English Phonology and Pronunciation Teaching*. New York: NY. Continuum International Publishing.
- Santana-Williamson, E., & Kelch, K. (2002). ESL students' attitudes towards native and non-native speaking instructors' accents. *CATESOL Journal*, 14 (1), 57-72.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: Campo de formación académica. Programas de estudio lenguaje y comunicación. Lengua Extranjera. Inglés. México:MX. Author. Retrieved from https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Steinbach, M., & Kazarloga, V. (2014). Square-headed frogs and world citizen attitudes and identities of ESL teacher candidates in Quebec. *Journal of Language, Identity and Education*, 13(5), 319-334. Doi: 10.1080/15348458.2014.958038
- Sung, M. (2013). Learning English as an L2 in the Global Context: Changing English, Changing Motivation. *Changing English. Studies in Culture and Education*, 20 (4), 377-387. Doi: 10.1080/1358684X.2013.855564
- Thomas, E.R., & Reaser, J. (2004). Delimiting perceptual cues used for the ethnic labeling of African American and European American voices. *Journal of Sociolinguistics*, 8(1), 54-87. Doi: org/10.1111/j.1467-9841.2004.00251.x
- Tokumoto, M. & Shibata, M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes toward pronunciation. *World Englishes*, 30(3), 392-408. Doi: 10.1111/j.1467-971X.2011.01710.x
- University of Guadalajara (2014). The *institutional master plan 2014-2030*. Jalisco: MX. Author. Retrieved from <https://www.udg.mx/en/about/institutional-master-plan>

Wardhaugh, R., & Fuller, J. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. Chichester, West Sussex. Blackwell Publishers.

Yoshikawa, H. (2005). Recognition of World Englishes: Changes in Chukyo University students' attitudes. *World Englishes*, 24(3), 351-360. Doi: 10.1111/j.0083-2919.2005.00416.x

Zhang, Q. (2014). *Investigating Hong Kong English: Globalization and Identity*. Oxford: UK. Peter Lang Verlag.

APPENDIX A

ONLINE SURVEY

APPENDIX B

LIST OF VIDEOS AND ITS CLASSIFICATION BASED ON WES

El acento del hablante británico en inglés es...		
Correcto	Desconozco	Incorrecto
La pronunciación del hablante británico en inglés es...		
Totalmente comprensible	Poco comprensible	No es comprensible
El acento del hablante mexicano en inglés es...		
Correcto	Desconozco	Incorrecto
La pronunciación del hablante mexicano en inglés es...		
Totalmente comprensible	Poco comprensible	No es comprensible
El acento del hablante australiano en inglés es...		
Correcto	Desconozco	Incorrecto
La pronunciación del hablante australiano en inglés es...		
Totalmente comprensible	Poco comprensible	No es comprensible
El acento del hablante hindú en inglés es...		
Correcto	Desconozco	Incorrecto
La pronunciación del hablante hindú en inglés es...		
Totalmente comprensible	Poco comprensible	No es comprensible

El acento del hablante coreano en inglés es...		
Correcto	Desconozco	Incorrecto
La pronunciación del hablante coreano en inglés es...		
Totalmente comprensible	Poco comprensible	No es comprensible
El acento del hablante americano en inglés es...		
Correcto	Desconozco	Incorrecto
La pronunciación del hablante americano en inglés es...		
Totalmente comprensible	Poco comprensible	No es comprensible
El acento del hablante de Hong Kong en inglés es...		
Correcto	Desconozco	Incorrecto
La pronunciación del hablante de Hong-Kong en inglés es...		
Totalmente comprensible	Poco comprensible	No es comprensible
El acento del hablante colombiano en inglés es...		
Correcto	Desconozco	Incorrecto
La pronunciación del hablante colombiano en inglés es...		
Totalmente comprensible	Poco comprensible	No es comprensible
El acento del hablante de Nigeria en inglés es...		
Correcto	Desconozco	Incorrecto
La pronunciación del hablante de Nigeria en inglés es...		
Totalmente comprensible	Poco comprensible	No es comprensible

Video links with speech samples from the Inner Circle

British English

Jonathan Evans Former Director of British Security
<https://londonspeakerbureau.com/speaker-profile/jonathan-evans/>

American English

Bruce Scheiner on Airport Security (2:20')
<https://www.c-span.org/video/?297357-5/bruce-schneier-airport-security>

Australian English

David Irvine: Cyber security building in cyber resilience in Australia
<https://www.platinumspeakers.com.au/Speakers/David-Irvine-AO.aspx>

Video links with speech samples from the Outer Circle

Nigerian English

Nigeria security: Fears of Boko Haran fade in Borno state
<https://www.youtube.com/watch?v=3eDzKDoiooo>

Hindi English

Shri Ajit Kumar Doval speech on Threats to Indian's National Identity and Security
https://www.youtube.com/watch?v=VXDome__HEE

English from Hong-Kong

House Foreign Affairs Hearing on China's security law in Hong-Kong (3:22')
<https://www.c-span.org/video/?473530-1/house-foreign-affairs-hearng-chinas-security-law-hong-kong>

Video links with speech samples from the Expanding Circle

Mexico

México on Lybia-Security Council Media Stakeout
<https://www.youtube.com/watch?v=rbPraT6XPMw>

Korea

Democratic People's Rep. of Korea-Chair of Delegation Addresses General Debate (0.45')
<https://www.youtube.com/watch?v=49KtfrJQblw>

Colombia

Secretary Antony J. Blinken Conversation with Colombian Youth
<https://www.state.gov/secretary-antony-j-blinken-conversation-with-colombian-youth/>

Virtual exchange and English language teaching in higher education: a case-study with Public Relations and ELT undergraduates

MIGDALIA E. RODRÍGUEZ ROSALES¹
MARCELO CONCÁRIO²

ABSTRACT

Virtual Exchange (VE) has become a common term to refer to interactions that are enabled by and maintained through information and communication technologies. There are other ways to refer to such interactions in language education, e.g., telecollaboration and COIL (Collaborative Online International Learning). This paper describes an initiative involving 19 Mexican students in the 7th semester of an English Language Teaching BA, 46 Brazilian undergraduates in the second year of a Public Relations program, and their professors, who are the authors of this paper and researchers in Educational/Applied Linguistics. Our case study describes VE sessions in which the students were expected to work on specific tasks focusing on the teaching and development of English for Specific Purposes for Public Relations (ESP for PR) students, and the data were collected during or after each session, as the teachers worked with the students in online lessons, or through surveys and personal notes. The analysis answered two questions and showed that: (a) feedback from students highlights the positive impacts of VE on their motivation and interest to learn/teach English and discuss intercultural issues; and (b) even though the teacher-researchers acknowledge that preparation, student commitment and instructions may improve, positive impacts of VE have been recorded and include, especially, the desire to continue to collaborate in the future toward that improvement.

Keywords: Virtual exchange, COIL, higher education, ESP, Brazil, Mexico.

¹ PhD in Second Language Acquisition and Teaching, full time professor at the Department of Foreign Languages, BA in English Language Teaching coordinator, COIL Coordinator at Universidad de Sonora - migdalia.rodriguez@unison.mx

² PhD Applied Linguistics, professor of English as a Foreign Language - Human Sciences Department - School of Architecture, Arts, Communication and Design (FAAC) - São Paulo State University (UNESP), Campus in Bauru, São Paulo state, Brazil - marcelo.concario@unesp.br

RESUMEN

El intercambio virtual (VE) se ha convertido en un término común para referirse a las interacciones habilitadas y mantenidas a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Hay otras formas de referirse a dichas interacciones en la enseñanza de lenguas, por ejemplo, la telecolaboración y COIL (Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea). Este artículo describe una iniciativa en la que participaron 19 estudiantes mexicanos en el séptimo semestre de una licenciatura en Enseñanza del Inglés, 46 estudiantes brasileños en el segundo año de un curso de Relaciones Públicas, y sus docentes, quienes son los autores de este artículo e investigadores en Linguística Educativa Aplicada. Nuestro estudio de caso describe sesiones VE en las que se esperaba que los estudiantes trabajaran en tareas específicas en inglés, centradas en la enseñanza y el desarrollo del inglés para propósitos específicos para alumnos de Relaciones Públicas, y los datos se recopilaron durante o después de cada sesión, cuando los profesores trabajaban con los estudiantes en sus lecciones en línea, o mediante encuestas y notas personales. El análisis respondió dos preguntas y mostró que: (a) la evaluación/reflexión de los estudiantes resalta los impactos positivos de VE en su motivación e interés por aprender/enseñar inglés y discutir temas interculturales; y (b) aunque los docentes-investigadores reconocen que la preparación y el compromiso de los estudiantes y las instrucciones pueden mejorar, se han registrado impactos positivos del VE que incluyen, especialmente, el deseo de continuar colaborando en el futuro hacia esa mejora.

Palabras clave: intercambio virtual, COIL, educación superior, ESP, Brasil, México.

INTRODUCTION

This case-study is the result of cooperation between the authors, who organized and supervised a five week collaborative project that consisted of seven

synchronous online sessions with their undergraduate students in August and September 2021.

The initiative was taken by Rodríguez Rosales, who had previous experience with this type of online collaboration and approached Concário to organize the sessions. Motivated by the interest in gaining experience with virtual exchange, Concário talked to his students about the opportunity and –despite the challenges of very different schedules between the academic year in Mexico and Brazil– both teacher-researchers managed to plan the sequence of meetings that will be described in the following sections of this article, especially under Research Procedures.

