Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos

Santiago Castiello-Gutiérrez
Martín P. Pantoja Aguilar
(Coordinadores)



UPAEP

AMPEI
ASOCIACIÓN MEXICANA PARA LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL, A.C

Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos

Santiago Castiello-Gutiérrez
Martín P. Pantoja Aguilar
(Coordinadores)



UPAEP

AMPEI
ASOCIACIÓN MEXICANA PARA LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL, A.C

Directorio

UPAEP
Emilio José Baños Ardavín | Rector
Eugenio Urrutia Albisua | Vicerrector de Investigación
Mariano Sánchez Cuevas | Vicerrector Académico
Johanna Olmos López | Directora de Investigación
Pablo Nuño de la Parra | Director General de Internacionalización

Asociación Mexicana para la Educación Internacional
César Eduardo Gutiérrez Jurado | Presidente de la AMPEI

Diseño gráfico y editorial: Miguel Ángel Carretero Domínguez
Coordinación Editorial: Elvia Guerrero Hernández
Producción: Dirección de Investigación UPAEP

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESPUÉS DE LA COVID-19: REFLEXIONES Y NUEVAS PRÁCTICAS PARA TIEMPOS DISTINTOS
Santiago Castiello-Gutiérrez y Martín P. Pantoja Aguilar (Coordinadores)

Derechos reservados® por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A.C. Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio. Se autorizan breves citas en artículos y comentarios bibliográficos, periodísticos, radiofónicos y televisivos, dando a los autores y al editor los créditos correspondientes.

Primera edición, 2022

ISBN: En trámite

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA, A. C.
21 Sur 1103, Barrio de Santiago, Puebla, México.

HECHO EN MÉXICO

Dedicatoria

A las más de cinco millones de personas que a la fecha (noviembre, 2021) han perdido la vida a causa de la COVID-19. Especialmente, a todas aquellas que dedicaban su vida a transformar el mundo a través de la educación superior. Que su huella y su legado abonen a un futuro marcado por una educación más incluyente e intercultural.

Contenido

Prólogo 8
César Eduardo Gutiérrez Jurado

Introducción 10
Martín P. Pantoja Aguilar y Santiago Castiello-Gutiérrez

PRIMERA PARTE: La internacionalización y la pandemia en el mundo 16

La soledad de la pandemia 17
Javier Horacio Contreras Orozco

Impactos y desafíos del COVID-19 en la movilidad estudiantil 32
América M. Lizárraga González

La internacionalización de la educación superior desde la perspectiva de la movilidad estudiantil: antes y después del COVID-19 . . . 49
José Antonio Quinteiro Goris

Universidad Iberoamérica 2030: La apuesta de la OEI para la educación superior postpandémica 66
Ana Capilla

Respuesta de la educación superior a los desafíos impuestos por la COVID-19:Panorama latinoamericano 76
Genoveva Amador Fierros

Perspectivas multilaterales de cooperación académica internacional post-COVID 104
Slavomir Rudenko y István Tarrósy

AIEA: Apoyando con éxito a los líderes de la educación internacional durante la pandemia 115
Darla K. Deardorff

El desafío de la internacionalización en las universidades peruanas . . . 124
Sheyla Salazar Fernández

La internacionalización de la educación superior en México: ¿Un paso atrás de las tendencias globales? 138
Jocelyne Gacel-Ávila y Guadalupe Vázquez-Niño

SEGUNDA PARTE: Casos de estudio sobre internacionalización de la Educación Superior en México durante la pandemia: Retos, éxitos y lecciones aprendidas 158

Reconfiguración de los procesos universitarios para la educación internacional a partir del COVID-19: El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México 159
Maria del Pilar Ampudia García y Christian Karel Salgado Vargas

Capacidad de respuesta y resiliencia en docentes y estudiantes universitarios: Experiencia de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional 172
Aideé C. Arellano Ceballos, Alicia Cuevas Muñiz y Genoveva Amador Fierros

La internacionalización integrada a la estrategia institucional y la movilidad virtual internacional durante la pandemia: El caso de CETYS Universidad 189
Scott Venezia Corral y Diana E. Woolfolk R.

PIC US-MX: Iniciativa bilateral para impulsar la internacionalización curricular en tiempos de pandemia 200
Ofelia Cervantes Villagómez

Nuevos aprendizajes durante la COVID-19. Hacia la construcción de las políticas educativas y lingüísticas en la universidad 223
David Guadalupe Toledo Sarracino, María del Socorro Montaño Rodríguez y Laura García Landa

La internacionalización en casa post-COVID-19 de IES mexicanas asociadas a AMPEI. Un estudio descriptivo 250
Margarita Schmitt Revilla

La movilidad virtual internacional sin participación estudiantil 272
Estela Maricela Villalón de la Isla

TERCERA PARTE: Después de la pandemia: La evolución del proceso de internacionalización de la Educación Superior 290

Viajar desde su lugar después de la pandemia: Multiplicar las oportunidades de estudios virtuales en el extranjero 291
Gonzalo Isidro Bruno y Patrick Agullana

Internacionalización virtual de la educación superior: hacia los entornos digitales y más allá 310
Luciane Stallivieri

Repensando la internacionalización de la educación superior ante la nueva normalidad: Consideraciones desde Colombia y México 325
Daniel Arturo Romero León y Tania Isabel Lafont Castillo

La universidad latinoamericana y su rol como actor no tradicional para la diplomacia científica en la era post-COVID-19 340
Luisa Fernanda Echeverria King y Olisney de Luque Montaño

La educación superior mexicana después del COVID-19: ¿cambio y mejora o *business as usual*? 363
Magdalena L. Bustos-Aguirre y Carlos Iván Moreno Arellano

Acerca de los Coordinadores 379

Acerca de los Autores 381

Prólogo

César Eduardo Gutiérrez Jurado[1]

El objetivo de los trabajos que integran este compendio es fomentar una reflexión acerca de los retos, vicisitudes y estrategias que se detonaron en las instituciones de educación superior a raíz de la emergencia sanitaria por la pandemia de la COVID-19, y que revolucionó el quehacer de las instituciones a nivel global. En este contexto complejo e incierto, desde la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C. (AMPEI), era imperativo hacer un llamado a la reflexión para por una parte conocer, desde la perspectiva de los diferentes actores a nivel internacional, los casos y experiencias con que se ha hecho frente a la pandemia, y por otra, darnos cuenta de las grandes áreas de oportunidad que teníamos como instituciones y como sector.

Por lo anterior, en este libro encontrarán que en algunos capítulos se menciona la enorme necesidad de aplicar cambios, pero sobre todo, de aprovechar oportunidades sin precedente. La pandemia ha venido a revolucionar los procesos de internacionalización y a funcionar como una suerte de catalizador para re-dinamizar el quehacer universitario a nivel global.

Este libro, es además, una muestra del compromiso de la AMPEI por posicionarse como una asociación de vanguardia, sensible a los cambios vertiginosos en nuestro entorno. En la AMPEI, además de agremiar actores relevantes en el ecosistema de internacionalización de la educación superior para que compartan buenas prácticas y establezcan relaciones de cooperación, creemos en el poder de basar nuestra práctica en la teoría. Este libro representa un esfuerzo por generar un puente entre la teoría y la práctica de la internacionalización de la educación superior. Junto con la revista Educación Global, este libro representa

1 Presidente del Consejo Directivo 2022-2023 de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI).

también un ejemplo de nuestro compromiso por generar y salvaguardar evidencias de la labor internacional de nuestros socios y aliados. Esperamos que a través de la compilación de estos 21 capítulos, encuentren una mirada distinta del proceso de internacionalización de la educación superior en México en la "era de la COVID-19", con una perspectiva plural desde diferentes ámbitos y realidades geopolíticas y que coinciden en la necesidad de una disrupción a través de la reconfiguración del quehacer universitario ya inminente.

Introducción

Martín P. Pantoja Aguilar[1] y Santiago Castiello-Gutiérrez[2]

La presente publicación reúne las propuestas, experiencias y reflexiones de la comunidad internacional estudiosa y promotora de la internacionalización de la educación superior. Para la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), este volumen representa un punto más de innovación en su labor académica y literaria. Aunado a su ya reconocida trayectoria de publicación de la revista *Educación Global*, el presente libro desarrolla la nueva vía de promoción de la difusión e investigación en materia de internacionalización de la educación superior, sobre todo en sus variantes de internacionalización del currículo y de la internacionalización en casa. La publicación hace énfasis en la importancia de los temas tratados no solamente para el ámbito de la educación internacional sino de manera amplia para la educación superior en todos sus contextos. Los diversos autores que en este libro presentan sus disertaciones confirman que la internacionalización no es un fin único e individual, sino que es una estrategia fundamental para el alcance de la misión y visión de las instituciones de educación superior en concordancia con los retos actuales globales.

Si bien, los retos presentados —bajo la todavía vigente restricción pandémica de la COVID-19— han sido de gran magnitud para la educación en general y en específico para la educación superior, las instituciones han implementado formas innovadoras de enfrentar dichos retos. En lo concerniente a la internacionalización de la educación superior y en su variable de cooperación internacional las instituciones han presentado un gran mosaico de respuestas que van desde lo reactivo, temporal y meramente táctico hasta casos ejemplares de respuestas interactivas y estratégicas con una visión a largo plazo. El escenario común para todas las instituciones educativas ha sido definido por un ambiente

1 Universidad de Guanajuato.

2 Center for the Study of Higher Education, Universidad de Arizona.

lleno de incertidumbre y restricciones que han limitado la movilidad física y por consiguiente las estancias académicas de cualquier índole. Así mismo, el confinamiento preventivo de las instituciones que se vieron obligadas a cerrar sus campus llevó a la planta académica y a los estudiantes a conducir el proceso de aprendizaje desde casa y con las limitaciones consabidas por el nivel de desarrollo tecnológico y de la calidad de los servicios de conexión por internet u otras vías.

En este devenir de situaciones, organismos y asociaciones como la AMPEI, han tenido también un papel importante en el apoyo y promoción entre sus agremiados de nuevas herramientas, estrategias y modelos que han podido mantener un nivel aceptable de cooperación internacional y de actividades de internacionalización, principalmente del currículo y a través de diversas modalidades accesibles en línea. Tal como se relata en los capítulos cinco, seis y siete de este volumen, varias asociaciones identificaron la época actual como una oportunidad única para la generación de proyectos innovadores y buscaron destacar la capacidad resiliente de sus agremiados para intentar lo que por años se había postergado: la transformación de los procesos de aprendizaje y de impacto académico de las instituciones.

Las instituciones de educación superior han sido conscientes desde años pasados de la demanda social por generar modelos innovadores que respondan a las necesidades actuales de la sociedad, sus estudiantes y las familias. De una sociedad impactada por el desarrollo tecnológico, la interconectividad global y la interrelación de las economías. Esta situación demanda una respuesta más ágil, innovadora, flexible y atractiva por parte de las instituciones educativas que les permita conservar la demanda educativa que tradicionalmente han atendido y la nueva demanda generada por la reducción de fronteras y distancias lograda por la nueva tecnología 4.0.

Las estrategias de las instituciones enmarcadas en este contexto tuvieron a la mano diversos estudios que permiten ubicar el contexto actual de la educación internacional y del resultado de varios proyectos de investigación conducidos mediante cuestionarios sobre el verdadero impacto de la pandemia causada por la COVID-19 y la forma en que estudiantes, profesores y directivos respondieron a los retos presentados. Es importante mencionar que las diversas respuestas otorgadas por las instituciones a los retos ya comentados obedecieron también de manera complementaria a otras variables tales como la ya decreciente actividad económica, los estilos de gobierno y las políticas federales, la falta de

una estrategia nacional de internacionalización, las reducciones presupuestales en varios países y otros factores que no dependen de la existencia de la pandemia.

Hoy es prioritario, y seguirá siendo una tarea investigativa permanente, el reflexionar sobre si la disrupción causada por el virus del SARS-CoV-2, además de dar muestras de verdadera resiliencia de las IES, fue realmente un aprendizaje y una oportunidad de innovación en el área de la estrategia de internacionalización. Investigación que siga generando evidencia dura que soporte las diversas hipótesis que se han generado en esta etapa. O bien, demostrar si los impactos en realidad han sido mínimos, e incluso su comportamiento una vez que se eliminen las restricciones para la presencialidad en las aulas.

No será en todo caso, como en diversos foros se ha manifestado, que el cambio generado sea totalmente disruptivo, ya que el contexto de las instituciones, la situación económica y presupuestal tendrán ajustes permanentes y las obligarán a replantear todas sus prioridades en los próximos años. Lo que sí se espera, y se desea, es que finalmente este reto pandémico lleve a las IES a iniciar el camino hacia el cambio que tanto han postergado, partiendo de las evidencias que demuestran que el impacto no ha sido menor y que se estima que las comunidades universitarias ya no podrán regresar de manera idéntica a lo que estaban acostumbrados y a las prácticas tradicionales.

Creemos que las cosas cambiarán porque los usuarios han aprendido que hay otras maneras de recibir educación, o de recibir acompañamiento en el proceso de aprendizaje. La sociedad, los estudiantes y sus familias demandarán más de los esquemas de educación flexibles que ya experimentaron. Aprendieron a adaptar su agenda personal y de trabajo a este contexto temporal (esperemos) y se volvieron más eficientes en el uso del tiempo y del dinero.

Acerca de este libro

Ante este escenario de obstáculos, lecciones aprendidas y transformaciones que la pandemia trajo para el ecosistema de internacionalización de la educación superior en México y el mundo, la AMPEI convocó a la realización de este libro. El objetivo de este trabajo fue recopilar reflexiones y nuevas prácticas sobre la experiencia vivida durante la pandemia, así como lo que el nuevo contexto representará para la educación internacional en el nivel superior. Gracias a

la extensa red de contactos de la AMPEI fue posible recabar la visión tanto académica como institucional de autores en diversas regiones del mundo.

Este volumen está dividido en tres partes. En la primera, que hemos denominado "la internacionalización y la pandemia en el mundo", se hace un repaso de las principales afectaciones que la pandemia trajo a la educación superior en general y a la internacionalización en particular. Con aportaciones de colegas que representan diferentes asociaciones internacionales, esta sección sirve como un marco comparativo de los diagnósticos y soluciones que confiamos sirvan como lecciones aprendidas para enfrentar futuras crisis que parecen inevitables. Sin embargo, antes de abordar las perspectivas institucionales, este libro inicia en su primer capítulo con una importante reflexión a cargo de Contreras sobre el efecto de la pandemia a nivel individual. A final de cuentas, esta crisis que enfrentamos ha alterado la vida de todas las personas; tal como lo menciona el autor, "el SARS-CoV-2 ha sido el virus del encierro, de la absoluta soledad y depresión". Por lo tanto, es importante recordar que los trabajos aquí presentados son conscientes de la tremenda carga emocional que la pandemia ha creado en todos quienes integramos el ecosistema de la educación superior internacional. Posteriormente, Lizárraga sintetiza en el capítulo dos algunos de los principales impactos y desafíos que la pandemia por la COVID-19 ha representado para los programas de movilidad estudiantil internacional. Los capítulos tres al seis presentan las reflexiones de organizaciones multilaterales como UNESCO-IESALC, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior (INILAT), y el grupo Compostela de Universidades (GCU). Los últimos tres capítulos de esta primera sección muestran las perspectivas globales en tres países del continente americano. Primero, Deardorff narra como una asociación nacional en los Estados Unidos pudo apoyar a sus universidades miembros a mantener opciones de colaboración; después, Gacel-Ávila y Vázquez-Niño presentan los resultados de una encuesta en México en la que las IES evalúan el estado de la internacionalización en el país; por último, Salazar explica las formas en las que el contexto nacional en el Perú apoya y a la vez inhibe el crecimiento de las estrategias de internacionalización.

En la segunda parte, titulada "Casos de estudio sobre internacionalización de la educación superior en México durante la pandemia: Retos, éxitos y lecciones aprendidas", se presentan seis capítulos con ejemplos específicos por parte de instituciones en México. En esta sección los autores comparten cómo sus instituciones tuvieron que adaptarse y transformarse para continuar

ofreciendo opciones de internacionalización a sus estudiantes y profesores a la luz de la forzosa transición a modalidades de educación a distancia. A lo largo de los primeros cinco capítulos de esta sección, queda en evidencia la resiliencia e innovación que floreció al interior de las IES mexicanas a raíz de la crisis. A través de ejemplos por parte de universidades tales como la Universidad Autónoma del Estado de México (capítulo 10), la Universidad de Colima (capítulo 11), CETYS Universidad (capítulo 12), la Universidad Autónoma de Baja California (capítulo 14), y un programa de varias IES liderado por la propia AMPEI (capítulo 13), la primera parte de esta sección documenta cómo el espíritu de servicio, principalmente hacia el alumnado, propició que el personal de las áreas de internacionalización reaccionaran de manera rápida ante una situación en constante evolución. Esta sección se complementa con dos estudios empíricos a cargo de Schmitt (capítulo 15) y Villalón (capítulo 16) en los que las autoras comparten herramientas e instrumentos que permiten a las instituciones evaluar la efectividad de sus programas de internacionalización en casa y movilidad virtual respectivamente. Estos capítulos son relevantes pues reafirman la importancia de basar las estrategias de internacionalización en datos empíricos, así como de la necesidad de una evaluación rigurosa y sistemática de los diferentes programas que se diseñan al interior de las oficinas de internacionalización.

Por último, la tercera sección de este volumen "después de la pandemia: La evolución del proceso de internacionalización de la educación superior" busca ser un faro con propuestas concretas que las IES pueden adoptar para continuar con su labor internacional en la eventual era post-pandémica. Parte fundamental de esta nueva etapa de internacionalización post-COVID-19 será el apalancamiento de los programas y estrategias en el uso de las tecnologías de la información. Los programas de movilidad virtual, que fueron impulsados primero por necesidad y como la única alternativa posible, se empiezan a convertir en un componente importante de cualquier estrategia de internacionalización comprehensiva. Tal como lo muestran Isidro y Agullana en el capítulo 17, Stallivieri en el capítulo 18, y Romero y Lafont en el capítulo 19, estos programas—cuando son bien diseñados—pueden contrarrestar varios de los obstáculos que la movilidad presencial presenta. Principalmente su naturaleza elitista que impide a la gran mayoría de los estudiantes participar en experiencias internacionales. Posteriormente, Echeverría y de Luque abordan en el capítulo 20 cómo la pandemia abre las puertas para intensificar el rol que juegan las universidades como actores paradiplomáticos. Específicamente las autoras nos muestran cómo en el futuro deben ser las universidades quienes, mediante estrategias

de diplomacia científica, deben liderar los espacios de reflexión de cooperación internacional. Por último, en el capítulo 21 Bustos y Moreno parten de un recuento de la apremiante situación que enfrentaba el sistema de educación superior en México previo a la pandemia para hacer una propuesta a no regresar a la misma situación. Su invitación a las IES es a preparar un regreso a la presencialidad de actividades, pero de una manera que garantice mejores oportunidades para todos, una educación superior y una internacionalización más incluyente, más estratégica y más intercultural.

Así pues, este libro cumple con su cometido de documentar evidencias sobre la manera en que diferentes actores involucrados en el proceso de internacionalización de la educación superior reaccionaron ante los súbitos retos de la pandemia por la COVID-19. Estas experiencias sirven además para continuar generando conocimiento que sirva como base para enfrentar las transformaciones inminentes que se siguen vislumbrándose en el futuro de la educación. A lo largo de la historia, la humanidad ha aprovechado las crisis como oportunidades para reinventarse, para transformarnos a nosotros mismos, nuestras instituciones y nuestras organizaciones. La pandemia de la COVID-19 no es la excepción, y nos ha permitido reflexionar sobre el futuro que queremos y debemos construir. El diminuto y casi invisible SARS-CoV-2 nos ha recordado lo vulnerables que somos. También ha sido un duro despertar al hecho que nuestras barreras geográficas, ideológicas, culturales y políticas son totalmente porosas ante nuestra interconexión como seres humanos. Los rápidos cambios sociales, económicos, y tecnológicos nos advierten la necesidad de crear o repensar IES más ágiles, pero, sobre todo, más sensibles y comprometidas con su rol ante el bien común. Si bien la educación siempre ha representado un bastión en el desarrollo local de las sociedades, en un mundo tan interconectado globalmente, las actividades de internacionalización de la educación tienen la oportunidad de establecerse como piedras angulares de un nuevo panorama en el que la educación se convierta en un bien común global.

PRIMERA PARTE:
La internacionalización y la pandemia en el mundo

La soledad de la pandemia

Javier Horacio Contreras Orozco[1]

Resumen

La aparición y contagio del Covid a finales del 2019 generó un cambio radical e inédito en el mundo. Prácticamente todas las actividades tuvieron una repercusión, obligando a un reacomodo o reprogramación de los procesos normales y fueron desplazados por lo que ahora llamamos protocolos de prevención para evitar contagios del coronavirus. Ahora la referencia es antes y después del COVID-19, con la modificación en la salud, educación, labores de oficina, viajes y sentido de la vida, entre varios efectos. Este capítulo reflexiona, principalmente, en el impacto en la salud mental, reflejado en soledad, aburrimiento y depresión de estudiantes y maestros por la reclusión obligatoria en casas para seguir las clases de manera virtual.

Aunado a ello, los diversos medios electrónicos y las redes sociales, ciertamente, han sido los vehículos para esta nueva modalidad, pero también han sumido a estudiantes en un estado de aislamiento y soledad en el transcurso de una larga cuarentena que ha rebasado el año escolar, y ahora el reto es prepararnos en nuevos contenidos y atención en nuestro desarrollo emocional y mental para superar el abatimiento y la atrofia por permanecer tantas horas al día, frente a una pantalla.

Palabras clave: *Soledad, depresión, pandemia*

1 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua

Introducción

La depresión es la gran epidemia de la sociedad moderna (Rojas, 2008) y está considerada como la enfermedad de la tristeza. Debemos puntualizar que las depresiones siempre han existido a lo largo de la historia de la humanidad, pero ahora es un problema de salud pública por la expansión global debido a que uno de los principales detonadores es la vaciedad de la existencia, el sin sentido de la vida y el autoencierro en la individualidad pretendiendo blindarnos en tecnologías digitales como las redes sociales.

Quienes han sufrido la mordedura de la depresión (Montiel, 2020) coinciden en llamarla también como la enfermedad del siglo XXI, erigida como la enemiga número uno de la salud mental en el nuevo milenio, debido a los estragos que causa en la población según demuestra el alza alarmante de suicidios en el mundo.

Cada vez más, el aislamiento en nosotros mismos, nuestro empecinamiento por volvernos, de manera egoísta, hacia nosotros mismos, a utilizar los teléfonos para autofotografiarnos, ignorar a las personas que tenemos enfrente y estar en contacto con personas lejanas, han convertido a las redes sociales, sí, en potentes espacios de intercambios e información, pero también en inductores del aislamiento. La inmediatez, superficialidad e instantáneo nos han privado de la reflexión y por lo tanto de una racionalidad prudente y moderada.

La actividad de pensar la hemos trasladado al ver; la lectura y escritura de textos son suplantados por la magia de las pantallas. Ahora el mundo trascurre entre las pantallas del celular, la tableta, la computadora y por supuesto de la televisión. El reinado de la imagen, por lo tanto, ha disparado las apariencias y, por lo tanto, la realidad ha sido desplazada.

La tesis del *homo videns* (Sartori, 2003) se basa en que vivimos en una sociedad teledirigida donde la televisión es utilizada para manipular como si se tratara de un perro ovejero ideológico. Fija su preocupación en que la imagen está transformando al homo sapiens al suplantar la imagen a la palabra y reducir de manera alarmante la capacidad simbólica del hombre.

Eso nos puede provocar una atrofia cultural que paralice el uso de la lógica y la razón, nos someta a una sola forma de ver a través de medios electrónicos y por lo tanto que nos aísle en una soledad y depresión. Y ahora, con las redes

sociales, las emociones quedan expuestas a los reflejos de dispositivos, con *emoticones*, *memes* y aplicaciones de la tecnología que usamos para suplir nuestra incapacidad de decir o escribir lo que sentimos, poniendo en riesgo la pérdida de la emocionalidad. Ante esa situación, nos hundimos en la soledad, aun rodeados de personas a nuestro alrededor.

En este proceso, a finales de 2019, nos despertamos con la amenaza en el mundo de una epidemia que iba contagiando sin respetar fronteras, edades o nacionalidades. El coronavirus fue la mejor expresión para quienes todavía dudaban de la certeza de la globalización.

La medida preventiva y necesaria era cubrirse nariz y boca, incrementar los hábitos de limpieza en manos, mantenerse retirados unos de otros, quedarse en las casas, cerrar negocios, escuelas y centros de diversión, dejar de frecuentar amigos y familiares, cancelar reuniones presenciales de trabajo o sociales. Aunque al principio y aún algunos persisten, veían con incredulidad los efectos reales de la epidemia, fueron testigos del contagio y de la muerte de amigos o conocidos. Con el dolor extra de estar impedidos a acompañar a sus seres queridos en la agonía solitaria. Unos aislados, otros muriendo en la soledad. Y luego ni poder cumplir con el ritual de llorarlos y sepultarlos.

El COVID-19 ha sido el virus del encierro, de la absoluta soledad y depresión.

A la preocupación por un mundo de pantallas que aletargaba el pensamiento, nos dormía el cerebro y nos convertía en seres videntes, el virus del encierro incrementó la exposición ante pantallas. Los niños y estudiantes fueron recluidos en sus casas, en salas y recámaras, sometidos a comunicarse por medio de pantallas. El mundo dio un giro inesperado. De lo presencial a lo virtual. De lo cercano a lo distante, de la compañía y convivencia a la soledad.