The objective of the project was to have Brazilian students practice their English language skills with the Mexican students. The Brazilian students were studying a BA in Public Relations and were taking an English for Academic Purposes course focused on Public Relations, and the Mexican students were 7th semester students from the BA in English Language Teaching taking an Introduction to Content-Based Instruction course which is part of their major in English for Specific Purposes. The idea of bringing these two groups together was to have Brazilian students practice their English language skills and the Mexican students practice their English language skills as well along with their language teaching skills. Additionally, both groups worked on the development of their intercultural competence. As a result of the cooperative work and successful interactions, both professors decided to document this collaboration. More specifically and objectively, this classroom research has been conceived as a qualitative case-study centered on the following questions:

- 1) What are the main categories that accommodate/organize student feedback on the VE sessions?
- 2) Based on the expectations/experience of both teacher-researchers, what are the challenges and benefits of VE of this type?

Following this brief introduction, we have organized the article into five sections to provide: details on the relevance of the work, and the main concepts to frame the study (Theoretical-Methodological Underpinnings); information on the participants, the online sessions and tasks upon which they were based, the resources that have been used, and how the data were collected (Research Procedures); sample data and the relevant discussion (Data and Discussion); and our concluding remarks (Conclusions). Naturally, we have included the sources cited throughout the paper in the References.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL UNDERPINNINGS

Virtual exchange (VE) is a term that has gradually become more pervasive in the literature on internationalization and can be defined as “technology-enabled, sustained, people-to-people education programs” (Helm & van der Velden, 2021). In the field of language education, there has been some reservation against the adequacy of the term “virtual” on the grounds that it may hint at something that is not real(istic) enough. In addition, it has been suggested that VE is a problematic term that is more “in fashion” as opposed to “telecollaboration”, which seems to become less common in the specialized literature nowadays (Copaert, 2020).

O'Dowd (2021a), in turn, provides an account of the historical use of “telecollaboration” and other terms, e.g., OIE (Online Intercultural Exchange), and explains why there has been convergence towards VE in research and practice concerning language education, interculturality and internationalization policies for people working together despite the distance separating the individuals who are collaborating (O'Dowd, 2021a).

Regardless of the differences in terminology that also serve to identify initiatives around the world, e.g., COIL (Collaborative Online International Learning) in North America, the main ideas common to them all are: (1) that collaboration using information and communication technologies (ICT) facil-

tate internalization at home; (2) that telecollaboration/online collaboration/virtual exchange are not competitors against traditional, physical mobility and exchange experiences, but –instead– should be viewed as one more option regarding internalization policies; and (3) that VE affords opportunities to explore, adapt and develop new strategies in language education, especially the role of ICT.

Notwithstanding the controversies in the use of VE, the term is used in this paper because of policies concerning internationalization at home in the institutions where the participants in this case-study work or study.

At São Paulo State University (UNESP), the BRAVE (Brazilian Virtual Exchange) project (Salomão, & Freire Junior, 2020), and official documents on virtual exchange and virtual mobility are objects of constant discussions to incentivize and engage administration, faculty and students.

The University of Sonora devises internationalization as a paramount aspect of its 2017-2021 Institutional Development Plan. The development of students' international competencies, the international accreditation of programs, and the promotion of mobility to other countries are part of students' integral training, and VE offers an opportunity to achieve that goal and motivate students to find more activities that promote this experience. COIL offers a way of fulfilling part of this goal from the institution's plan, providing students and professors with the opportunity to learn from academics from different parts of the world in a VE format by working together to design a module to include as part of their coursework. Professors from the University of Sonora have been able to establish several connections with professors from other institutions through the COIL's network to collaborate in a VE experience for both groups.

Using English as lingua franca in virtual exchanges provides students with the opportunity to develop English language skills and intercultural competence. Having intercultural competence is having an openness attitude, respect of cultural differences and cultural sensitivity, cultural curiosity and

discovery (Deardorff, 2006). Additionally, Virtual Exchange collaborative projects present an excellent setting to have undergraduate learners develop soft skills such as listening, mentoring, resolving issues, the ability to negotiate and collaborate, among others. Although the development of these skills might seem easily achievable objectives, building community to reach them is not a simple task; also, promoting teamwork where collaboration is about “we” and not many independent “I’s” to really cooperate in doing tasks might be difficult.

Previous studies have considered students learning outcomes in VE experiences and can help us to establish the background and provide support for this study. O'Dowd (2021b) conducted a qualitative content analysis of learning outcomes from 13 VE projects that comprised a total of 345 learners' portfolios from Spanish students, taking courses of a B2-C1 (upper-intermediate–advanced) level of English. He reported that students overcame stereotypes and gained confidence as communicators in English. Another conclusion was that in order to help learners develop intercultural awareness, tasks should not be simplistic; they should ask students to compare cultural views but also have them talk naturally about their cultural practices to “become more sensitized to the role of culture”. O'Dowd also recommends developing tasks that require “intense negotiation and collaboration”, and model proper online interaction by providing examples. Along the same lines, Nissen, Felce and Muller (2020) conducted a mixed-methods study on students' expectations and their learning outcomes. They analyzed 16 VEs that took place in 24 higher education institutions worldwide. A total of 248 pre- and post-surveys were analyzed, and 19 interviews followed. Results indicate that students perceived an overall positive to very positive experience of the learning outcomes regarding both the course objectives and their personal objectives. They also found that intercultural and cultural aspects had been expected and actually were perceived in the learning outcomes: that was the result with more matches. They concluded that students gained transferable skills

such as collaborative, relational and communicative, and that these should be defined in the learning objectives of the VE experience as well.

In this case study, we have followed principles of interpretive research to deal with a number VE sessions involving Brazilian and Mexican undergraduate students. Therefore, there is an interest in describing the context, the participants and the tasks related to the sessions, and the kind of qualitative data that have been analyzed (Nunan, 1992). Due to those specific characteristics, ours is an exploratory study concerned with classroom practices, and the data have been collected in the form of personal notes by the authors, messages exchanged between them, and surveys answered by their students before, during or after the VE sessions.

RESEARCH PROCEDURES

Participants

The undergraduate students from Sonora were required to participate in the VE module since it was previously established in the course syllabus. These students were enrolled in the Content-Based Instruction (CBI) course offered in the English for Specific Purposes major in the 7th semester of the BA in English Language Teaching in a northern Mexican university. During their instruction in this academic program, students have learned about methodologies and approaches for the teaching of a foreign language and the theories of language learning. In this semester, students learn the difference between general English language courses and English for Specific Purposes (ESP) ones. ESP courses imply the teaching of specific vocabulary and language found in academic (English for Academic Purposes) or workplace settings (English for Occupational Purposes), and the development of language skills needed to succeed in those settings; thus, we can find English for medicine, business English, and so forth. In the CBI course, students learn how language teaching is organized around the content that is specific to students' academic or professional life. The main goal in this collaboration was for the

Mexican students to practice their ESP/EAP teaching skills with a group of Public Relations undergraduate students who were taking an EAP course grounded in principles of CBI and CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Twenty-one students were enrolled in the course but two had to withdraw, leaving a total of 19 students who finished the course. Nonetheless, at the beginning, all students participated in the collaboration. Their average age was 23 years old, and their English proficiency was a B2+ or C1 (upper intermediate or advanced) according to the Common European Framework.

At the other end, a total of 46 undergraduate Brazilians (3rd semester Public Relations) were invited to participate in the VE sessions. For some of the courses in their program, they are divided into two cohorts for optimized learning, which is the case of both required English courses they take. The first course (2 credits) is offered in their second semester and focuses on Written Communication. The second course (4 credits) is offered in the third semester, and the main learning objectives are: (a) aspects of phonology and phonetics for oral presentations (stress, intonation, reading aloud, dealing with challenging word endings, and so on); (b) oratory and communication strategies in professional communication; (c) planning and reviewing informative texts, with a special focus on reports and reviews; (d) familiarity with proficiency tests, particularly IELTS and TOEFL iBT; (e) the main ideas concerning intercultural communication and English as a lingua franca; (f) a range of topics in Public Relations (in this particular case: framing; PR and the intersections between communication and business administration theories; organization of events; branding; crisis management; social movements; LGBTQIA+ issues; and accessibility). The age range of the Brazilian students is 19-26, with the absolute majority at 21 or lower. As far as competence in English as a foreign language, the B2 level in the Common European Framework is believed to accommodate most of them.

Sessions

Following the initial contact between the teacher-researchers (authors), a schedule was organized for eight online sessions using Zoom. August 12 and September 9 were planned as the opening and closing sessions respectively, with all the students from Brazil and Mexico together. The opening session (OS) was dedicated to introductions, overall instructions, and questions and answers. The closing session (CS) was mainly dedicated to an interview to be conducted by Sonora students, in which responses provided by UNESP students were intended to generate information for needs analysis in ESP/CBI/CLIL course design.

For the three weeks between the opening and closing sessions, separate online meetings were organized on consecutive dates to match the division of Public Relations students in Brazil, i.e., the two cohorts that are prescribed in their program. Therefore, the sessions scheduled for August 18 (S1A), August 25 (S2A) and September 1 (S3A) with the Brazilian students in cohort A were supposed to be “repeated” as S1B (Aug 19), S2B (Aug 26), and S3B (Sep 2), respectively, with the Brazilian students in cohort B. As the sessions were taking place, it was necessary to group cohorts A and B on September 2 instead of having two separate sessions in that particular week. Therefore, Sep 1 was canceled and the actual number of synchronous sessions in the end was seven, instead of eight. This was done to accommodate the needs of the instructor of another course in Brazil and did not significantly affect the initial plans made with the participants.

Tasks

The first task students had was to record a short video in the Flipgrid platform (<https://info.flipgrid.com/>) to introduce themselves. On this platform, students were able to watch each other’s video and comment on it. The objective of this introductory tasks was to establish a sense of community. The du-

Table 1: Summary of dates and tasks/topics of seven synchronous sessions.

Session	Date	Sonora + Unesp Cohort	Topic	Comments
OS	Aug 12	Sonora + Unesp A and B	Getting to know each other and general explanations	Flipgrid space
S1A S1B	Aug 18 Aug 19	Sonora + Unesp A Sonora + Unesp B	Breaking the ice, learning about cities, countries, universities	List of questions and task 1 (breaking the ice)
S2A S2B	Aug 25 Aug 26	Sonora + Unesp A Sonora + Unesp B	TOEFL iBT speaking practice	“Transition” task 2, assessment criteria for speaking
S3A + S3B	Sep 2	Sonora + Unesp A and B	Practice and feedback on PR oral presentations	“Specific” task 3, planned for PR students
CS	Sep 9	Sonora + Unesp A and B	Needs analysis CBI (content-based instruction)	“Specific” task – interview conducted by Sonora students + Wrap-up

ration of each session was going to be one hour only, and that was not going to be enough for everyone to introduce themselves. This task was obligatory and graded for the Mexican students and all of them recorded and uploaded their video.

The professors decided not to provide details on the topics ahead of time so that students could actually become aware of their language needs as they interacted. However, for the opening session (OS), the Mexican students were prepared with presentations about their country, state and university to share with the Brazilian students something about their culture and use it as an icebreaker as well. Gradually, other tasks were used with different goals in mind, namely: (a) to help Brazilian students develop their oral and academic skills, including strategies to plan and give presentations in English; (b) for Mexican students to provide a motivating environment to talk about different topics and develop different ideas or themes/activities; and (c) to interview Brazilian students about their EAP needs for their career. Table 2 illustrates input that was

shared with the students in sessions 1 to 3 (S1A/B, S2A/B, S3A+B), and more information is provided in the Data and Discussion.

In each session, students would be assigned to a group in a room in Zoom (<https://zoom.us/>) so they could discuss with fewer classmates and have more opportunities to practice the target language. Teams were created randomly, and the professors would make sure to include students from both countries in all groups, and that they were working on the assigned task.

DATA AND DISCUSSION

Following each VE session, UNESP students -together or in separate cohorts- switched to Google Meet (<https://meet.google.com/>) for their regular lessons. These students were often asked to comment on the interactions they had just had, and notes were taken by their teacher. Before their academic semester was over, an online survey (Google

Table 2: Plans for sessions/task 1, 2 and 3.

Session/Task	Input	Comments
1A/B	<p>You can use the blank maps of Mexico and Brazil, locate and expand a specific area, and take notes about:</p> <ul style="list-style-type: none"> local geography (social/economic aspects; landscape/weather/natural resources); entertainment/tourism; industry, opportunities to learn and use other languages; public safety/healthcare 	<p>Objectives: get to know one another, including particular aspects of where you live/study; discuss: stereotypes, framing, bias - the likely positive and negative implications.</p>
2A/B	<p>Work in pairs/groups and take turns completing one of the tasks below and feedbacking on the performance of your peers. The criteria for assessing TOEFL (independent and integrated) speaking tasks can be found here: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toeflSpeaking_rubrics.pdf</p> <p><i>Sample independent task:</i> (from https://www.ets.org/s/toefl/pdf/speaking_practice_sets.pdf)</p> <p>Some people enjoy taking risks and trying new things. Others are not adventurous; they are cautious and prefer to avoid danger. Which behavior do you think is better? (Moving to/staying in the area where you grew up. Working for an organization or setting up your own place. If you have second thoughts about the degree you are pursuing, change now or finish first?) Explain why.</p> <p><i>Sample integrated task:</i> [The task included a definition of “revealing coloration” from a Biology textbook, and the transcription of what a professor said during a lecture.] Using the examples of the peanut bug and the morpho butterfly, explain the concept of revealing coloration.</p>	<p>Objectives: practice TOEFL speaking and go over assessment criteria.</p> <p>Students were asked to work in groups, choose one of the tasks and share possible answers following TOEFL iBT instructions while others in each group would comment on the answers and the assessment criteria.</p> <p>Very few students actually followed the instructions.</p> <p>Students didn't have time to work on this task.</p>
3A+B	<p>The PR students are working on a presentation/video in the EAP course they are taking in Bauru. Each group has been instructed to:</p> <ul style="list-style-type: none"> provide an introduction to explain who they are, the topic they have chosen, the relevance of that topic, the organization of the presentation/video and its duration; describe the source(s) they have used. This is intended to provide viewers/the audience with a well organized and reliable summary of the source(s); comment on how a source deals with the topic and explain its relevance to other ideas they are studying in PR. This may include comments on limitations of the source(s); explain how the group worked to produce the video/presentation and report on the opportunities/challenges as they worked: there is a particular interest in language aspects here, not limited to lexicogrammar, though. 	<p>Most groups of Brazilian students presented or reported on drafts of their presentations, so the interaction with the Mexican students was mostly based on the topics rather than actual texts that would become part of the videos.</p>

Forms) was shared with them, including three multiple-choice questions to identify how many sessions they participated in for at least 30 minutes; how many sessions they participated in regardless of duration; and how they rated the experience of VE between 0 and 10. The last (open) question read: “What would you suggest to make interactions like these more productive for you? (This is an optional question)”.

The same dynamic was followed by the Mexican students. They had the VE session in Zoom and, afterwards, they switched to Microsoft Teams (<https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software>) to take their CBI class. Their professor would ask them about their previous VE experience and take notes about their comments and observations. At the end of the collaboration, they were also asked to complete a short survey (see appendix A), in which they were asked roughly the same questions answered by the Brazilian students.

Between the planning of the VE sessions and their completion, Concário kept a record of the decisions, i.e., proposing and revising a schedule, the ITC resources, the tasks, communication with PR students, the experience of the VE sessions, reflection on his expectations and occasional frustrations and contentment. All these observations were discussed with Rodríguez Rosales. She also shared notes about the VE experience in the opinion of her class in the Zoom and proposed modifications to the pre-planned activities before decisions were made jointly.

As for the discussion of the data, first we deal below with Question 1 in this study: *What are the main categories that accommodate/organize student feedback on the VE sessions?*

The Brazilian Students

Only a few PR students verbalized their feedback following the sessions. Eight students in cohort A and five in cohort B voiced their comments that, overall, showed excitement and satisfaction with the opportunity to use English to communicate with “real foreigners”. One student in cohort A actually wrote

an email to Concário to thank him and Rodríguez Rosales for the opportunity. That same student explained that she became more motivated to study English in her free time and thus be more prepared for the VE sessions and other lessons. One student in cohort B asked to stay online with Concário for a few minutes after one lesson. He wanted to say that after the VE sessions started, he felt motivated to participate more actively in the regular English lessons because –for the first time– he had felt that he needed and wanted to talk about PR, in English, with a foreigner. According to him, that felt like the first time he depended on English to explain his choice of a career.

In addition to these examples that stood out, a number of general comments were provided about the positive, motivational aspects of the VE sessions, especially the opportunity to make friends, to learn about Mexico, their holidays, the routine as students (felt by a number of Brazilian students to be less “animated” than that “in Bauru”).

In more objective terms, 30 PR students responded to the survey (15 cohort A and 15 cohort B). Twelve of them (40 %) rated their experience as 10, and 7 (23 %) as 9. One student answered “zero”. The results for participation of at least 30 minutes in each session are: 16 % reported all five sessions, 23 % in four sessions, and 26 % in three sessions. The respective figures for any duration were: 15 % (five sessions), 10% (four sessions), and 40 % (three sessions).

As for the open question (suggestion for VE to become more productive in the future), the following types of comments have been noted: at first “my classmates and I felt a lack of preparation for the meeting, so we heard more than said”; “having a ‘script’ to guide us with subjects we could talk about in the breakout rooms helped a lot”, and “All my experiences were good and I could enjoy them, but I think we could have made a little preparation at classes for example. I don't know exactly what I can suggest because I understand that it's very difficult to innovate with online stuff”; “my computer doesn't work properly”, “the link generated by the

zoom didn't work on my computer", and "need a better internet connection"; "was very anxious for fear of saying something wrong or saying something too out of context, but throughout the interactions I became more attached to the English language and people which helped a lot"; "if we had more time to talk", and "increase the time of the meeting"; "I confess that I hope to have this opportunity, whether in a discipline or an exchange"; "I had to work many nights".

The Mexican Students

All the Mexican students who remained in the course, a total of 19, answered the feedback of the educational experience survey as well. Eleven of these students participated in all the sessions, 5 participated in at least four sessions, two participated in two sessions, and 1 participated in only one session. All of them found the experience productive (14 were highly satisfied, and 5 satisfied) and interesting (16 were highly satisfied, and 3 satisfied), and 18 would like to have another collaborative VE experience. Only 1 of them mentioned that she would "maybe" have another VE. Students who participated in less than five sessions mentioned that they were busy working, and that was the main reason why they did not join the sessions. However, they mentioned that they enjoyed having participated in the project and that they would have liked to have done more.

Students were asked to externalize their reasons why they would like to participate in another experience and what they would suggest to make the VE better for future opportunities. The main observable points that were made are related to disciplinary, intercultural, language, and even mental health outcomes. Regarding the disciplinary outcomes, most of the students commented that the experience had been rewarding since they were able to practice their teaching skills in an EAP environment: "it helped me to really see my subject in real life", and "it functions as practice for us as teachers to in-

teract with people that come from different backgrounds." The intercultural outcome is perceived by their answers about meeting students from other countries and learning from them: "I loved the way we could all learn from each other". The language outcomes were also perceived, e.g., "It was interesting to participate and talk with people who are not English native speakers. It was a great experience to be able to communicate". Other students even mentioned in class and in the survey how VE had helped them cope with the pandemic situation, "I think that it is very helpful and interesting to share ideas with people that live in a different context, also I think it was a plus to collaborate with them because during this pandemic it distracts us from the situation that we are living", and finally another student mentioned: "the experience open my mind not only in cultural aspects but also in how education is done in other parts of the world".