El virus del encierro provocó una soledad escolar, incremento en problemas de salud mental, fatiga y violencia intrafamiliar, donde mujeres y menores de edad han sido víctimas al estar expuestos todo el día o a todas horas con sus propios agresores. El fenómeno se refleja en que el 36.4 por ciento de estudiantes universitarios proponen para la etapa post-Covid la impartición de cursos para superar la depresión y soledad porque es un área no atendida en las escuelas. El 45.5 por ciento de los profesores universitarios tienen la sensación de soledad, según queda de manifiesto en encuestas aplicadas en

la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, tomando en cuenta la opinión de 270 maestros y 344 estudiantes.

La soledad escolar en la pandemia

La irrupción inesperada de la epidemia de coronavirus tomó por sorpresa casi a todos los gobiernos, a los sectores de la educación y empresas, llevándolos a decisiones radicales pero necesarias para paliar los efectos de los contagios. Las primeras medidas fueron suspender las clases escolares de todos los niveles, a la espera de que en pocas semanas se podrían reanudar las actividades.

Semanas y meses después se tomó la decisión de continuar las clases a distancia utilizando plataformas digitales desde las casas. A la par de la campaña de someterse voluntariamente a una cuarentena, manteniéndose aislados, se dictaron medidas higiénicas como cubrirse boca y nariz, no saludar de mano, y menos de beso, y suspender las actividades sociales.

La medida recomendada por la Organización Mundial de la Salud para todos los países generó una paralización casi total en muchas actividades llamadas "no esenciales", como eventos masivos, lúdicos, deportivos o de concentraciones políticas. Las clases se adaptaron a plataformas digitales de las diferentes instituciones escolares y las casas se convirtieron en extensión de las aulas; las pantallas de televisión, computadoras, tabletas y hasta celulares se transformaron en pizarrones, los dedos de la mano suplieron plumas y lápices.

Con esto, la televisión y el uso de las redes sociales retomaron su lugar como un atractivo de entretenimiento, de ociosidad y de distracción privilegiando la imagen sobre la razón. El mundo de las pantallas tomó fuerza al permanecer los miembros de la familia las 24 horas en la vivienda. Luego, las clases en el nivel básico iniciaron a través de la televisión; de secundaria hacia arriba por medio de dispositivos electrónicos conectados a internet. Los empleados se organizaron para inaugurar el famoso *home office*, convirtiendo la casa también en ampliación de la oficina mientras las amas de casa se investían de la figura de prefectas de sus hijos.

Y lo que se calculaba que solo serían unas semanas o a lo máximo un par de meses, se fue extendiendo a un trimestre, un semestre y se llegó al año. De la novedad de estar en casa día y noche, de mayor convivencia entre los

miembros de la familia, de mayor tiempo para hacer otras actividades en casa se fue trastocando en un costo, que si bien, no lo han pagado la mayoría de los hogares, sí han ido quedando secuelas como el aburrimiento por permanecer siempre en casa, la rutina de una agenda muy limitada, espacios pequeños, privación de convivir con las amistades o compañeros de escuela, el drama de contagios de conocidos o cercanos, el duelo lejano y a distancia por las mismas condiciones sanitarias.

Tanto tiempo libre nuevo en un espacio reducido, ociosidad y convivencia forzada por decreto, desataron, en muchos casos, la absurda soledad en la propia casa. Era estar con los propios, pero lejano de los demás; estar en clases, pero como si solo fuera un curso corto por internet, sin el ambiente e instalaciones escolares. Las redes sociales no pudieron remediar esas sensaciones, sino que, en varios casos, las ahondaron debido a que el uso intensivo de ellas está asociada a niveles más altos de soledad.

Con el virus del coronavirus se fue expandiendo también otro virus: el de la soledad.

Para los estudiantes ha sido un año de cursar un ciclo escolar sin estar en una escuela: de tomar clases con maestros que en muchas ocasiones ni los ven o escuchan, sin conexión; o también, el contacto ha sido a través de plataformas frías, con programaciones y aplicaciones robotizadas.

La Organización Mundial de la Salud había advertido del riesgo de una fatiga pandémica, como un malestar emocional que ha ido carcomiendo las reservas físicas y mentales. Y después de eso, soledad, tedio, estrés y depresión.

La soledad es una emoción compleja (Sohn, 2020) porque puedes estar en un lugar atiborrado de personas y sentirte solo, o también se puede disfrutar consigo mismo esa soledad. Tal vez, la soledad sea cuestión de conexión o desconexión con los demás o con uno mismo.

Aunque los humanos somos seres sociales por naturaleza, todos hemos experimentado en algún momento un sentimiento de soledad como un estado mental, al igual que la depresión, la ansiedad o el miedo, a lo que llamamos soledad emocional. (Linares, 2020). Esa soledad está relacionada con sentimientos de incomprensión, tristeza e inseguridad.

Además, la soledad, aparte de estado emocional, también está ligada a la ausencia de personas y lugares. El abandono, retiro o muerte es motivo de melancolía o tristeza. Hay muchas personas que defienden su soledad por ser una decisión voluntaria, una elección individual de separarse o retraerse temporal o definitivamente con fines artísticos, espirituales o por encontrarse consigo mismo y en cierto sentido disfrutan y gozan su soledad.

En cambio, hay soledades involuntarias, que por circunstancias fuera del control de las personas son necesarias e indeseadas. Es cuando se tiene que llegar al confinamiento por riesgos de sufrir agresiones o atentados, por enfermedades de tipo psiquiátrico que implica riesgo de violencia y por supuesto por enfermedades contagiosas. Este es el caso del coronavirus.

La soledad escolar por la pandemia es involuntaria y ha estado desencadenado una soledad emocional, especialmente en estudiantes de los niveles primario y secundario, que sufren por la inesperada separación de sus amigos, compañeros de clases y de equipo o pandilla en una etapa donde la sociabilidad humana lo va incorporando a la sociedad y se va desarrollando su personalidad.

Espiral de la pandemia y salud mental

No nos llegamos a imaginar hasta donde llegarían las medidas reclusorias para capotear una epidemia altamente contagiosa. De la original lejanía donde se incubó e inició el coronavirus hasta el miedo e incredulidad del virus invisible cuando llegó a nuestras ciudades, las reacciones y decisiones iban subiendo de nivel. Y el mundo se empezó a paralizar, las calles se quedaron vacías y en las aulas escolares desaparecieron las risas y voces de los estudiantes.

Hasta que se empezó a presentar la saturación en hospitales buscando la cura de una epidemia que todavía no tenía remedio y se presentaron las primeras muertes, fue cuando se dimensionó realmente el problema. El virus se tornó en epidemia y ésta en pandemia.

Por un lado, el contagio avanzó rápido como una espiral que cada día abarcaba más y más por todo el mundo y el otro efecto a nivel local, fue una espiral a la inversa donde el círculo cada día se iba cerrando. El virus fue entrando a las casas, oficinas, lugares públicos y sobre todo en reuniones sociales y familiares.

El encierro de varias semanas ya empezaba a dejar sentir los efectos de soledad y aislamiento, que todavía se justificaban porque era el blindaje mínimo para no contagiarse, y cuando el virus entró a las casas la angustia se potencializó al sufrir en carne propia la muerte de seres queridos. Del desdén original o de las teorías conspirativas que decían que todo era un montaje tipo película, se enfrentó lo que resultaba inverosímil como buscar desesperadamente tanques de oxígeno para sus familiares.

Hay tres escenas que podrían describir las fases de una pandemia en el siglo XXI: cuando trasciende al mundo el contagio, las personas se lanzaron a los supermercados a comprar grandes cantidades de papel higiénico, como si la epidemia provocaría serios trastornos estomacales de evacuación; luego cuando se cancelan fiestas y cierran bares, se forman grandes filas comprando cervezas, como si el problema de la epidemia se tratara de ley seca, y al avanzar la espiral de contagios y muertes, las filas ya eran para rellenar tanques de oxígeno que requerían para sobrevivir.

La gradualidad de la espiral de la pandemia, a estas alturas, ya era una nueva realidad de la que nadie se podía abstraer, y representaba daños a la salud mental.

Se formó una profunda angustia colectiva (Ramírez-Bermúdez, 2021) con varios ingredientes en juego, como la percepción de que todos somos vulnerables, el paro de las interacciones sociales y económicas y la cuarentena interminable. Y hubo un proceso de angustia a fatiga.

La OMS aplicó el término de "fatiga pandémica" para describir el malestar emocional cada vez menos cotidiano, por el alargamiento del encierro y conforme pasaban los meses los mecanismos de afrontamiento se iban haciendo más flexibles.

"El encierro nos vuelca hacia un mundo virtual que funciona como paliativo, y a veces como remedio, pero que carece de atributos esenciales para nuestra vitalidad. Y así aparecen problemas clínicos como el insomnio, la fatiga y los estados de ansiedad que pueden incluir el terror repentino de estar enfermo, infectado" (Ramírez-Bermúdez, 2021). En ese estado, las actitudes depresivas se activan, consumo de alcohol o drogas y las acciones violentas dentro del hogar.

Inclusive se calificó a la fatiga pandémica como un término *ad hoc* para describir el estado emocional de las personas (Kraus, 2021). Entre la saturación por todos los medios y a todas horas, la actualización de cifras de contagios, muertes, camas disponibles, personas intubadas que nos mantenían en un estado de alerta pero también de angustia, se fue llegando a una fatiga de tantos datos, cansancio de estar sin conexión con muchas personas, fastidio de dar vueltas y vueltas en la casa como león enjaulado y hasta con dolores de espalda y cuello por tantas horas de estar sentado frente a una pantalla dando o tomando clases, haciendo trabajos de la oficina manteniendo horas la mirada fija en una pantalla.

La soledad emocional provocada por la pandemia se ha extendido por la imposibilidad de velar y dar sepultura cristiana a las víctimas de COVID-19. Desde el internamiento en un hospital quedan desconectados de sus familiares y son conectados a un tubo para auxiliarlos a respirar en un aislamiento total, sin la oportunidad de recibir visitas. Si se recupera podrá reunirse con sus seres queridos. Si fallece contagiado, no habrá despedida ni auxilio espiritual y recibirá el trato de un apestado. Esta es otra de las crueldades de esta pandemia que hasta los rituales con nuestros difuntos han sido cancelados.

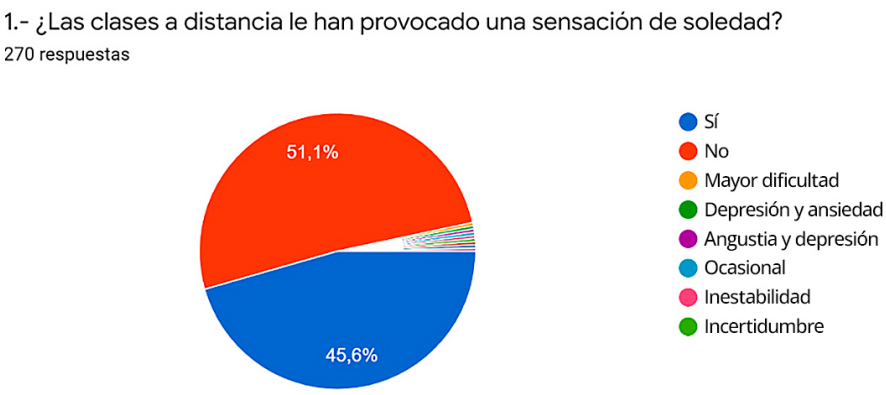
Emociones de estudiantes y maestros universitarios (encuestas)

Para dimensionar un segmento de los efectos del aislamiento por la pandemia en el sector universitario, realizamos una encuesta de manera virtual con un grupo de estudiantes y maestros, que si bien no puede representar el sentir general de la población de la Universidad Autónoma de Chihuahua, sus hallazgos resultan muy interesantes e ilustrativos para conocer el sentir de una porción de este sector, al cumplir un año de la educación a distancia.

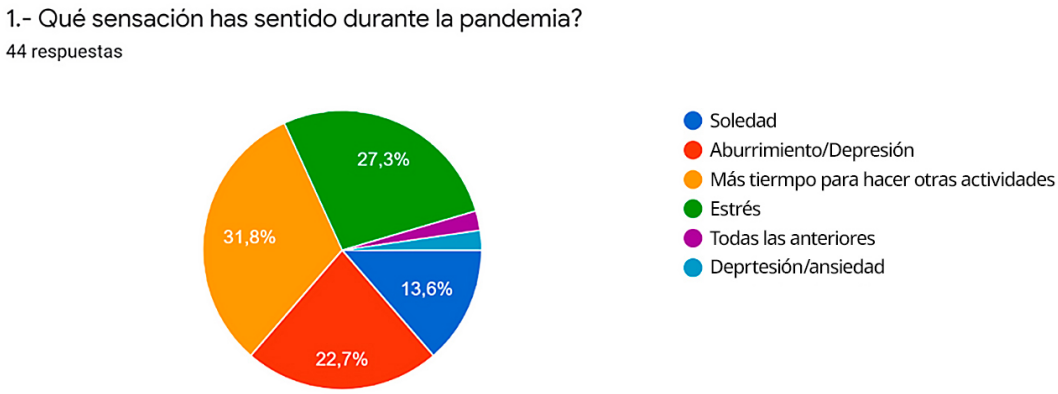
La situación de soledad y deterioro de la salud mental quedó de manifiesto por las expresiones y respuestas, lo que sirve de muestra de nuevos desafíos por instrumentar recursos de atención a ese deterioro.