Other responses that reveal students' opinions about the ways in which this type of experience could be improved relate mainly to the fact that time constraints should be considered. Mexican students would have liked to have more sessions with Brazilian students, more time to talk in those sessions, have other topics to discuss, include presentations, work on a project in teams, and even play online games so they could participate more and practice their English language skills.

In the cases of both Brazilian and Mexican students, the comments above reflect the general feeling of appreciation of VE sessions and hint at the students' desire to have more time for interaction with peers. They also hint at the importance of explicit guidance and preparation for the sessions (perhaps this might contribute to more efficient collaboration on the actual tasks, and therefore have an impact on the perception that more time is necessary?). The challenges concerning ICT, including reliable internet connections, have also been noted. In addition, the extracts above reflect the realization that anxiety and fears can be dealt with and overcome as the sessions unfold. One student has drawn our attention to how

a VE experience can indeed encourage and motivate other forms of exchange, including mobility.

An important aspect to point out is that most of the tasks were not carried out exactly as planned. For example, for task 2, very few students followed the instructions and considered the TOEFL rubric for providing feedback. Their interaction was mainly to discuss the topic, they ran out time and ended up not talking about the aspects they needed to consider in order to improve speaking. For task 3, Brazilian students were expected to share a (video) presentation with the Mexican students, whose job was to give PR students feedback about the organization and content. However, most of the Brazilian students were not ready and showed very rough drafts, or talked about the information they were planning to include in their videos, instead of the product itself. Mexican students' comments after the session were related to the fact that they had not been able to provide feedback because they did not see a product.

Now turning to a final comment from a Brazilian student, we point to an example of how distance education and VE can create time-management issues if a participant does not understand that, in fact, you cannot be in two or more "places" at the same time ("I had to work many nights", along with other remarks about insufficient time to enjoy VE). Apparently, the increased pressure on some students to contribute to the household income during the COVID pandemic together with the misperception that distance-based lessons, allow for the easy accommodation of study, work and other activities—may suggest that VE initiatives need to deal with an awareness of planning strategies as well.

Having dealt with the categorization of student feedback on VE, we now address the second question in our exploratory study: *Based on the expectations/experience of both teacher-researchers, what are the challenges and benefits of VE of this type?*

As the first experience with this kind of activity for Concário, it is natural that some expectations have been frustrated. However, based on the literature on VE and the strong belief that learning is a process, optimism prevails in the reflections.

In the planning of VE sessions and the interactions with his PR students, information was always provided ahead of time concerning the schedule, the tasks, the links to join the sessions, and the times to be online. However, as previous data have demonstrated, students claimed that they did not know exactly what to do (they had not prepared enough) and that, once the tasks had become clear, things worked more smoothly. This suggests that more top-down directions and prescriptions might be helpful even for teachers who advocate autonomy in higher education. On the other hand, there seems to be a need for raising students' awareness of their responsibility and commitment with the courses/lessons (the motive to engage in VE). As a matter of fact, information about session was shared with the Brazilian students in the online class preceding it; therefore, the claim that they did not know what to expect when they went online to interact with the Mexican students is not correct. Accordingly, it may be that more commitment, preparation and clearer directions would have had a positive impact to the extent that students could have done more in each VE session, at least in terms of *work on the task*.

The last activity, for instance, had been planned for the Mexican students to interview the Brazilians about their experience of having an English for Academic Purposes course (CBI/CLIL English for Public Relations), and how it impacted on their overall learning, including other courses in their program and the development of English language proficiency overall. Unfortunately, this activity could not be carried out to the end since students were more interested in talking about other topics (*off the task*) in their last session. They had some time to work in small groups to do this interview and finished with their reflection on their experience all together at the end of the sessions.

Comments were very positive in general. Again, after the last session, in their respective courses, professors talked to students to ask about their overall impressions and the Mexican students mentioned that, although they liked being part of the VE/COIL project, they would have liked to do something

more with the Brazilian students, such as different tasks. Overall, they felt that they had developed their intercultural competence since they learned from each other and contested some stereotypes. It is interesting that tasks were not developed particularly to talk about cultural aspects only. However, students were able to discuss that as they worked on other topics, just as it is recommended by O'Dowd (2021b).

CONCLUSIONS

This case-study is an example of interpretive, collaborative classroom research. As such, the procedures involve planning, implementation and adjustments to the many factors that affect the routine of classrooms and lessons, be they in-person or from distance. Throughout this work, the authors have attempted to provide detailed descriptions of the participants, the tasks, and the data (collection and analysis). The qualitative nature of the investigation, with a focus on how the participants perceived and responded to the VE sessions has been underscored.

All things considered, it is rewarding to collect feedback from students (even if it is a single student) that a particular experience has had such a powerful impact on their self-esteem and desire to participate. However, the aftertaste cannot be helped that the actual tasks have not served as parameters that could have been taken into consideration by the students while they assessed the impacts of VE (cf. Salomão, 2020). In other words, in this particular case, there has been no comment provided by the PR students concerning how a VE session might have played a role on their becoming more familiar with criteria to assess oral production in spoken English, or on their rehearsal for the oral presentations which would later become the object of evaluation in the course they were taking at UNESP.

The challenges concerning ICT and VE initiatives also need to be pointed out. In this particular case

study, the collaborative interactions were combined with lessons taught online because of the COVID-19 pandemic. This means that students were relying on personal internet connections and whatever equipment and space available to them. To some, that meant being able to rely on computers and smart phones that allowed for convenient and satisfactory interactions. To others, however, that meant poor internet services and limited audio/video resources. In the case of face -to- face lessons on the local UNESP campus, experience has shown that the internet connection is even less reliable, and if every student tries to be online during a lesson it may be impossible to carry out VE sessions from there.

On some occasions, for instance, when Sonora students gave presentations about their institution, explained the programs that are offered, and showed pictures of that part of Mexico, there was some embarrassment on the side of Brazilian students because they did not demonstrate preparation for a scheduled VE session. The impression of not being committed enough was exacerbated by the number of UNESP students joining the sessions late. Again, the few informal comments students made about that, immediately after the sessions or in private interactions with their teacher, did not appear in the survey. Overall, the aspects that stood out in the feedback provided by students concentrated more often on the VE sessions being fun, exciting, and representing opportunities to make friends (Salomão & Freire, 2020a).

Learning about cultural aspects and enhancing intercultural competence was one of the objectives which –to some extent- was reached. The development of skills in English was also an important goal and, for some students, their interaction in the VE sessions represented a motivation to improve; thus, the experience can be considered a successful in this regard as well.

However, with hindsight, instead of the videos for Brazilian students and the interview for the Mexican students, a different type of project could have been proposed for students to collaborate more: teams could have been set up to work with the

same group, and more time for the sessions could have been allowed. In the future, professors can be more flexible and integrate students in the planning process to make the overall experience more meaningful and productive. A way to measure transferable skills that enhance collaboration could also be included to have a better perspective on students' overall participation, commitment and involvement. The fact that this experience has allowed the authors/teacher-researchers to think about the strategies used in their courses is another indicator of how collaborative projects involving different programs, students, languages, resources, and styles can breathe new life into classrooms.

Similarly, it must be acknowledged that, as pointed out in the literature (O'Dowd, 2021a), VE has the potential to generate long-term and far-reaching collaboration for the people involved. In this particular case, a doctoral student in Brazil was invited to give a presentation to the Sonora undergraduates on CLIL (content and language integrated learning). He was taking an advanced course with Concário titled "Language Matters in Science Education" and was thrilled to interact with the group of ELT undergraduates. In addition, this paper is the result of the collaboration between the authors, a practical and indisputable spin-off of a VE initiative which has brought their students together, caused them to meet online but not yet face to face, and is expected to continue over time with the hope that we will soon be able to enjoy physical mobility again and join hands literally.

REFERENCES

- Colpaert, J. (2020). Editorial position paper: how virtual is your research?, *Computer Assisted Language Learning*, 33:7, 653-664, DOI: 10.1080/09588221.2020.1824059.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 10: 3, 241-266, DOI:10.1177/1028315306287002.
- Helm, F., & Van der Velden, B. (2021). *Erasmus +virtual exchange impact report 2020*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Nissen, E., Felce, C., & Muller, C. (2021). Virtual exchange: from students' expectations to perceived outcomes. In M. Satar (Ed.). *Virtual exchange: towards digital equity in internationalisation* (pp. 139-155). Research-publishing.net. <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.53.1296>>
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge.
- O'Dowd, R. (2021a). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34:3, 209-224, DOI: 10.1080/09588221.2021.1902201
- O'Dowd, R. (2021b). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, Volume 109, <<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>>
- Salomão, A. C. B. (2020). O programa BRAVE na UNESP: a perspectiva da coordenação. In: Salomão, A. C. B., & Freire Junior, J. C. (2020). (Org.) *Perspectivas de internacionalização em casa. Intercâmbio virtual por meio do programa BRAVE/UNESP*. (pp. 31-45). Cultura Acadêmica.
- Salomão, A. C. B., & Freire Junior, J. C. (2020). (Org.) *Perspectivas de internacionalização em casa. Intercâmbio virtual por meio do programa BRAVE/UNESP*. Cultura Acadêmica.
- Salomão, A. C. B., & Freire Junior, J. C. (2020a). A implementação de disciplinas no programa BRAVE na UNESP: possibilidades e desafios. In: Salomão, A. C. B., & Freire Junior, J. C. (2020). (Org.) *Perspectivas de internacionalização em casa. Intercâmbio virtual por meio do programa BRAVE/UNESP* (pp. 139-148) Cultura Acadêmica.

APPENDIX A

Survey used with Mexican students after the sessions were completed.
COIL experience 2021-2.

The objective of this short survey is to know about your overall experience in this project.

- 1) Name.
- 2) How many interactions did you participate in? (active participation: talking, camera on, etc.) There were seven sessions.
- 3) How would you rate the experience in the interactions?

	Highly dissatisfied	Dissatisfied	Neutral	Satisfied	Highly satisfied
Productive					
Interesting					

- 4) Would you like to participate in another Virtual Exchange experience?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Maybe
- 4) Why? Please elaborate on the previous answer.
- 5) What would you suggest to make this experience more productive for you.

Estrategias, retos y limitaciones para la implementación de la internacionalización de la educación superior en la Universidad de Santander en Colombia

ELIZABETH SPENCE MAGALLANES¹
KAREN VANESSA SÁNCHEZ DUARTE²

RESUMEN

Este artículo analiza la importancia de la internacionalización en la educación superior a partir de una exploración del contexto nacional e institucional en el que se encuentra inserta la Universidad de Santander, en Colombia, con relación a las políticas, programas y procesos para implementar la internacionalización en todas las funciones de la universidad. En este texto se busca analizar y comprender las funciones y estrategias de internacionalización que en esta institución se han implementado, utilizando la búsqueda y análisis de información documental así como los datos obtenidos a través de entrevistas con informante clave. Entre los resultados están la descripción de la gestión de los procesos realizados, los avances y retos que se viven desde la oficina de internacionalización, así como las limitaciones y cambios a los que se enfrentan y obstaculizan el éxito en el logro de resultados.

Palabras clave: Educación superior, internacionalización, políticas y estrategias.

ABSTRACT

This article scrutinizes the importance of internationalization in higher education, through an exploration of the national and institutional context of the University of Santander, Colombia, in relation to policies, programs and processes to implement internationalization in all university functions. This paper

¹ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara, actualmente apoya en la red de investigación Ciencia Social Politizada del grupo de trabajo CLACSO, asimismo, es colaboradora en la Asociación Civil Instituto de Gestión y Liderazgo para el Futuro, A.C. como facilitadora en los proyectos sociales. Orcid: 0001-5718-0178. elibichy2385@gmail.com

² Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. ORCID: 0002-1393-4676. karenvanessasandu@gmail.com

seeks to analyze and understand the functions and strategies implemented at this university through bibliographic research as well as with data obtained with interviews with key informants. Among the results are the description of the management processes, as well as the advances and challenges experienced at the internationalization office, and the limitations and changes faced that hinder the success in achieving the desired outcomes.

Key words: Higher education, internationalization, policies and strategies.

INTRODUCCIÓN

Derivados de los procesos de globalización, desde finales del siglo XX y principios de este nuevo milenio, se han suscitado enormes cambios de índole económico, político y cultural en las sociedades e instituciones de todo el mundo.

Entre las transformaciones consecuencia de la globalización en la educación y sus instituciones está el posicionamiento de las universidades como actores estratégicos en una nueva fase marcada por la internacionalización y la transición a la sociedad del conocimiento (Acosta y Genyelbert, 2013).

Esto se ha traducido en un mayor interés en las relaciones internacionales y el incremento de los intercambios entre grupos, sujetos, conocimientos e instituciones, que son factibles por el crecimiento de la conectividad humana, la circulación de la información a una velocidad sin precedentes, así como un nuevo orden internacional que rige en las formas de producir el conocimiento y en cómo se valora su potencial utilidad y uso (García y Sutton, 2016). Así mismo, un distintivo de este proceso global es la ampliación de la frontera del conocimiento por fuera de la universidad, cambiando la lógica de los servicios educativos y de los procesos de enseñanza aprendizaje, brindando mayor énfasis al uso de las tecnologías (Acosta y Genyelbert, 2013).

Según Tünnerman (2018), en aras de enfrentar estos desafíos la UNESCO elaboró el Documento de

política para el cambio y el desarrollo en la educación superior, como guía intelectual en preparación a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, donde se señala que:

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

Asimismo, en la Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI, se destaca a la internacionalización de la educación superior como piedra angular para la pertinencia de las universidades en la sociedad actual y se enfatiza que la internacionalización “es un recurso educativo para formar ciudadanos críticos y preparados para un buen desempeño en un contexto globalizado” (Gacel Ávila, 2003, p. 34).

En esta tesisura, se reconoce, que a través de la internacionalización en la educación superior, se propicia comprensión y reconocimiento entre las naciones y culturas, lo que puede considerarse los cimientos de una solidaridad humana, que se adapte a las demandas globales de una sociedad cada vez más multicultural y competitiva (Tünnerman, 2018). Y a través de políticas nacionales e institucionales, así como actividades con visión internacional que se implementen de forma transversal y comprehensiva en la institución, conlleve una transformación en los quehaceres sustanciales de la universidad, con la finalidad de innovar, mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior que dé respuesta a las demandas globales (Gacel-Ávila y Rodríguez, 2018).

Los países, como las instituciones educativas, comprenden que al implementar estrategias de internacionalización, se pueden posicionar y visibilizar los países en la esfera global; ya sea posicionarse económicamente o bien modernizar y catapultar su sistema de educación superior, a través de mejorar la calidad de la docencia y la investigación (Hunter, 2019).

La internacionalización de las instituciones de educación superior representa un desafío, tanto en materia de políticas como de cambio organizacional, pues demanda la integración de la dimensión internacional tanto en la misión y los valores de la institución, como en sus áreas funcionales, estructuras y procesos, a fin de lograr un cambio en la dinámica competitiva y un posicionamiento estratégico de las instituciones en nuevos mercados (Hunter, Mathel, Sparnon y Nolan, 2022).

Por tanto, se entiende a la internacionalización como una oportunidad para mejorar, en palabras de Wit *et al.* (2015, p. 29):

La internacionalización es el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad.

Al ser este proceso intencional, una respuesta a los desafíos del nuevo milenio, a los retos cruciales, donde compiten no solo los sistemas económicos, sociales, culturales, sino también las políticas de desarrollo científico y tecnológico y los sistemas educativos, la pertinencia, calidad y responsabilidad, especialmente de la educación superior determinará, en gran medida, el lugar que cada país ocupe en este mundo tan competitivo.

En América Latina y el Caribe, Colombia es un ejemplo de la comprensión del papel estratégico de la internacionalización como factor de desarrollo para la educación superior. En este país se han pro-

piciado alianzas estratégicas, con otras instituciones y organismos nacionales e internacionales como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial, así como a través de proyectos de cooperación en programas como Erasmus +, que potencian las políticas y acciones, tanto nacionales como institucionales, para la integración de la dimensión internacional en el sistema de educación superior, trabajando de manera articulada desde el gobierno, a través del Ministerio de Educación, y en colaboración con todos los actores y partes interesadas.

En este artículo se presentará el caso de la Universidad de Santander, ubicada en Colombia, como marco de referencia para analizar la sinergia entre políticas y programas nacionales e institucionales, así como el impacto del plan de desarrollo con visión internacional de la institución para avanzar en la integración de la dimensión internacional.

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

En Colombia, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2019), la educación es un derecho de la persona, un servicio público que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

De conformidad con el Ministerio de Educación (Mineducación, 2019), Colombia cuenta con 300 instituciones de educación superior y una matrícula de 2 365 805 estudiantes, que se encuentran incorporados tanto al nivel pregrado como posgrado. La educación superior se imparte en dos niveles: pregrado (nivel técnico, profesional, nivel tecnológico y nivel profesional) y posgrado (especialización, maestrías y doctorados).

El Ministerio de Educación establece que se consideran instituciones de educación superior, aquellas que se encuentran legalmente constituidas y que cuen-

tan con un reconocimiento acreditado de forma oficial para prestar el servicio de educación superior en el país. Las instituciones acreditadas se clasifican en “A”, según su carácter académico y “B”, según su naturaleza jurídica. De acuerdo con su carácter académico, las IES se clasifican en:

Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades. La clasificación “B”, que considera la naturaleza jurídica de las instituciones, se relaciona con el origen de su creación, y existen dos categorías de instituciones: públicas o privadas. Las privadas deben gestionarse sin ánimo de lucro y estar organizadas como instituciones fundacionales. Las IES públicas o estatales son clasificadas como establecimientos públicos y entes universitarios con autonomía especial para contratación de personal, libres decisiones al momento de realizar su presupuesto anual y tienen aportes que deben de mantener por parte del gobierno.

Con el artículo 226 de la Constitución Política de Colombia (1991) se le atribuyó al Estado la responsabilidad de promover “la internacionalización de las relaciones políticas, económicas, sociales y ecológicas, sobre bases de equidad, reciprocidad y convivencia nacional” y con el artículo 6º de la Ley 30 de Educación Superior (1992) se plantó como parte de los objetivos de la educación superior “ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional” y el “promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional” (incisos d y h); con ello se inicia la configuración del entorno para el desarrollo de la internacionalización educativa del país.

El gobierno colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional y las instituciones de educación superior (IES), motivado por el deseo de mejorar la calidad de la educación que se imparte, ha apostado por la internacionalización, lo que de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Minieducación, 2019) representa los siguientes beneficios:

- Otorga una visión internacional a la educación superior, facilita la inserción de estudiantes en un mundo globalizado.

- Permite un mayor intercambio de conocimientos, transferencia de tecnologías e investigación.
- Brinda la posibilidad de incrementar la movilidad de estudiantes, profesionales, docentes e investigadores.
- Propicia el mejoramiento de los estándares de acreditación y la armonización de los criterios con que se evalúa la calidad de los programas académicos y las instituciones en diferentes países.
- Facilita la expansión de servicios de enseñanza por parte de las instituciones de educación superior colombianas.

El MEN establece que para lograr un proceso de internacionalización exitoso, las IES colombianas debe apoyarse en los siguientes elementos: gestión del proceso de internacionalización, movilidad académica internacional, participación en redes universitarias, e internacionalización del currículo y la investigación.

Los esfuerzos que se llevan a cabo para implementar la internacionalización en un sistema de educación superior, requieren de la intervención de actores diversos en cuanto a su naturaleza y funciones. A continuación se presenta una tabla de los actores que hacen posible la ejecución de políticas, programas y acciones encaminadas al objetivo de internacionalización de la educación superior en Colombia.

CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA UNIVERSIDAD DE SANTANDER (UDES)

La Universidad de Santander (UDES) se consolida como institución universitaria en 1996, con base en la Constitución Política de Colombia y la Ley 30 de 1992. Es una institución de carácter privado, se proyecta como universidad de docencia, que también desarrolla investigación y asume el reto de contribuir a la sociedad. Tiene una proyección internacional con un énfasis en los posgrados. Actualmente la UDES ofrece más de 103 programas académicos dis-

Tabla 1. Actores en el proceso de internacionalización de la Educación Superior en Colombia.

Actor	Quehacer
Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Responsabilidad política y estratégica del sistema educativo.
Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX)	Promueve becas y financiamiento a estudiantes colombianos mediante convenios nacionales e internacionales.
Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias)	Maneja la subdivisión de internacionalización de la ciencia, promoviendo la movilidad, las redes de investigadores y el desarrollo de las comunidades científicas a nivel internacional.
Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Promueve y plantea lineamientos que incluyen a la internacionalización como parte de las actividades transversales a nivel académico, de investigación y extensión para que las IES sean acreditadas. Por ejemplo: inserción de los programas en contextos académicos nacionales e internacionales, y relaciones externas de profesores y estudiantes.
Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)	Busca aliados para mejorar la calidad de la formación técnica profesional, promover el empleo y el emprendimiento. Así como gestionar proyectos de cooperación en el marco de la política exterior.
Ministerio de Relaciones Exteriores	Busca estimular la participación de las comunidades colombianas en el exterior a través de programas como <i>Colombia Nos Une</i> .
Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)	Es una institución no gubernamental que reúne las universidades públicas y privadas del país, en torno a temas como la internacionalización y propone diferentes estrategias y convenios de investigación y movilidad.
Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI)	Coordina más de 100 IES en torno a la cooperación internacional, información y divulgación de oportunidades de movilidad en el exterior, exportación de servicios pedagógicos, etc.
Comité Interinstitucional para la Internacionalización de la E.S.	Conformado por los actores anteriormente mencionados. Busca generar sinergia entre los esfuerzos de cada entidad del sector educativo.
Ministerio de Comercio, Industria y Turismo	Promueve el desarrollo de programas de formación profesional y programas de proyección país como el programa <i>Go Colombia</i> .
Fundación para el futuro de Colombia (Colfuturo)	Es una iniciativa que unifica el sector privado y público de la educación superior. Ofrece ayudas económicas mediante el financiamiento y becas a colombianos para seguir estudios de posgrado en el exterior.
Red Colombia-Challenge Your Knowledge (CCYK)	Es una red sin ánimo de lucro, compuesta por 31 universidades acreditadas, públicas y privadas. Busca promocionar a Colombia como destino internacional de educación superior y de investigación. Desarrolla programas para capacitar a las IES como “coaching educativo en internacionalización” mediante guías (en gestión de la internacionalización, movilidad académica, investigación, etc.).

Fuente: elaboración propia con base en (Mineducación, 2021), (SENA, s.f.) (Colfuturo, 2022) (CCYK., s.f.).

tribuidos en seis campus: Valledupar, Cúcuta, Bucaramanga, Arauca, Sabaneta-Antioquia y Bogotá, que concentran una matrícula global de 19 445 estudiantes (UDES, s.f.-b).

En el 2000 se creó el Campus Virtual UDES (CVUDES) que ha permitido ampliar la oferta educativa y matrícula de la UDES, especialmente de posgrado, en todo el territorio nacional y posicionar a la institución, tanto nacional como internacionalmente, como referente en la oferta de posgrados en modalidad virtual (UDES, s.f.-d).

ESTRUCTURA Y ACCIONES INSTITUCIONALES ASOCIADOS CON LA INTERNACIONALIZACIÓN

Como parte de los fines de la institución se plantean elementos y aspectos relacionados con la internacionalización, plasmados en los distintos niveles de la estructura organizativa y funcional de la UDES, por ejemplo en la misión plantea que se forma integralmente ciudadanos de calidad académica y profesional, con proyección internacional. Mientras que en la visión se pretende un reconocimiento en el ámbito regional, nacional e internacional de la universidad por su calidad académica, la generación de

Tabla 2. Aspectos de la institución relacionados con la internacionalización.

Objetivo	
Promover la formación y la consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogos del ámbito internacional.	
Ejes estratégicos	Líneas de acción
Fortalecimiento de la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación: contribuir con los resultados obtenidos en la solución de problemas regionales, nacionales e internacionales.	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer la capacidad de investigación de la Universidad. Fomentar la investigación en los estudiantes. Fomentar la creación artística, el desarrollo tecnológico y la innovación. Visibilizar el impacto de la investigación. Ofrecer incentivos y reconocimientos. Fomentar los proyectos de investigación por medio de convocatorias internas e incentivar la participación en convocatorias externas.
Incorporación de las TIC en los procesos institucionales: busca permanentemente mayores estándares de calidad con miras a construir propuestas académicas con un mayor componente internacional.	<ul style="list-style-type: none"> Programas académicos de pregrado y posgrado con el uso de recursos TIC. Gestión en tecnología informática como apoyo a la academia. Recursos tecnológicos como apoyo a la gestión institucional.
Visibilidad regional, nacional e internacional: garantizar la inserción de la comunidad académica en la comunidad internacional, promoviendo alianzas con socios extranjeros, el fortalecimiento de la política de movilidad con grupos de estudiantes, docentes y administrativos, los proyectos e investigaciones conjuntas, la búsqueda de programas de doble titulación y doble título, la internacionalización del currículo y la propuesta de reconocimiento internacional de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> Fomento de la movilidad de profesores y estudiantes. Buscar la internacionalización del currículo. Fortalecimiento de las capacidades institucionales para la internacionalización de la UDES. Promoción de la visibilidad nacional e internacional. Internacionalización de la extensión. Internacionalización de la investigación

Elaboración propia con base en el Plan de Desarrollo Institucional (2019).

nuevo conocimiento e innovación y su vinculación con el entorno y contribución al desarrollo de la región y el país (UDES, s.f.-c).

Para lograr tales propósitos institucionales el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2028 (PDI, 2019) plantea objetivos y estrategias ejecutados mediante apuestas estratégicas y líneas y acciones que serán reflejadas en actividades y resultados. En particular los objetivos y estrategias relacionadas con la internacionalización se muestran en la tabla 2.

LA GESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UDES

En cuanto al ámbito de la estructura organizacional, la Oficina de Internacionalización (OI) de la UDES se propone como objetivo principal posicionar a la Universidad de Santander-UDES en el contexto regional, nacional e internacional como referente en la formación de ciudadanos con proyección internacional, a través de alianzas estratégicas y programas de cooperación que se integren a los procesos de la institución, enmarcado en el desarrollo de estrategias de internacionalización en las funciones sustantivas de la universidad como son la docencia, la investigación y la extensión (UDES, s.f.-e).

En cada campus de la UDES se encuentra personal asignado para desarrollar y gestionar la internacionalización. La oficina de Bucaramanga, dependencia de interés para este estudio por ser la más relevante, está conformada por tres personas, mientras que en otros centros universitarios la gestión la realiza una sola persona.

Entre las acciones que se realizan en la OI Bucaramanga están la gestión y organización de los programas de movilidad física y virtual de estudiantes, que incluye a los estudiantes entrantes y a los salientes; la oferta de cursos de idiomas para profesores; el apoyo en la gestión de convenios con otras instituciones que proponen profesores y otros integrantes de la comunidad UDES; la orientación y apoyo a la comunidad universitaria en el proceso de postulación a becas ofrecidas por diferen-

tes instituciones; la difusión de la oferta de becas al exterior para cursar programas de posgrado; y la participación en distintas redes institucionales y proyectos colaborativos de índole nacional e internacional (UDES, s.f.-e).

ALGUNOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UDES

La oficina de planeación y calidad institucional reportó en 2019 los siguientes datos sobre las estrategias de internacionalización realizadas en la UDES (UDES, s.f.-b):

a) Movilidad internacional

La movilidad estudiantil en el periodo 2014-2019 abarcó a 656 estudiantes (con 466 alumnos salientes y 190 visitantes) provenientes de Argentina, Bélgica, Venezuela, China, Estados Unidos, Brasil, Canadá, Chile, México, Panamá, Portugal y Perú. Mientras que la movilidad internacional de profesores para ese mismo período fue de 645 (de los cuales 210 fueron profesores salientes y 435 visitantes) los países participantes fueron Alemania, Argentina, Chile, Bélgica, México, Brasil y Venezuela. Como parte del desarrollo y consolidación de la movilidad internacional, la UDES participa en diversos programas internacionales de movilidad e intercambio académico, tales como: Erasmus +, Alianza del Pacífico, ARCUSUR, GCUB-ASCUN, PEE-Canadá, ASPROMER, CRUIH-ASCUN, CIN-ASCUN y MACA.

b) Redes internacionales

La universidad participó en redes institucionales internacionales como: Unión de Universidades de América Latina y del Caribe, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados (AUIP), Parlamento Andino, Red de universidades (uni>ersia) y Red universitaria NEXUS. Promoviendo la colaboración entre diversas instituciones de educación superior tanto de la región colombiana como de otras zonas fuera del país.

c) Internacionalización del currículo

La internacionalización del currículo y la doble titulación se desarrolló, principalmente, en los programas de posgrado en conjunto con otras instituciones de educación superior de otros países. Por ejemplo, la Especialidad en Gerencia de Instituciones de Salud tiene convenio con la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) en España; la Maestría en Gestión Pública y Gobierno tiene un acuerdo con la Universidad Internacional Meléndez Pelayo (UIMP) en Madrid, España; la Maestría en Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación con la Universidad de Sevilla (España); la Maestría en Educatrónica con la Corporation LatinCampus, nacida en Colombia, pero con residencia en Nueva York (USA); la Maestría en Recursos Energéticos con la Universidad Federal de Itajubá (UNIFEI) en Brasil; y la Maestría en Gestión de Servicios de Salud con la fundación Avedis Donabedian Instituto Universitario-UAB adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona en España.