La encuesta fue aplicada a estudiantes y maestros de la Universidad Autónoma de Chihuahua en marzo de 2021, justo al cumplirse un año de tener clases de manera virtual. El 45.6 por ciento (Gráfica 1) de los profesores afirman tener una sensación de soledad, mientras que los alumnos revelaron el 27.3 por ciento sentir soledad y el 22.7 por ciento estar aburridos o con depresión (Gráfica 2).

Gráfica 1. Encuesta a 270 maestros. Marzo de 2021.



Gráfica 2. Encuesta a estudiantes. Marzo de 2021.



Más de la tercera parte de los estudiantes encuestados —36.4%— proponen que después de la etapa crítica de Covid y cuando se reanuden las actividades normales, se impartan cursos para superar la depresión y la soledad (Gráfica 5). "La *neta*, ya necesito interactuar con personas, porque me siento sola. Añoro volver a clases presenciales, aunque sea algo híbrido", dijo la estudiante Karla.

Varios estudiantes, acostumbrados al lenguaje de redes, mencionan que se sienten "desconectadas". Jasmín dice que no hay conexión con sus compañeros, a quienes algunos ni siquiera conoce en persona. Tampoco a algunos maestros

los han visto, porque solo entran a una plataforma donde les piden trabajos, tareas en un sistema de autogestión, pero también desconectados de los profesores.

María revela que con las clases a distancia se distrae mucho, no mantiene la atención porque el profesor no la ve. Ana, abiertamente confesó "estoy deprimida, me estoy todo el día acostada, sin hacer nada, sola, aislada...".

Norma compartió que "ya no se acuerda cómo es estar en el salón de clases", y dice que lo que le ha dejado este año es haber aprendido al cien por ciento a investigar en internet, pero de las clases solo ha aprendido lo más esencial. "Sólo he aprendido lo necesario o por encima", opina Jorge.

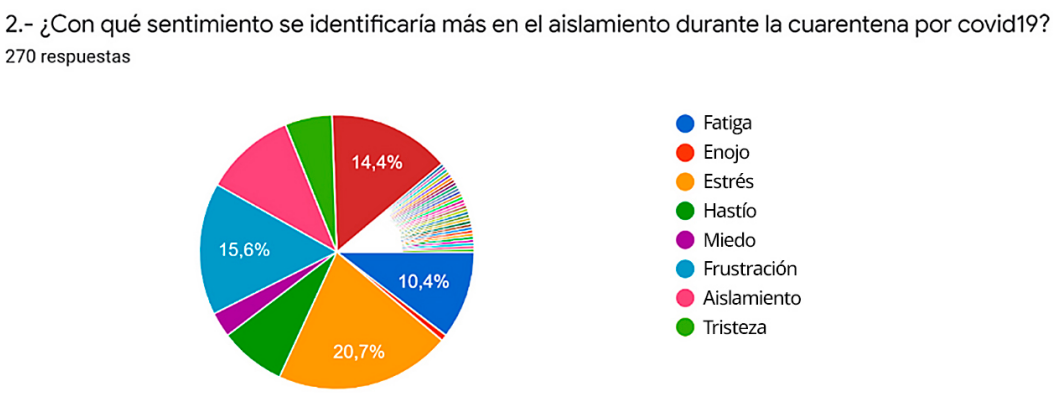
Para Karen, la novedad es que ahora depende totalmente de la tecnología. En el salón de clases se sentaba y atendía la clase del profesor. Ahora, debe de tener red, señal y computadora.

Varios coinciden en que no han desarrollado confianza con los compañeros por falta de convivencia en persona. Y no es lo mismo platicar en los pasillos o en la cafetería, reunirse en equipo para hacer un trabajo conjunto que conectarse y verse a la distancia. Rodolfo afirma que sí le han gustado las clases virtuales, pero se distrae mucho y se siente muy distanciado de los maestros. Martha se queja de que ahora su mundo es más lento y que tiene más tiempo.

O Laura, quien dice que "no se siente estar en la universidad, sino en un curso de diplomado por internet, porque no siente la adrenalina. Es más *chido* estar en la escuela, estar acelerada porque aquí en la casa todo es relax y me desespero mucho".

En una encuesta realizada con 270 maestros de la Universidad Autónoma de Chihuahua y 344 estudiantes universitarios, los resultados fueron los siguientes: el 20.7 por ciento de los maestros sienten estrés después de un año de clases de manera virtual (Gráfica 3), cerca del 63 por ciento quiere regresar a clases presenciales, mientras que solo el 31.3 de los estudiantes opinan lo mismo.

Gráfica 3. Encuesta a maestros. Marzo de 2021.

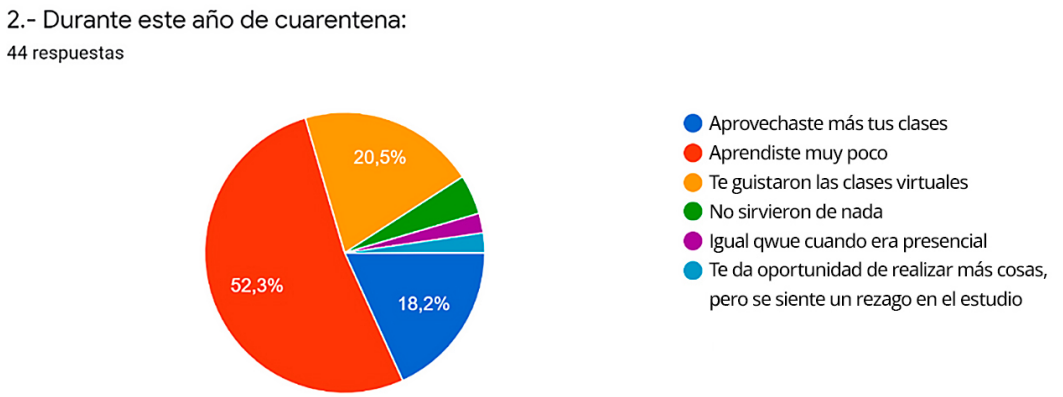


De ese año de clases a distancia, el 46 por ciento de los maestros universitarios consideran que hay un desaprovechamiento escolar por las clases virtuales y el 23.5 por ciento reporta cansancio.

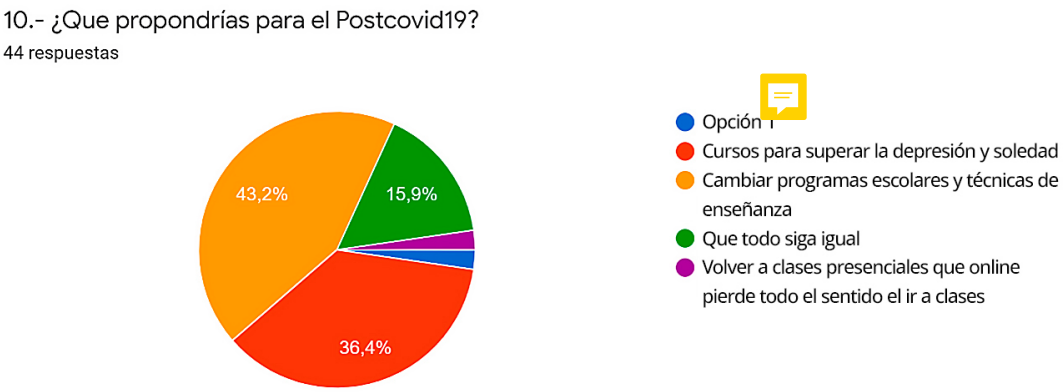
La otra mala noticia, según la opinión de los profesores es que registran en sus alumnos apatía en el 37.6 por ciento, simulación en el 29.1 por ciento y aburrimiento en el 15 por ciento.

Del grupo de estudiantes que se recolectó su opinión a un año de cuarentena y clases virtuales, el 52.3 por ciento afirma que han aprendido muy poco, al 20.5 por ciento les gustaron las clases virtuales y el 18.2 por ciento sostiene que han aprovechado más sus clases (Gráfica 4). Otras de las respuestas interesantes fueron que el 50 por ciento considera que se debe establecer un sistema mixto o híbrido de clases para combinar clases en la modalidad presencial y virtual. En cuanto a la etapa post-Covid, el 36.4 por ciento propone que se les impartan cursos para superar la depresión y soledad, 43.2 por ciento, cambiar programas escolares y técnicas de enseñanza y el 15.9 por ciento que todo siga igual (Gráfica 5).

Gráfica 4. Encuesta a estudiantes. Marzo de 2021.



Gráfica 5. Encuesta a estudiantes. Marzo de 2021.



Conclusión

Lamentablemente, la pandemia COVID-19 ha dejado una estela de miles de muertos y contagiados en todo el mundo; ha dañado la educación y paralizado a sectores económicos muy importantes. No tenemos la menor duda de que estamos en los escenarios de antes y después de COVID-19 y que no volveremos a la normalidad, sino a una nueva realidad.

La cuarentena como medida profiláctica básica no fue suficiente en semanas o meses para contener los contagios, por lo que se fue ampliando a más de un año conforme avanzaban los contagios y las muertes. De la esperanza de reanudar actividades en poco tiempo de aislamiento se fue transitando a una desesperanza. La educación a distancia, si bien es una estrategia educativa para aprovechar las nuevas tecnologías digitales, el problema fue su irrupción de manera inesperada, sorprendiendo tanto a maestros y estudiantes como a autoridades educativas en la implementación de programas, estrategias y métodos para avanzar en los ciclos escolares.

Y el otro aspecto, motivo de este trabajo, fue la detonación de un serio problema de soledad y depresión entre estudiantes y maestros por el largo periodo de abandono de las aulas para aislarse en sus domicilios y desde ahí continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las consecuencias, tal vez, no podemos todavía considerarlas en su dimensión real, pero por lo pronto, la soledad y depresión han hecho estragos en la salud mental y se agrava porque no se cuenta con recursos didácticos o psicológicos para enfrentar la situación. Apenas, en algunas escuelas se han iniciado cursos de primeros auxilios psicológicos (PAP) con la idea de tratar de paliar daños y conocer técnicas básicas para auxiliar a personas con problemas de depresión o crisis mentales.

La tecnología digital ha sido uno de los pilares para solventar la cuarentena necesaria y mantener varias actividades, entre ellas la educación desde el nivel preescolar hasta la profesional. La casa-aula ha sido el refugio, pero también ha tenido sus consecuencias, lo que nos enseña que la tecnología no lo es todo.

Después de un año de aislamiento y de estar conectados a pantallas estamos en condiciones de revalorar el contacto físico, directo, cara a cara, de tocarnos y palparnos, besarnos y abrazarnos para superar la soledad emocional y la depresión. El reto es volver al contacto humano en los salones de clases, en los pasillos y patios de las escuelas, pero con nuevas herramientas como el fortalecimiento en la salud mental.

Se deberán incorporar programas educativos mayores con contenidos de filosofía y psicología para que los estudiantes tengan un sentido de la vida ante el vacío, el aislamiento y el individualismo que se han desarrollado por algunas redes sociales.

La experiencia de la cuarentena por coronavirus nos debe de llevar a un replanteamiento educativo en lo humanístico, en retomar el contacto humano que nos una y no nos despersonalice, como la tecnología útil, pero fría.

Tanto maestros como estudiantes debemos aprender y enseñar cómo superar crisis de ansiedad y de soledad y no llegar al extremo del caso de Japón, donde crearon un Ministerio de la Soledad para enfrentar la depresión provocada por el encierro de la epidemia.

El reto primario es sobrevivir a una pandemia que no ha sido controlada del todo, manteniendo vigentes las medidas de seguridad preventivas del contagio, a pesar de la aplicación de vacunas; en segundo lugar, ir retomando de manera gradual las actividades e intentar volver a una nueva normalidad con la lección de la vulnerabilidad que aún mantenemos como seres humanos; y tercero, diseñar estrategias para atender los daños de la salud mental, creando infraestructura gubernamental, privada y familiar, que así como nos motivan a desarrollar actividad física por la salud del cuerpo, también se ejecuten programas, a todos los niveles, de salud mental para mantenernos sanos de la mente ante la soledad y la depresión.

REFERENCIAS

Kraus, A. (2021) Fatiga pandémica. *Revista Nexos,* No. 519.

Linares, R. (2020) El sentimiento de la soledad. https://www.elpradopsicologos.es/blog/el- sentimiento-de-soledad/

Montiel F., M. (2020) Un perro rabioso. Noticias desde la depresión, Turner.

Ramírez-Bermúdez. (2021) La espiral de la pandemia y la salud mental. *Revista Nexos*, No. 519

Rojas, E. (2008) *Adiós, depresión: en busca de la felicidad razonable*. Booklet.

Sartori, G. (2003) *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Santillana.