d) Cooperación internacional

En 2019 la UDES contaba con 134 convenios internacionales de cooperación distribuidos en:

- 1) América con 73 convenios con instituciones americanas (con Canadá cuentan con 2, con EE.UU con 3, con México con 14, con Costa Rica con 4, con Nicaragua con 1, con Panamá con 1, con Ecuador con 1, con Perú con 4, con Chile con 10, con Argentina con 11, con Paraguay con 2, con Brasil con 16, con Venezuela con 1 y con Cuba 3),
- 2) Europa con 40 convenios institucionales (con Francia cuentan con 2, con Portugal con 1, con España con 25, con Italia con 3, con Alemania con 4, con Bélgica con 2, con Letonia con 2, con República Checa con 2) y
- 3) China con 1 convenio.

e) Investigación y desarrollo tecnológico

Como resultado de las investigaciones desarrolladas dentro de diversos grupos de investigación, cooperación institucional e internacionales entre

2014 y 2019 se han publicado 439 artículos científicos de alto impacto en SCOPUS, donde la UDES ocupa el primer puesto en el índice de citaciones. Así mismo, el reporte indica que los académicos de la UDES participan en 31 proyectos de colaboración internacional.

EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UDES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SUS ACTORES: ENTREVISTA CON LA DIRECTORA DE LA OI

Para comprender y analizar la viabilidad y funcionalidad de la estructura, así como las acciones y estrategias que se realizan en la UDES para implementar la internacionalización en su quehacer organizacional, se llevó a cabo una entrevista con la directora de la OI. El objetivo de la entrevista fue contrastar la literatura revisada con relación al proceso de internacionalización en Colombia y particularmente en la UDES, con la opinión de quienes están a cargo de su implementación, así como tener una aproximación al ejercicio de la práctica de la educación internacional a través de una informante clave.

Primeramente se cuestiona que, al ser la internacionalización parte de las metas del Plan de desarrollo institucional 2019-2028 y que conforma la visión y misión de la universidad, entonces ¿cómo la oficina de internacionalización gestiona sus actividades para que estén articuladas a estas metas, visión y misión?

La directora de la Oficina Internacional de la Universidad reconoce que la internacionalización es un eje transversal y estratégico e indica lo siguiente:

Se ha definido una política institucional de internacionalización en la que se definieron 4 ejes centrales sobre las funciones sustantivas (investigación, extensión y currículo) y 2 ejes transversales (movilidad y bilingüismo). De esta manera, se han articulado las metas institucionales con los planes de trabajo de los

programas académicos, en los que se definen acciones particulares que comprenden todos los ejes de la internacionalización de la universidad.

Asimismo, la directora de la Oficina enfatiza que para lograr una articulación en la institución, se trabaja en sensibilizar a toda la comunidad universitaria para que conozcan las metas y el significado que tiene la internacionalización para la universidad como un mecanismo para mejorar la calidad de los programas académicos que se vinculen e impacten con el desarrollo de la región y la formación de ciudadanos con visión global.

Con dicha postura y acciones de internacionalización se identifica la dimensión formativa y la institucional, señaladas por Gacel-Ávila (2017) sobre la internacionalización. Donde la primera señala que, al ser la internacionalización parte del proceso educativo, se integra en las funciones sustantivas universitarias de manera integral (al ser parte de los ejes transversales) para fomentar en los alumnos una perspectiva y conciencia global. Para el caso de la dimensión institucional se evidencia durante el proceso institucional de gestión y planificación, al buscar incorporar lo internacional e intercultural en la misión, visión, y en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2028 de manera transversal como parte de todas las estrategias de desarrollo para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la calidad.

Esto se constata con la vinculación entre el programa académico y el docente involucrado en el cumplimiento de la meta institucional de internacionalización, que a palabras de la entrevistada señala lo siguiente:

Se articula la meta institucional con el programa académico, en cada programa académico hay profesor con asignación de horas para el cumplimiento de dichos planes de internacionalización, todo se relaciona a esta misión (DOIUDES).

También, fue relevante identificar cómo la participación en los programas internacionales como

Erasmus+, Alianza del Pacífico, ha propiciado la internacionalización en la UDES. Ante ello, nos responde la DOIUDES:

A través de la participación en los proyectos y programas internacionales se han fortalecido capacidades institucionales ya que los proyectos han permitido la transferencia de conocimientos, buenas prácticas en los procesos de movilidad y de gestión propia de la internacionalización.

De modo que se puede señalar, tal como recalca Hunter, Matherly, Sparnon, y Nolan (2022), la importancia de plantear la internacionalización desde un enfoque estratégico, en lugar de actividades aisladas, donde se desarrolla e implementa un conjunto de estrategias según la capacidad, misión, entorno, entre otros aspectos de cada universidad, países o región.

Por ejemplo, la directora de la Oficina de Internacionalización de la UDES indica en la entrevista que la participación en los proyectos y programas internacionales (como Alianza del Pacífico y PILA) han facilitado la movilidad internacionales saliente y entrante de estudiantes al reunir universidades sin la necesidad de firmar acuerdos bilaterales y al proporcionar becas de manutención y alojamiento a los estudiantes. Cuando se le cuestionó sobre los principales retos o limitaciones que la UDES enfrenta para participar en dichos programas, la entrevistada añadió que:

Uno de los retos para trabajar en los programas y proyectos de internacionalización es la financiación, pues cuando se trata de becas de manutención y alojamiento solo se ha podido ofrecer hasta 2 cupos por programa, esto limita la cantidad de estudiantes que pueden ser beneficiados (DOIUDES).

De acuerdo con (de Wit, Gacel- Ávila y Knobel, 2017) se reconoce que la falta de competencias en lenguas extranjeras es un mal que adolece la región latinoamericana para la implementación de la internacionalización en las instituciones, la cuestión

lingüística, en especial el idioma inglés es una restricción importante para el logro de los objetivos, profesores, alumnos y el personal en general tienen deficiencias en el dominio del idioma, lo que impide relacionarse adecuadamente en el plano internacional; los mismo ocurre con la poca o nula oferta de programas en idioma extranjero, lo que obstaculiza la presencia de estudiantes internacionales en la región.

En esta tesisura, la informante señala lo siguiente:

Dentro de las limitaciones, se encuentra el dominio de lenguas extranjeras pues no todo el personal administrativo de la universidad está capacitado en otros idiomas y esto limita la ampliación y exploración de otras oportunidades dentro de los proyectos con los socios internacionales (DOIUDES).

Las limitaciones, señaladas por la directora de la Oficina de Internacionalización, del financiamiento y formación en otro idioma para fomentar acciones de internacionalización en la UDES también son señaladas por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) en su estudio referente a la internacionalización de la educación terciaria en América Latina como parte de los obstáculos que enfrentan las universidades en este continente.

De modo que se evidencia que esta universidad latinoamericana enfrenta, en diferentes rubros, los obstáculos identificados por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018): falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de estudiantes y académicos, así como del personal administrativo, poca profesionalización de la gestión del proceso de internacionalización y la limitada financiación para la implementación de la internacionalización.

Cuando se preguntó sobre las ventajas o beneficios que ha tenido la estrategia de internacionalización del currículo para el logro de objetivos, la informante indicó que se percibe un mayor beneficio con el aprovechamiento del uso de las Tics en el desarrollo de las funciones, así lo señala:

Las estrategias de internacionalización del currículo han facilitado la participación de profesores y estudiantes internacionales conectados a través de la virtualidad. Esto permite que los estudiantes que no pueden realizar una movilidad tengan la posibilidad de acercarse a otras culturas y conocer a otros estudiantes de distintos países (DOIUDES).

Es importante señalar que la DOIUDES indica que la internacionalización del currículo requiere una transformación y ajuste a la realidad actual, pues se menciona que derivado de la pandemia se constató que el uso de las TIC puede potenciar este rubro, por ende requiere una reestructuración para con ello, romper las brechas de distancia y se incentiva el intercambio virtual.

Se puede analizar que la DOIUDES reconoce el contexto cambiante, tal como lo indican Hunter, *et al.* (2022), donde se aprecia que las estrategias permanecen o se transforman de acuerdo a lo que funciona y lo que no, respecto al entorno; donde no existe un modelo único de internacionalización, sino que este se debe contextualizar y en dónde es importante la función del líder como facilitador del cambio, que tiene la tarea de proponer las transformaciones.

Respecto a los programas de doble titulación, se reconoce que no todos los programas de la UDES cuentan con convenios para la doble titulación; lo que oferta la institución que lo equipara a doble titulación lo describe la informante a continuación:

Por parte de la doble titulación, solo los programas de la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables cuentan con estos convenios de doble titulación. Dentro de las ventajas, está el hecho de que los estudiantes puedan tomar en el mismo tiempo de la carrera profesional un título de máster, que dura un año.

Se destaca que esta estrategia, aunque es ambiciosa, conlleva efectos no deseados para los planes de la internacionalización, así lo indica la entrevistada:

Sin embargo, hay desventajas en este proceso, pues los costos de los másteres son altos y sumado a ello los estudiantes deben pagar la matrícula financiera en la UDES (DOIUDES).

De lo antes citado, se puede analizar, de acuerdo con (Morales, Jiménez y Canan, 2021) que la internacionalización de la educación superior supone una asociación con la globalización neoliberal donde se plantea su carácter asimétrico y efectos de inequidad y exclusión, donde se genera una forma de estratificación que favorece a los que más tienen. Así, los estudiantes que acceden a estos másteres son solo los que cuentan con las condiciones económicas para llevarlo a cabo.