Sohn, E. (2020) El aislamiento es inevitable, por lo que hay que adaptarse: consejos para combatir la soledad. https://www.nytimes.com/es/2020/12/26/español/soledad-pandemica-consejos.html

Impactos y desafíos del COVID-19 en la movilidad estudiantil

América M. Lizárraga González[1]

Resumen

La pandemia por COVID-19 que afecta a la humanidad desde hace más de un año, ha impactado de manera evidente en todos los ámbitos de la sociedad, ha significado cambios en el panorama social (económico, político y cultural) mundial, y de manera especial en el sector educativo. A raíz de esta contingencia sanitaria, muchas formas de trabajar se han modificado, realizándose ajustes en los mecanismos para llevar educación a los jóvenes en todos los niveles. Su incidencia ha trastocado sistemas y estructuras, obligando a entidades gubernamentales, empresariales y educativas a repensar y adaptar sus estrategias para dar respuesta a las problemáticas actuales. De esta forma, las instituciones de educación superior (IES) transitan en distinta medida, en un proceso de digitalización no planeado al que no todos los estudiantes logran tener acceso. Parte de esta transición al mundo digital ha tenido un impacto en la movilidad estudiantil y ha significado desafíos para países en los cuales la derrama económica es relevante. A partir de una revisión bibliográfica fue posible realizar un análisis cualitativo, resultado del cual se concluye que la movilidad estudiantil se encuentra en un proceso de transición en el que, al menos momentáneamente, tendrá lugar dentro del mundo digital. Desde un enfoque optimista, este *impasse* amplía la posibilidad de que un mayor número de estudiantes acceda a este programa, anteriormente limitado por los recursos económicos que implica el trasladarse fuera de casa.

Palabras clave: *COVID-19, digitalización, internacionalización, movilidad estudiantil*.

1 Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Introducción

En este capítulo se pretende analizar, desde la *Internacionalización Pacifista*, la pandemia y sus consecuencias en los procesos de internacionalización de la educación superior (IoHE, por sus siglas en inglés *Internationalization of Higher Education*). Se hace referencia a la necesidad de promocionar una cultura de paz en la educación internacional, ya que constituye un paso necesario para el aprendizaje a través del respeto, la tolerancia y la creación de valores culturales basados en la cooperación, donde los programas de movilidad estudiantil y demás elementos de la internacionalización exigen que se configuren en un espacio mucho más atractivo en el contexto nacional y global, considerando los diferentes retos y áreas de oportunidad que la educación superior enfrenta en la actualidad.

Desde hace más de doce meses el escenario internacional ha estado caracterizado por una sola cosa, la incertidumbre. Esta incertidumbre se ha trasladado a la esfera educativa cuyo futuro depende de la disminución de contagios y de la efectividad de un proceso de vacunación que recientemente ha iniciado. Si hace algunos años alguien hubiera dicho que la gran mayoría de los centros educativos del mundo estarían cerrados por más de ocho meses, parecería impensable. Sin embargo, hoy en día el 85% de la población estudiantil está fuera de las aulas atendiendo su formación desde casa a través de plataformas virtuales (Banco Mundial, 2020).

Una formación en línea que ha revolucionado a instituciones educativas que veían esta transición en un panorama a largo plazo, y para el cual no estaban preparados. La pandemia sorprendió a diversos estudiantes fuera de casa, realizando estancias de movilidad que fueron interrumpidas de manera repentina obligando el regreso a su institución de origen mucho antes de lo planeado. Este desajuste de la normalidad ha significado una reducción en el desarrollo de dicho programa y, en los demás procesos de internacionalización, invitando a usuarios, líderes y generadores de políticas públicas a desarrollar estrategias para mantener vigente el intercambio académico y la cooperación internacional.

Sin embargo, ¿hasta qué punto es posible mantener la esencia de este tipo de programas? ¿Cuáles constituyen los principales desafíos? y ¿cómo podrán hacer frente las IES a este nuevo reto? A partir de ello, se ha planteado el objetivo de realizar un análisis descriptivo del impacto del COVID-19 en los

procesos de internacionalización de la educación superior, particularmente en el programa de movilidad estudiantil, así como presentar algunas estrategias como contribución para atender los desafíos de la contingencia sanitaria. De esta forma, este artículo presenta una investigación de carácter descriptivo y cualitativo basado en fuentes bibliográficas, estudios y reportes presentados por distintos organismos nacionales e internacionales.

Antecedentes

La crisis por la contingencia sanitaria causada por el virus COVID-19 impactó indiscutiblemente diversos aspectos socioculturales y económicos en la vida de las personas en todo el mundo. Las organizaciones empresariales y los sistemas educativos no fueron la excepción. Según cifras del Banco Mundial, el número de estudiantes en países con escuelas totalmente cerradas fue alrededor de 649,462,981, mientras aproximadamente otros 93,602,500 estudiantes se encontraban en países con escuelas parcialmente cerradas, lo cual representa un 85% de la población estudiantil mundial de todos los niveles. (Banco Mundial, 2020).

Ante estos datos, no tomar acciones para contrarrestar los efectos negativos de la pandemia en el sector educativo desencadenará la pérdida de enseñanza-aprendizaje teniendo como consecuencia una mayor deserción escolar y una menor calidad de vida. En la opinión del Secretario General de las Naciones Unidas, António Guterres (2020), argumenta que: "Las decisiones que los gobiernos y los asociados tomen ahora tendrán un efecto duradero en cientos de millones de jóvenes, así como en las perspectivas de desarrollo de los países durante decenios" (UN Web TV, 2020).

De esta forma, la Organización de las Naciones Unidas (2020b) ha presentado un documento que hace referencia a las políticas educativas para hacer frente a la actual crisis sanitaria, mismo que contempla cuatro recomendaciones principales; primero, repensar la forma de abrir los centros educativos de manera segura, considerando la opinión de los padres y madres de familia, así como de los trabajadores del área de la salud; segundo, la salud y la educación deben tener un lugar prioritario en las decisiones presupuestales; tercero, que las iniciativas de educación impacten en toda la sociedad, incluyendo a los grupos vulnerables, las minorías, los desplazados y las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Cuarto, impartir educación de calidad para

todos como estrategia para alcanzar los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), requiriendo de inversión en alfabetización e infraestructura digital.

En México, las IES integradas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) sostuvieron una reunión virtual con el objetivo de plantear estrategias de manera conjunta para que los estudiantes de nivel medio superior y superior concluyeran el ciclo escolar, de forma no presencial, pero sí cerrando el semestre de manera satisfactoria.

En dicha reunión, el doctor Luciano Concheiro Bórquez (2020), subsecretario de educación superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó un documento titulado: "Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19", el cual aborda las principales vertientes de acción de las IES, su contribución a la Estrategia Nacional de Sana Distancia, así como las recomendaciones planteadas por la Secretaría de Salud y por la propia SEP.

Para tal efecto, Concheiro (2020, p. 2) destacó que la respuesta de las IES frente a la pandemia ha girado en torno a tres actividades:

1. Apoyar a las autoridades sanitarias y a la población.
2. Fomentar las actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura con el apoyo de herramientas tecnológicas.
3. Impulsar un ambicioso proyecto de vinculación con los sectores productivos para detonar las potencialidades de las economías locales.

Sin duda alguna, estas medidas dan cuenta de la relevancia de la ciencia, tecnología y la innovación para dar continuidad de manera remota a la formación de los estudiantes. Sin embargo, también han hecho visible la falta de capacitación docente, de todos los niveles, en materia de tecnologías de la información para uso didáctico, así como el acceso desigual a infraestructura tecnológica y la falta de conectividad entre los distintos sectores de la población (UNESCO, 2020b).

Es por ello que la disrupción de la enseñanza tradicional pone a los estudiantes en un punto donde seguir con su educación depende de sus recursos para aprender a través de internet, la televisión y la radio, mientras que para los docentes representa el reto de familiarizarse con nuevos medios de comunicación y

conceptos pedagógicos sobre la marcha de sus labores, dificultando así su labor formativa (OCDE, 2020).

De esta forma, es claro observar que el sector educativo no estaba preparado para enfrentar la contingencia sanitaria. Hoy en día la mayoría de las IES están pasando por un proceso de digitalización, bajo políticas inciertas y recursos, tanto tecnológico como económico, insuficiente, donde los principales afectados están siendo sus usuarios finales: los estudiantes.

Marco teórico

A pesar de que la internacionalización de la educación superior no es un proceso nuevo, esta ha tomado gran relevancia dentro de las IES mexicanas, por lo que se ha convertido en una estrategia de formación innovadora que ha permitido hacer frente a los retos de la globalización (Gacel-Ávila, 2003). Esto se debe a que las necesidades de las naciones y de las instituciones se enfocan más en atender las problemáticas del entorno al transferir conocimientos, entendiendo que los problemas se encuentran en un contexto cada vez más competitivo por la globalización (Knight y De Wit, 2018).

Así mismo, Knight (1994) se refiere a la IoHE como el proceso en el que se busca integrar una perspectiva intercultural y global, en todas las funciones sustantivas de la institución. Y para ello describe cuatro enfoques presentándolos de la siguiente forma:

Tabla 1. Enfoques de la internacionalización en las instituciones de educación superior.

Enfoques	Descripción
Proceso	Incorporar la dimensión internacional en las funciones sustantivas de la institución.
Actividad	Categorización del plan de estudios y programas de movilidad estudiantil.
Competencia	Actualización académica de docentes, administrativos y estudiantes.
Organizacional	Construcción de iniciativas interculturales e internacionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Knight (1994).

Haciendo un análisis de lo anterior, se considera relevante la movilización de estudiantes como elemento estratégico de internacionalización. En este sentido, de acuerdo con Varona-Domínguez (2019), es importante que la comunidad estudiantil participe en programas de movilidad, ya que permite que los jóvenes conozcan su entorno social, tomen conciencia de él, y generen transformaciones pertinentes para mejorarlo y así crecer como seres humanos con pensamiento crítico y creativo, capaces de solucionar conflictos de forma pacífica.

Ante tal afirmación, resulta posible inferir el impacto que tiene enviar estudiantes o docentes a otras IES nacionales o del extranjero, pues ello genera un óptimo desarrollo en su educación. El recibir a personas provenientes de otras nacionalidades también permite que exista un intercambio cultural dentro de la institución, *Internacionalización en casa*, dándole la oportunidad a los estudiantes y docentes que por alguna razón no pudieron salir, generar un aprendizaje similar en su lugar de procedencia.

Por su parte, Altbach, Reisberg, y Rumbley (2009) señalan que la movilidad ha significado grandes avances en la educación superior a nivel global, ya que permite, entre otros beneficios, que los estudiantes tengan acceso a programas de posgrado de calidad en IES reconocidas a nivel mundial por sus altos índices académicos, reforzando así, los conocimientos adquiridos en sus áreas, resultado de las experiencias internacionales.

Dicho lo anterior, y como destacan Altbach y Knight (2006), la internacionalización va de la mano con la globalización y avanzan en conjunto. Considerando a su vez, diversos elementos que se implementan en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde las IES. Para ello, Altbach, Reisberg y Rumbley (2009) argumentan que:

Las universidades se han visto siempre afectadas por las tendencias internacionales. Sin embargo, las realidades del siglo XXI han magnificado la importancia del contexto global. Las tecnologías de la información y la comunicación han creado un medio universal de contacto instantáneo y una comunicación simplificada en manos de las universidades más fuertes ubicadas exclusivamente en el mundo desarrollado. (p. 7)

Este uso cada vez más continuo de las TIC ha permitido que la educación a distancia se refuerce como una herramienta poderosa en estos tiempos. En este sentido, las IES han implementado su aplicación en las funciones sustanciales,

no sólo como estrategia funcional para facilitar el acceso a la educación, sino para ofrecer mejores servicios en la relación costo-beneficio (González, 2007). Por lo anterior, Altbach y Knight (2006) concuerdan que el aprendizaje a través de las clases virtuales representa parte de los elementos de la IoHE, a la vez que genera crecimiento académico tanto en la comunidad estudiantil como en la propia institución. En este sentido Vriens (2010) se refiere a la movilidad virtual como todas aquellas actividades que se realizan con el apoyo de las TIC, que permiten la creación de experiencias internacionales en la comunidad universitaria en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Resulta importante considerar que la desigualdad económica, como parte del panorama mundial, afecta a los sistemas educativos de los países (Altbach, Reisberg, y Rumbley, 2009). En cuanto a la matrícula global en la educación superior se refiere, esta ha ido creciendo exponencialmente, sin embargo, no en todos los países existe la oportunidad de ingreso para los jóvenes, esto debido al crecimiento en la población a nivel mundial y en algunos casos, a la falta de financiamiento a las IES públicas.

Impacto en la educación y en la movilidad de estudiantes

El impulso que plantea el COVID-19 a las instituciones educativas dentro de la revolución digital potencia la urgencia de una actualización que englobe todos los procesos que se realizan dentro de las IES. De esta forma, para la impartición de clases, tutorías y actividades administrativas que se realicen desde casa o de manera *online,* son fundamentales una conexión a internet estable y equipo de cómputo para lograr un funcionamiento efectivo.

En el apartado de la movilidad estudiantil, la pandemia, la economía y los procesos digitales están marcando nuevas tendencias de internacionalización que orillan a los estudiantes a optar por nuevos destinos para cursar su estancia internacional, dejando con ello de lado a países como Estados Unidos, Reino Unido y Alemania, y posicionando a otros países como Malasia y Corea del Sur, dadas las bajas tasas de contagio que los caracterizan (Quinteiro, 2020).

Sin duda alguna, el flujo de estudiantes se ha visto afectado por las medidas de prevención establecidas a nivel global como parte de la contingencia sanitaria. Ello se ha reflejado en una menor participación en los programas de movilidad estudiantil. Tan solo en países como Finlandia, las IES reportaron

una disminución en la circulación de estudiantes extranjeros en comparación al año pasado, siendo de alrededor de 2,342 estudiantes en el 2020 frente a más de 6,600 que fueron en el 2019; esto representa una caída en el porcentaje de movilidad estudiantil de un 64% en el país finlandés (Finnish National Agency for Education, 2020).

A propósito de lo anterior, en el continente europeo, el programa Erasmus + y el Cuerpo Europeo de Solidaridad (2020) dirigieron una encuesta sobre impacto del COVID-19 en la movilidad. En dicho instrumento se rescató que más del 80% de los estudiantes extranjeros de Erasmus+ regresaron a casa, mientras que el otro porciento se quedó en Europa debido a que prefirieron no moverse o tuvieron problemas para regresar a su país. En el caso mexicano, la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), ha documentado que solo siete de sus 35 instituciones afiliadas mantuvieron acciones presenciales del programa durante todo el segundo semestre del 2020. Estas situaciones marcan las tendencias de lo que se puede esperar sea el futuro de la internacionalización.

Como se ha mencionado anteriormente, la movilidad en los próximos meses estará basada en el uso de herramientas digitales para el desarrollo de experiencias virtuales, las cuales de manera positiva pluralizan el acceso a la educación internacional para grupos vulnerables. Este elemento positivo resultado de la pandemia contrasta con las implicaciones negativas que el cierre de fronteras a traído a la educación internacional, cuyo costo promedio, a nivel global, está valorado en alrededor de $300 millones de dólares (Altbach y De Wit, 2020). Para países como Australia, esta situación representa un impacto directo en la economía de las ciudades que basan su crecimiento económico en el flujo de estudiantes (Altbach y De Wit, 2020).

Ello se refleja en el mapeo elaborado por el British Council (2020) sobre la movilidad estudiantil, utilizando las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Se permite a los estudiantes nacionales viajar al extranjero?
2. ¿Se permite la entrada al país de estudiantes internacionales?
3. ¿Las instituciones de educación superior están abiertas al aprendizaje presencial?
4. ¿El COVID-19 ha generado un impacto en las becas para estudiantes internacionales?
5. ¿Están abiertos los centros de solicitud de visa?

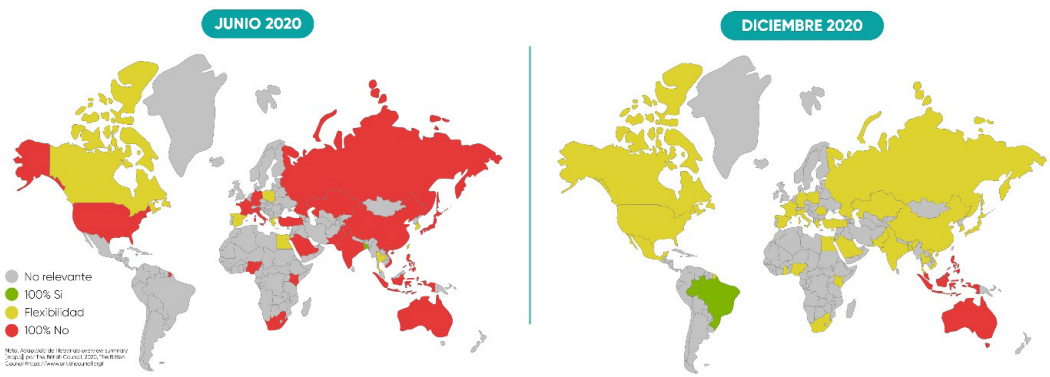
6. ¿Los estudiantes que regresan a casa desde el extranjero deben ponerse en cuarentena?

A partir de la información obtenida, se destacó que, durante los primeros meses del 2020, Europa y gran parte de Asia establecieron restricciones en sus fronteras obligando a los estudiantes de movilidad a permanecer en su país de destino hasta el final del año, en el que fueron permitidos los viajes internacionales.

Para el caso de Norteamérica y la mayoría de los países de América Latina, permitieron la salida de estudiantes al extranjero y a su lugar de origen. Inclusive, en México durante el mes de noviembre de 2020 varias instituciones permitieron que los estudiantes continuaran con su proceso de movilidad. Sin embargo, un mes después algunas se vieron forzadas a suspender todos los viajes estudiantiles.

Respondiendo a si se permite la entrada de estudiantes extranjeros en otros países, en la Figura 1 se puede observar el mapa mundial en el que se muestran los lugares que, a mediados del 2020 pusieron barreras de restricción de ingreso, y para finales de año mostraron cierta flexibilidad para poder salir/entrar al territorio, mismos que requerían de pruebas médicas y la necesidad de guardar distanciamiento social. El factor que en ambos casos influye refiere a la insuficiencia de vuelos internacionales, al igual que el cierre de los consulados para el trámite de visas.

Figura 1. Permiso a estudiantes extranjeros para entrar al país.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de The British Council, 2020.

Así pues, el panorama post-COVID del sector educativo mostrará avances en los procesos de internacionalización basados en los recursos virtuales que acerquen a individuos de distintas partes del mundo a interactuar a través del internet en un intercambio de ideas, reflexiones, conocimiento, estrategias y cultura que formen parte de la experiencia académica central del modelo de movilidad estudiantil tradicional (Gómez, 2020).

La realidad es que todavía existe una desigualdad económica y cultural que limita a estudiantes en situaciones vulnerables a lograr el propósito de seguir con sus estudios a través de clases virtuales, y con ello tener la posibilidad de estudiar en el extranjero. De esta forma, la generación de políticas públicas que provean de infraestructura y equipos de cómputo a la población necesitada, son imprescindibles para garantizar la disminución de esta brecha digital entre países y al interior de estos.

Oportunidades para las instituciones de educación superior

De acuerdo con una serie de encuestas realizadas por QS (2020) en julio de 2020, el 70% de las IES en el mundo cambiaron su modelo educativo para llevarlo en línea. Por su parte, en el instrumento realizado por *Studyportals* (2020), con el objetivo de analizar la percepción generada por el COVID-19 en los estudiantes que estaban por realizar una estancia internacional, se encontró que un número significativo de jóvenes universitarios consideraron modificar sus planes de movilidad, debido al temor por el contagio de la pandemia.

Así mismo, Pearson (2020) publicó sus hallazgos sobre el aprendizaje y desarrollo futuro en la educación superior con relación al contexto actual. A raíz de ello, se muestran siete tendencias clave que han sido impulsadas por la pandemia:

1. Cambio del modelo convencional presencial a una educación en línea.
2. Oportunidad y esperanza ante la incertidumbre a través de la educación.
3. Exigencia de una educación inclusiva, asequible y equitativa.
4. Demanda de inversión en modelos de aprendizaje en la ciencia, tecnología e innovación.
5. Implementación de habilidades sociales digitales y en la enseñanza del idioma inglés.
6. Oferta de educación para adultos, formación en *soft skills* y opciones para desempleados.

7. Uso de las redes sociales para sobrellevar el aislamiento entre estudiantes.

A través de las tendencias anteriores, se destaca la importancia de la cooperación internacional en la educación superior, ya que representa uno de los procesos más significativos para valorar las situaciones de conflicto y, de esa manera, aprender a sobrellevar las crisis de una forma más rápida y sencilla.

Desde esta visión, de acuerdo con la UNESCO-IESALC (2020a, pp. 38-41), se propone que la cooperación internacional se oriente a:

- Fomentar políticas institucionales.
- Construir alianzas de resiliencia.
- Compartir recursos y soluciones tecnológicas.
- Dar cobertura legal a la movilidad estudiantil.

De esta forma, las medidas que autoridades y gobiernos realicen para otorgar apoyos económicos, becas académicas y visas temporales para estudiantes, constituyen esfuerzos relevantes y de gran incidencia en la definición de estos nuevos marcos de cooperación internacional (Organización Internacional para las Migraciones, 2020).

Discusión y conclusiones

A través de la investigación realizada, se considera que el número de participantes en los programas de movilidad estudiantil se reducirá de manera considerable dadas las restricciones que han sido impuestas a nivel mundial. Tan solo en países europeos como Finlandia, el 64% de sus estudiantes han dejado de integrarse a esta dinámica. Ello promueve la realización de estancias virtuales, desde casa. Sin embargo, ¿en qué medida esta modalidad permitirá el desarrollo de habilidades trasversales entre los jóvenes?

Para responder lo anterior, es importante recalcar que parte de la experiencia del proceso de movilidad estudiantil es el intercambio cultural, la formación integral y el desarrollo de habilidades socioemocionales que cada vez son más necesarias para construir espacios de paz neutra. Definida ésta, según Jiménez

(2011), como un proceso gradual, un acuerdo para comprometerse con sus actores bajo un conjunto de normas y reglas, fruto del diálogo, nacidos sobre principios de igualdad, libertad, justicia social y responsabilidad.

Importante es también la adquisición de competencias a través de las prácticas profesionales internacionales para transitar de manera adecuada al mercado laboral, pero ¿hasta qué punto entonces estos esquemas esperanzadores de movilidad digital son convenientes? Esta llamada modernidad líquida, referida por Bauman (2013) como el proceso de cambio permanente que caracteriza a la sociedad global actual, lleva implícito un proceso de virtualización en el que la movilidad se traslada del espacio físico al virtual y en cuyo orden el intercambio social disminuye.

Conforme a García (2007), los principales retos de este proceso se centran en la ausencia de normas y de marcos comunes de movilidad, así como en la accesibilidad de las plataformas virtuales que, en algunos casos, resultan incompatibles entre sistemas educativos. Estas implicaciones estaban ya presentes dentro de las estrategias de *clases espejo* operadas por las IES hasta antes de la pandemia, sin embargo, fueron magnificados dada la rapidez en tomar medidas para dar forma a los nuevos esquemas de movilidad virtual.

Desde un enfoque positivo y optimista, la principal ventaja de este nuevo esquema recae en la posibilidad de ampliar la influencia del proceso de la IoHE a más sectores de la población, lo cual contribuye al desarrollo y competitividad de los perfiles de los participantes de dicho programa. Por tal motivo las IES, hoy preocupadas por continuar de manera efectiva en este camino, no deben olvidar que, en este ejercicio de prueba y error, también es necesario innovar. Serán entonces las IES más arriesgadas las que logren sobreponerse a las dificultades y desafíos que presenta la actual pandemia.

Toda esta discusión nos lleva a concluir que la pandemia ha incrementado las desigualdades entre la población, generando una paz vulnerable (Jiménez, 2020) en la que existe una disparidad en el acceso a la educación superior relacionada con el ingreso de la población. Los estudiantes con menor ingreso económico tienen menor posibilidad de atender las estrategias digitales que han sido establecidas como respuesta a los cierres de las instituciones educativas.

El COVID-19 ha supuesto un reto a los procesos de internacionalización de la educación superior. Se ha transitado de un sistema de enseñanza-aprendizaje

a un proceso de cierre de fronteras, en el que la movilización física significa alto riesgo para la sociedad. Desde nuestra opinión, el programa de movilidad estudiantil transitará de manera temporal al espacio virtual, para retomar su papel presencial una vez que la crisis sanitaria haya sido controlada.

El precedente de la pandemia ampliará, pues, las opciones de colaboración y dará un nuevo valor a los esquemas digitales, que hasta hace algunos meses permanecían sin ser explorados o eran vistos con escepticismo. Es así como las IES tendrán la oportunidad de revalorar el trabajo a la fecha realizado, adaptando y mejorando su transición digital, al tiempo que deberán realizar un ejercicio reflexivo en torno a sus procesos de formación y al impacto que estos tienen en el mercado laboral y la competitividad de sus egresados.

De esta forma, y como principales recomendaciones para las IES, se propone:

- Definir un marco normativo común para la movilidad estudiantil virtual.
- Incrementar acuerdos institucionales de doble grado.
- Implementar una vinculación efectiva con empresarios locales.
- Promover los beneficios de la movilidad estudiantil virtual.
- Propiciar el desarrollo de espacios de reflexión para evaluar estrategias implementadas.

Por último, somos conscientes de las dificultades que nos plantean las zonas donde gobierna el COVID-19, sin embargo, consideramos que es importante trabajar en la recomposición de los espacios de vulnerabilidad, sostenibilidad y resiliencia como tres ejes para sustentar el desarrollo y la cooperación internacional de las IES.

REFERENCIAS

Altbach, P. G., Reisberg, L. & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.* UNESCO.

Altbach, P. G. y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos, 28* (112), pp. 13-39.

Altbach, P. G. y De Wit, H. (2020). COVID-19: una revolución de la internacionalización que no pareciera. *International Higher Education.* Recuperado de: http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/102/IHE102-8.pdf pp. 17-18. [Consultado el 09 de enero de 2021].

Banco Mundial. (2020). *World Bank Education and COVID-19*. Recuperado de: https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19 [Consultado el 15 de octubre de 2020].

Bauman, Z. (2013). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. Madrid: FCE.

British Council. (2020). International student mobility taskforce. Heatmap Overview Summary. Recuperado de: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/inward_student_mobility_heatmap_-_december_2020.pdf [Consultado el 18 de diciembre de 2020].

Concheiro Bórquez, L. (2020). Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19. ANUIES. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf [Consultado el 18 de abril de 2020].

Erasmus +, y el Cuerpo Europeo de Solidaridad. (2020). Survey on the impact of COVID-19 on learning mobility activities. Recuperado de: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/coronavirus-learning-mobilities-impact-survey-results_es [Consultado el 7 de enero de 2021].

Finnish National Agency for Education. (2020). Higher education institutions estimate the number of student exchanges in the autumn semester to be much lower than normally. Recuperado de: https://www.oph.fi/en/news/2020/higher-education-institutions-estimate-number-student-exchanges-autumn-semester-be-much [Consultado el 03 de enero de 2021].

Gacel-Ávila, J. (2003) *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la educación superior.* Universidad de Guadalajara.

García Aretio, L. (2007). Movilidad virtual Vs. Movilidad física. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia* (BENED). Recuperado de: ht-

tp://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20095/movilidad.pdf [Consultado el 20 de diciembre de 2020].

Gómez López, P. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. (14), 2, pp. 1-31.

https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1348 [Consultado el 10 de diciembre de 2020].

González, Jorge, H. (2007). Internacionalización De la Educación Superior. *Universidades* (33), pp. 3-10.

Guterres, A. (2020). (Secretario General) sobre el Documento de Políticas sobre la Educación y el COVID-19. *Organización de las Naciones Unidas.* [Vídeo]. UN Web TV. Recuperado de: http://webtv.un.org/watch/ant%C3%B3nio-guterres-secretario-generalsobre-el-documento-de-pol%C3%ADticas-sobre-la-educaci%C3%B3n-y-el-covid-19/6177828651001/?term=&lan=spanish [Consultado el 5 de noviembre de 2020].

Jiménez Bautista, F. (2011). *Racionalidad Pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz.* Colección Paz y Conflictos, Madrid. Dykinson.

Jiménez Bautista, F. (2020). Paz vulnerable: pandemias, COVID-19 y racismo, Revista *de Cultura de paz*, Vol. 4, pp. 13-32.

Knight, Jane. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. *Canadian Bureau for International Education Research, 7*, pp. 1-14.

Knight, J. & De Wit, H. (2018). Internacionalización de la educación superior: pasado y futuro. *International Issues, 95*(1), pp. 3-5.

Organización de las Naciones Unidas. UNESCO; IESALC. (2020a). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. Recuperado de*:* http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf [Consultado el 05 de enero de 2021].

Organización de las Naciones Unidas. (UNESCO) (2020b). El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso. Recuperado de: https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302 [Consultado el 09 de enero de 2021].

Organización Internacional para las Migraciones. (OIM) (2020). Instantáneas analíticas sobre la COVID-19 #39: Estudiantes internacionales. Recuperado de: https://www.iom.int/es/migration-research/covid-19-analytical-snapshot[Consultado el 08 de enero de 2021].

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). El impacto del COVID-19 en la educación– Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020, pp. 1-22. Recuperado de: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf [Consultado el 22 de diciembre de 2020].

Pearson. (2020). *The Global Learner Survey.* Recuperado de: https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/gls/Pearson_Global-Learners-Survey_2020_FINAL.pdf [Consultado el 10 de enero de 2021].

QS. (2020). La crisis del coronavirus y el futuro de la educación superior. Recuperado de: https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/the-coronavirus-crisis-and-the-future-of-higher-education.pdf [Consultado el 16 de diciembre de 2020].

Quinteiro Goris, J. A. (2020). ¿Cómo afectará el COVID-19 a la movilidad académica internacional?, IESALC, UNESCO. Recuperado de: https://www.iesalc.unesco.org/2020/06/19/como-afectara-el-covid-19-a-la-movilidad-academica-internacional/ [Consultado el 29 de diciembre de 2020].

Study Portals. (2020). The impact of COVID-19 on student plans. Recuperado de: https://studyportals.com/blog/the-impact-of-covid-19-on-student-plans/ [Consultado el 8 de enero de 2021].

Varona-Domínguez, F. (2019). La educación superior y el futuro del profesional visto desde la condición humana. *Revista Educare,* 1-20. Recuperado de: https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/11759/20748 [Consultado el 20 de octubre de 2020).

Vriens, M., Van Petegem, W., Op de Beeck, I., & Achten, M. (2010). Virtual mobility as an alternative or complement to physical mobility. In EDULEARN 2010. 2nd International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 6695-6702). International Association of Technology, Education and Development (IATED); Spain.

La internacionalización de la educación superior desde la perspectiva de la movilidad estudiantil: antes y después del COVID-19

José Antonio Quinteiro Goris[1]

Resumen

El presente capítulo constituye una aproximación al fenómeno de la movilidad estudiantil internacional y los probables impactos que, en lo inmediato y a corto plazo, tendrá en ella la pandemia causada por el coronavirus SARS-CoV-2, como ha ocurrido ya desde que fuera declarada su irrupción el pasado 7 de enero de 2020. El artículo inicia abordando las principales tendencias que configuraron la movilidad académica internacional, de la que la estudiantil hace parte, así como en los principales polos de atracción académica hacia los que confluye. Seguidamente apuntala afirmaciones sobre los probables efectos de la pandemia en la movilidad estudiantil, con base en la revisión documental realizada. El apartado reservado a América Latina hace uso de algunas métricas que dimensionan la magnitud de los flujos estudiantiles entrantes y salientes, en virtud de la profunda dicotomía existente entre ambas movilidades dentro de este bloque geográfico, así como las probables afectaciones que sobre ellas pueda causar la pandemia. Concluye este capítulo proyectando un escenario a corto plazo para la movilidad estudiantil postpandemia, en el entendido de que, como toda previsión de futuro, en ocasiones resulta una lógica fútil que solo se conquista en el relato, particularmente cuando este futuro se encuentra

1 Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC.

condicionado por un virus convertido en nuevo Cronos y cuyos estragos estamos todavía empezando a conocer.

Palabras claves: *Movilidad estudiantil, América Latina, COVID-19.*

Introducción

Al hablar de movilidad académica internacional se hace referencia al desplazamiento de investigadores, docentes y alumnos desde instituciones educativas de una nación hacia otras ubicadas en el extranjero, con el objetivo de participar en programas de formación y proyectos de investigación de interés conjunto. En ella se encuentra subsumida la movilidad estudiantil, que suele reconocerse como estandarte de la cooperación educativa y la arista más visible de los procesos y estrategias de internacionalización de las instituciones de educación superior.

En 2010, más de cuatro millones de personas estaban estudiando fuera de sus países de origen. Según la OECD, el número de estudiantes internacionales de educación superior en todo el mundo podría alcanzar los ocho millones para 2025 (*OECD*, 2012). En efecto, considerada globalmente, la movilidad estudiantil internacional no paraba de aumentar y todo apuntaba a que seguiría haciéndolo en el futuro, hasta la irrupción de la pandemia de COVID-19.

Aunque algunas de las tendencias que favorecieron el fenómeno de la movilidad académica global mostraban ya ralentizaciones y regresiones, la pandemia pudo actuar como catalizador en su desaceleración y repliegue, considerando además las afectaciones que trajo consigo en forma de cuarentenas y confinamientos masivos a nivel planetario.

Este capítulo abre un espacio de análisis y reflexión en torno a la movilidad estudiantil internacional y los impactos probables de la pandemia COVID-19 a nivel global y latinoamericano, en un intento de contrastar su comportamiento prepandemia con el que pueda surgir después de esta crisis; y en la espera de que sirva como contribución al estudio de una realidad que requerirá con asiduidad de nuevos trabajos y datos granulares para entender a cabalidad los impactos percibidos y ocultos sobre dicha movilidad.

Tendencias que configuraron la movilidad académica internacional hasta la irrupción de la pandemia de COVID-19

La actual movilidad académica internacional registra una fuerte correlación con fenómenos propulsados predominantemente por la globalización. Como elementos que merecen especial atención destacan, por su impacto, la educación transfronteriza y las predilecciones que de manera casi obsesiva determinan las tablas de clasificación de las universidades mundiales (*rankings*).

La educación transfronteriza o educación transnacional, como también se le conoce, se da cuando las universidades rebasan los límites de su propia jurisdicción geográfica y extienden sus servicios educativos allende las fronteras nacionales. Esta modalidad extraterritorializada puede adoptar tres formas: a) en asociación con instituciones de otros países, localizados "en la periferia académica", aprovechando el apalancamiento del valor de sus propias marcas para establecer sucursales en territorios extranjeros; b) en asociación con instituciones localizadas en esa "periferia", pero pivotando la diferencia al relocalizar allí profesores "metropolitanos o centrales" y otorgar a los egresados titulaciones de doble grado; y c) mediante el desarrollo de aplicativos informáticos MOOC (Cursos *Online* Masivos y Abiertos) accesibles a nivel global (*Scott*, 2015).

Estados Unidos es quizás el país más representativo de la primera de esas modalidades, al contar con sucursales educativas en Corea del Sur, China, Emiratos Árabes Unidos y Malasia. Aunque esta práctica es generalmente bien recibida entre el común de los países con mercados abiertos a proveedores internacionales de educación, no está exenta de críticas dentro y fuera de ellos.

La segunda modalidad es ampliamente utilizada y supone grandes ahorros para potenciales estudiantes domésticos que, de no disponer de esa posibilidad, optarían muy probablemente por movilizarse hacia otros países para proseguir sus estudios. Para las universidades "metropolitanas o centrales" supone extender sustancialmente su alcance, tanto en estudiantes como en ingresos financieros, usualmente bajo la égida de un sector privado fuertemente subsidiado por el Estado receptor.

La tercera modalidad, que refiere a la oferta internacional de cursos *online* masivos, constituye un mercado que no deja de crecer y que para 2017 se estimaba en 13 millones de estudiantes a escala planetaria (*OECD*, 2017).

El otro fenómeno que condiciona fuertemente la movilidad académica internacional es la creciente repercusión de las tablas de clasificación mundial de las universidades en las políticas nacionales e institucionales. Son muchos los gobiernos que están ahora fuertemente influenciados por el empeño de tener más de una de sus universidades entre las 100 o 500 más importantes de la *Champion League* mundial.

Mientras ello sucede, la globalización viene dando muestras de agotamiento, incluso desde antes de la llegada de la pandemia. A raíz de la crisis financiera de 2008 se registra una ralentización del fenómeno, principalmente a través de un estancamiento en la movilización de capitales por el mundo. El ascenso de Donald Trump a la presidencia de EE. UU. abrió la guerra comercial chino-estadounidense, y poco a poco se fueron introduciendo aranceles al movimiento de bienes y servicios, así como restricciones al flujo de inmigrantes por parte de Estados Unidos. Esas políticas, aunque inicialmente a contracorriente de la opinión pública internacional, fueron ganando poco a poco admiradores y no pocos adeptos (*Applebaum,* 2021).

La posmodernidad suponía vivir abrazando un relato dominante que nos hablaba de un mundo globalizado sin fronteras, noción que la pandemia de COVID-19 develó en mentís, al menos temporalmente. Sin embargo, muy seguramente las fuerzas globales del mercado seguirán condicionando la movilidad académica internacional, y lo más probable es que poco aprendamos[2] de la pandemia en la medida que esta vaya quedando atrás. En consecuencia, todo pareciera apuntar a que pronto recuperaremos la normalidad y que la movilidad estudiantil pudiera alcanzar los ocho millones de estudiantes para el 2025, como se proyectaba ya hace años (*OECD*, 2012).

No obstante lo anterior, la pandemia podría actuar como un parteaguas de la globalización: por un lado, podría impulsar a un reequilibrio entre la globalización y las políticas nacionales, operando a favor de estas últimas, particularmente de aquellas con fuertes dependencias globales. Por otra parte, la pandemia pudiese transmutar en sindemias y levantar muros contra los flujos humanos, incluyendo aquellos que obedecen a razones académicas.

2 Como bien decía el filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel, "lo único que podemos aprender de la historia es que no aprendemos nada de ella".

La movilidad estudiantil en América Latina y en el contexto internacional prepandémico

El número de estudiantes matriculados en la educación superior crece en todo el mundo, y América Latina no es la excepción. En solo cinco años, entre 2012 y 2017, su número global ha pasado de 198 millones a 220 millones, lo que significa un crecimiento del 10% (*IESALC*, 2019). En América Latina y el Caribe el aumento ha sido aún más impresionante, al pasar de 23.7 a 27.4 millones, lo que refleja un crecimiento de 16% para el mismo período (*IESALC,* 2019).

A pesar de ese vertiginoso crecimiento, el número de estudiantes de educación superior que emprendió estudios en otro país creció en la región latinoamericana y caribeña a un ritmo menor que en el resto del mundo. En tal sentido, se pasó de tener 2.05% de estudiantes de educación superior desplazados internacionalmente en 2012, a 2.3% en 2017, mientras que para el mismo período la región pasó de 1.09% a 1.14% o, en cifras absolutas, de 258,000 a 312,000 estudiantes movilizados. Se trata, pues, de la segunda región del mundo con más bajo crecimiento de la movilidad, muy lejos de los aumentos experimentados por países del Asia central, donde el volumen prácticamente se ha duplicado, o del sureste asiático, donde ha crecido en más de un tercio (*IESALC*, 2019).

Más allá de lo anterior, los estudiantes de América Latina y el Caribe (ALC) prefieren optar por Estados Unidos y Europa Occidental como destinos académicos. De los 312,000 estudiantes latinoamericanos y caribeños que en 2012 se movilizaron hacia algún otro país, el 38% lo hizo dentro de la propia región, mientras que el 54% optó por Norteamérica o por naciones de la Europa Occidental. En el caso mexicano, el 50% (2015) de toda su movilidad estudiantil se dirige a Estados Unidos (*Maldonado-Maldonado*, 2017).

Al ahondar en el análisis del flujo de estudiantes internacionales hacia América Latina y el Caribe, encontramos que Argentina es el gran receptor, puesto que por sí sola recibe tantos estudiantes como el resto de los países combinados. Diversas razones explicarían esta preferencia: la robustez y diversidad del sistema de educación superior argentino, la ausencia de aranceles académicos y una política activa para la captación de estudiantes extranjeros (por ejemplo, el Programa para la Internacionalización de la Educación Superior y la Cooperación

Internacional –PIESCI–)[3] (*G20 Report, 2020*). Otros países que atraen estudiantes a la región —por orden de magnitud— son México, Brasil y República Dominicana.

Si bien en números ordinales Argentina ocupa la primera posición, la realidad es bastante diferente cuando los flujos entrantes a un determinado país se miden en función del tamaño de su sistema de educación superior. Este indicador se conoce con el nombre de "tasa de movilidad entrante" y expresa el cociente entre el número de estudiantes extranjeros que ingresan al país con respecto a su total de matriculados. Bajo el prisma de este indicador, República Dominicana, Costa Rica, Ecuador y Honduras —en ese orden de magnitud— acogen un porcentaje más relevante de estudiantes extranjeros.

Un indicador similar —la "tasa de movilidad saliente"— expresa el cociente entre el número de estudiantes nacionales que salen y el tamaño de sus sistemas de educación superior. Es así como mientras en números absolutos los mayores contingentes de estudiantes de ALC salen de Brasil, México y Perú, la tasa de movilidad saliente es más significativa, en este orden, para Uruguay, Ecuador, Honduras, Bolivia y República Dominicana (*IESALC*, 2019).

Los Estados insulares del Caribe presentan sus propias características en cuanto a la movilidad académica: por una parte, Cuba, Haití y República Dominicana muestran una interdependencia sustancial en el grueso de sus movilidades, mientras que el resto pone la mira en sus anteriores metrópolis (Holanda, Inglaterra y Estados Unidos), atendiendo a la pervivencia de lazos lingüísticos e históricos o a las políticas de cooperación internacional a favor de excolonias en ultramar.

La limitada oferta de educación superior existente en ese grupo de países insulares explica por qué es allí tan elevado el porcentaje de estudiantes que decide proseguir sus estudios en el extranjero, que se estima en 16% de la matrícula total, frente a 1.4% en promedio para América Latina. "El país beneficiario por excelencia es Estados Unidos, hacia donde se dirige el 61% de los estudiantes. Pero también es Estados Unidos el país de donde proceden la mayoría de los estudiantes que llegan al Caribe, representando 68% (2017) del total de estudiantes extranjeros" en el área (*IESALC*, 2019).

3 Este programa estimula y financia las estrategias de internacionalización del sistema de educación superior argentino en tres áreas: su promoción en el extranjero, la cooperación internacional y la internacionalización integral.

El caso de Cuba merece un tratamiento aparte que escapa a los alcances de este epígrafe, muy particularmente por el calado de sus programas de cooperación internacional (*e.g.* Escuela Latinoamericana de Medicina), concebidos como una "ventana abierta" hacia los avances de la Revolución Cubana. Así, acogen relativamente a pocos estudiantes, pero de procedencias geográficas muy diversas (más de 122 países).

En líneas generales puede decirse que el modelo prototípico de la región se caracteriza por un saldo de movilidad negativo, es decir, se trasladan al extranjero muchos más estudiantes de los que se movilizan hacia ella. Este déficit de movilidad puede considerarse indicativo de un sistema que no es suficientemente atractivo para los estudiantes internacionales, por diversas razones (académicas, económicas, culturales u otras) que no corresponde evaluar aquí.

Aunque los esfuerzos de internacionalización de la educación superior latinoamericana y caribeña encuentran en la movilidad académica una importante baza para su realización, los programas de apoyo a la movilidad desde la institucionalidad pública y privada han sido deficitarios, discontinuos en el tiempo y de baja escala. Esto es tanto así, que 48% de la movilidad estudiantil mexicana en 2015-2016 tuvo que ser financiada por sus respectivas familias (*Maldonado-Maldonado*, 2017), realidad que a pesar de la carencia de datos pareciera ser extrapolable a otros países de la región.

En cuanto al contexto internacional, Estados Unidos, Canadá, Francia, Reino Unido, Australia y Nueva Zelandia constituyen, en conjunto, el destino mayoritario de los estudiantes internacionales: en ellos se concentra algo más de 50% del total de cinco millones de estudiantes que se movilizan en el mundo cada año (*OECD*, 2017). Estos flujos migratorios representan codiciados recursos para las economías receptoras, llegando a constituirse en la tercera fuente de ingresos de Australia (*IESALC*, 2019), o el sexto renglón exportador de Estados Unidos (2017-2018), solo por detrás de sus industrias petrolera, agroalimentaria, automovilística, aeronáutica y farmacéutica (*Morgan*, 2018).

El hecho de que los grandes flujos estudiantiles confluyan en esos seis países se debe a que sus instituciones de educación superior son consideradas como "polos del saber". Esta fuerza de imantación resulta decisiva para la movilidad internacional, aunque a ella se suman otras determinantes.

De otra parte, y a pesar de esa concentración de larga data, comienzan a perfilarse en el mundo grandes centros de educación superior que presagian cambios en las dinámicas de movilidad académica. India, por ejemplo, cuenta ya con 799 universidades, y China con 2,880, siete de las cuales se encuentran ahora en los primeros 200 puestos del *ranking* mundial del *Times Higher Education* (2018). Entre tanto, 5% de los artículos de investigación en matemáticas con mayor tasa de citaciones en el mundo, para el período 2016-2019 —y según las tablas de Leiden—, corresponden a seis instituciones universitarias chinas, encabezadas por la Universidad Tsinghua (*Margisson*, 2021).

China pudo atraer en 2015 a 397,635 estudiantes extranjeros, como resultado de una iniciativa gubernamental centralizada en el *Chinese Scholarship Council* (*Lavakare*, 2018). Esta tendencia responde a la proactividad de la diplomacia gubernamental, que busca convertir al gigante asiático en un nuevo referente académico global, tal y como lo hacen Malasia e Indonesia. Cabe señalar igualmente que el generoso apoyo financiero ofrecido a los estudiantes internacionales que estudian en universidades chinas contrasta con las prácticas adoptadas por algunas universidades occidentales, que tienden a centrarse en los beneficios económicos que llegan a obtener al recibir estudiantes internacionales. Esa diferencia sugiere que se están priorizando distintos objetivos en la atracción de estudiantes extranjeros (comercialización vs. incidencia cultural) (*Wang*, 2014).

La irrupción de la pandemia de COVID-19 y sus primeros impactos sobre la movilidad estudiantil internacional

La situación de emergencia mundial desatada por el COVID-19 llevó a las universidades a dejar de impartir clases de forma presencial y adaptarse a la virtualidad, a fin de asegurar la continuidad pedagógica. Ese proceso, no exento de tropiezos y dificultades, ha tenido grados de severidad consustanciales al nivel de consolidación logrado por cada institución en sus esfuerzos previos de transformación digital del modelo de enseñanza-aprendizaje.

Otra de las áreas más fuertemente impactadas por la pandemia fue la internacionalización de las instituciones de educación superior, y particularmente la movilidad académica, como su arista más visible.

Australia, uno de los seis referentes de atracción de la movilidad académica internacional, registraba 29% de estudiantes extranjeros (514,707) en su

matrícula nacional (2017). Tal era el peso de los estudiantes extranjeros en el sector, que las universidades australianas obtenían 20% de sus ingresos presupuestarios exclusivamente del contingente de estudiantes chinos (2017). Sin embargo, las solicitudes de visas de estudiantes se redujeron entre 80%-90% para el año académico 2020/21. Gran Bretaña, igualmente polo de atracción de preferencia para la movilidad académica internacional en Europa, estima una caída de 47% en el número de estudiantes extranjeros para el 2021, lo que supone una pérdida económica cifrada en 1,500 millones de libras esterlinas. Estados Unidos experimentó una merma de estudiantes internacionales de 43% en el año académico 2020/21, mientras que para el mismo período la caída para Alemania fue de 16% (*Leah,* 2021).

Al tiempo que el COVID-19 desaceleró la movilidad de los estudiantes hacia los destinos académicos tradicionales, recientes cambios en las políticas de visado e inmigración en los dos principales receptores de estudiantes internacionales (Estados Unidos y el Reino Unido) buscan paliar rápidamente esta desaceleración. Tales medidas, aunadas a eficientes planes de vacunación anticoronavirus, presagian una rápida recuperación de la movilidad académica, siempre y cuando las vacunas resulten efectivas y la pandemia no derive en sindemia. En un escenario optimista, habría la posibilidad cierta de alcanzar para 2025 los ocho millones de estudiantes movilizados al exterior por razones académicas, tal y como lo proyectó la OECD en su momento.

Para la América Latina y el Caribe, la postración en la que se sumió la movilidad académica no supuso una merma de ingresos, puesto que esa fuente resulta insignificante para los presupuestos de las instituciones de educación superior de la región. Sin embargo, sí constituyó un freno a la movilidad estudiantil saliente, que pudo verse afectada en aproximadamente un 70% (*IESALC*, 2019).

Los nuevos retos post-COVID-19 que deberán resolverse en el ámbito de la movilidad académica en general, y algunas recomendaciones

El impacto de la pandemia en la movilidad estudiantil internacional durante el año académico 2019/2020 fue colosal, aun cuando la gran mayoría de las universidades brindaran arreglos alternativos en forma de movilidad virtual a través de la enseñanza remota de emergencia, con los tropiezos que ello supuso para aquellas instituciones con menor grado de madurez digital.

La internacionalización —luego de la labor docente— ha sido una de las funciones más fuertemente impactadas por el COVID-19. Algunas universidades encontrarán en la pandemia una razón más para vehiculizar la internacionalización a través del currículo, particularmente cuando en el corto plazo se enfrentan a una gran incertidumbre sobre sus políticas de inscripción de estudiantes internacionales, que en la mayoría de los casos mostró una caída abrupta para el año académico 2019/20. No obstante, todo apunta a una indefectible recuperación para el año académico 2020/21, tal y como lo refleja un comentario de Dan Baker, gerente general de "Student.com", plataforma que se autoproclama como la más grande en ofertar alojamiento estudiantil a nivel mundial: "En enero de 2021 tuvimos una caída de 70% en las reservas de alojamiento estudiantil, mientras que en mayo de 2021 subimos 130%, colocándonos en niveles del 2019, previos a la irrupción de la pandemia".

Lo anterior refleja que los estudiantes continúan abrazando con igual fuerza sus intenciones de emprender estudios en el extranjero, un interés que también queda patente por parte de las instituciones estadounidenses de educación superior que participaron en una encuesta (*IIE*, 2021) en torno a sus expectativas de recepción de estudiantes extranjeros, y que reveló:

1. **Un regreso al aprendizaje en persona:** para todos los estudiantes en el campus, la gran mayoría de las instituciones reportadas (86%) están planeando cursos presenciales para el otoño de 2021, y ninguna de ellas tiene la intención de ofrecer únicamente instrucción virtual. Más aún, 90% de esas instituciones planean ofrecer estudios presenciales a los estudiantes internacionales.

2. **Las solicitudes de estudiantes internacionales han aumentado:** 43% de las instituciones informan de aumentos en las solicitudes de estudiantes internacionales para el año académico 2021/22, casi el doble de los incrementos informados hace tan solo un año.

3. **El reclutamiento sigue siendo una prioridad:** como parte de sus estrategias, la mayoría de esas instituciones se enfocan en eventos de reclutamiento en línea (73%), el trabajo con estudiantes internacionales que cursan en otros campus (68%) y las redes sociales (65%).

4. **Los protocolos de vacunación aún están en desarrollo:** más de la mitad de las instituciones (