A sabiendas de la importancia que ha tomado la internacionalización en casa, la entrevistada señala que en la UDES se han implementado una serie de acciones al respecto:

Se realizan semanas internacionales con países invitados, en las que se realizan cine foros, clubes de inglés, exposiciones de arte y literatura, obras de teatro y muestras gastronómicas de diversos países. Asimismo, se realizan webinarios, conferencias, congresos internacionales en los que se invitan a profesores e investigadores para dictar charlas y conferencias de interés académico (DOIUDES).

Según lo indica Beleen y Jones 2020, la internacionalización en casa se adoptó desde 2003 en IES europeas para ofrecer las dimensiones internacionales e interculturales de enseñanza-aprendizaje a todos los estudiantes que, por diversas circunstancias, no realizan movilidad. La UDES lo entiende y lo intenta replicar en sus actividades, con sus limitaciones y en aras de estudiantes globales ha buscado imprimir la dimensión internacional en los planes de estudio y el desarrollo de estas actividades para garantizar que los estudiantes no móviles también adquieran estas habilidades transversales valoradas por los empleadores. Sin duda, es una estrategia que implica mitigar las brechas de desigualdad

o elitismo en la internacionalización; aunque sería importante revisar el desarrollo de este programa y los logros obtenidos.

Por último, nos menciona los desafíos más grandes a los que se enfrenta la Oficina de Internacionalización: primero, el número de personal que forma parte de la oficina, pues las actividades y la saturación de tareas rebasa al mismo. Segundo, no existe presupuesto para la planeación estratégica, con lo que se limitan las acciones y por ende los resultados; una forma de subsanar esto, es gestionar recursos financieros a través de proyectos y grants con el fin de obtener financiación externa.

De lo anterior se analiza, en concordancia con (Gacel-Ávila, 2019), en la región latinoamericana, la importancia que se otorga a la Oficina de Internacionalización en las IES va en relación con el nivel jerárquico que se le asigna, el presupuestos de operación, así como presupuesto para mayor y mejor calificado recurso humano, entre otros; y de acuerdo con lo expuesto por la informante, su presupuesto para la planeación estratégica y la contratación de personal es muy limitado, lo que evidencia la importancia de facto que tiene la OI en la UDES.

CONCLUSIONES

A través del Ministerio de Educación, Colombia reconoce que la internacionalización de la educación superior es un eje rector para la pertinencia de las IES y la formación de ciudadanos que respondan en favor de la sociedad para enfrentar los cambios vertiginosos y altas demandas de adaptación y respuesta al entorno global. Es un país que cuenta con buenas políticas y programas, así como el reconocimiento oficial de diversos actores que intervienen para poder llevar a cabo el plan de internacionalización. Aunque se reconoce que todo es perfectible y se puede mejorar y adaptar a los cambios y contextos que se suscitan abruptamente.

Este trabajo de investigación permite vislumbrar la importancia de que existan tanto una política nacional, como políticas institucionales, para fo-

mentar el proceso de internacionalización en las IES, pues se puede potenciar y guiar el trabajo de las IES para generar sinergias y colaboración que propicie una internacionalización en todo el sector educativo y sus diferentes ámbitos de impacto.

El caso analizado, de la Universidad de Santander, permite tener un acercamiento a la forma en la que ha avanzado el proceso de incorporación de la dimensión internacional en las funciones sustantivas, pues es una IES que plantea desde su misión y visión la formación de estudiantes con proyección internacional, lo cual se cristaliza posteriormente en ejes estratégicos y líneas de acción institucional. También se puede afirmar que esta claridad de miras y su apropiación por los diversos actores institucionales ha sido fundamental en la UDES para mejorar el funcionamiento de los procesos y buenas prácticas en la movilidad y otras estrategias de internacionalización, así como para la colaboración con y entre los diversos actores involucrados. Por otra parte, es de destacar el liderazgo de la OI en la UDES para aprovechar los programas y proyectos de colaboración internacional como el programa Erasmus+ y la Alianza del Pacífico para hacer avanzar la agenda de internacionalización de la institución.

Sin embargo, existen grandes desafíos que enfrenta Colombia y, en este caso, la UDES y que podrían poner en riesgo los avances logrados. Entre ellos, destaca la falta de dominio de otros idiomas y la precariedad de los recursos, tanto humanos como financieros, que se destinan para el proceso, y evidencia la limitada importancia que se le da a la Oficina de Internacionalización en la institución lo que impacta en la implementación de estrategias, tales como la internacionalización del currículo, y en la celeridad de las respuestas institucionales para propuestas y proyectos internacionales.

Finalmente, esta investigación permite reconocer en la internacionalización en casa, a una estrategia clave para potenciar la inclusión de la dimensión internacional en las funciones sustantivas de las IES latinoamericanas, particularmente cuando se apoya de la virtualidad y las tecnologías de la información y comunicación, pues permite el acercamiento

a otras culturas y fomenta una visión global en todos los integrantes de las comunidades académicas sin salir de su localidad.

REFERENCIAS

- Acosta, O., y Genyelbert, E. (2013). Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portuga*, 75-85.
- Beelen J., y Jones E. (2020). Internationalization at Home. En P. N. Teixeira, & J. C. Shin (Eds.). *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* (pp. 1864-1867). Springer, Dordrecht
- Berheim, C. T. (2018). La internacionalización de la educación superior. . En J. Gacel-Ávila, *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe* (pág. 257). Caracas: UNESCO – IESALC y UNC.
- CCYK. (s.f.). Challenge your knowledge. Recuperado 6 de febrero de 2022, de . Obtenido de <https://www.ccyk.com.co>
- Colfuturo. (2022 de mayo de 2022). Colfuturo: for internation. Obtenido de <https://www.colfuturo.org>
- Conferencia Regional de Educación Superior. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe. En J. G.- Á. Rodríguez, *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe* (pág. 257). Ciudad de México: ©UNESCO – IESALC y UNC.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education. European Union: European Parliament Committee on Culture and Education.
- De Wit, H., Gacel-Ávila, J., y Knobel, J. (2017). Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Revista de educación superior en América Latina*.

- Funes, M. (2014). Internacionalización de la Educación Superior en Argentina: conceptualización en contexto. En G. Tanguelson, *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización* (pág. 187). Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- Gacel Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior : paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Avila, J. (2017). Estrategias de Internacionalización de la Educación Superior: Implementación, Evaluación y Rankings. México: UNESCO-IESALC. Capítulo 1. *La internacionalización de la educación superior: conceptos y definiciones*. pp. 7-26.
- Gacel-Ávila, J., y Rodríguez, R. S. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y visión a futuro. En J. Gacel-Ávila, *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe* (pág. 257). Ciudad de México: ©UNESCO – IESALC y UNC.
- García, R., y Sutton, M. (2016). Introducción. Miradas sobre la internacionalización académica y científica. En R. G. García, M. H. coordinadoras, & A. C. al., *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia* (pág. 198). Ciudad de México: CINVESTAV.
- Gacel-Ávila, J. (2019). Las oficinas de internacionalización en América Latina: una mirada crítica. En J. Gacel-Ávila, *Guía de Fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe* (págs. 245-262). México: Universidad de Guadalajara.
- Gobierno de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Obtenido de <https://pdbs.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Gobierno de Colombia. (1992). Ley 30 de Educación Superior de 1992. Obtenido de http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- Hunter, F. (2019). Lineamientos para desarrollar e implementar estrategias de internacionalización. En J. Gacel-Ávila, *Guía de fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pág. 309). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Hunter, F., Matherl, C., Sparnon, N., y Nolan, R. (2022). Institutional strategies and international programs. Learning from experiences of change. En H. d. D. K. Deardorff, *The Handbook of International Higher Education* (pág. 174). Association of International Educations Administrators.
- Mineducación. (2021). Informe de Gestión 2021: Educación rinde cuentas. . Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_21.pdf
- Mineducación. (2019). Sistema de educación superior. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/>
- Moreles Vázquez, J., Jiménez García, S., y Canan, S. (2021). La política de internacionalización de la educación superior. Efectos brechas y asimetrías persistentes. Scientific Electronic Library Online, 1-22. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002939>
- OECD. (2013). Internacionalización del sistema de educación superior en Colombia. En B. B. OECD, *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia*. (pág. 348). OECD. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264180710-es>
- Plan de Desarrollo Institucional 2019–2028. (2019). Obtenido de <https://udes.edu.co/universidad/resena-historica>
- Ramírez-García, R. (2016). *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. Ciudad de México: CINVESTAV.
- SENA. (s.f.). Internacionalización. Recuperado el 15 de mayo de 2022, de <https://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/internacionalizacion.aspx>
- Tünnerman, B. C. (2018). La internacionalización de la educación superior. Significado, relevan-

- cia y evolución histórica. En Jocelyne Gacel-Ávila, *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe* (pág. 527). Ciudad de México: ©UNESCO – IESALC y UNC.
- UDES. (s. f.-a). La Universidad. Recuperado 5 de abril de 2022, de <https://udes.edu.co/universidad>
- UDES. (s. f.-b). UDES en cifras. Recuperado 6 de abril de 2022, de <https://udes.edu.co/calidad/udes-en-cifras>
- UDES. (s. f.-c). Misión y visión UDES. Recuperado 5 de abril de 2022, de [sidad/informacion-institucional/mision-y-vision-udes](https://udes.edu.co/univer-)
- UDES. (s. f.-d). Reseña histórica UDES. Recuperado 10 de abril de 2022, de <https://udes.edu.co/universidad/resena-historica>
- UDES. (s. f.-e). Internacionalización. Recuperado 5 de mayo de 2022, de <https://udes.edu.co/internacional/quienes-somos>
- UNESCO. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Obtenido de www.unesco.org: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa

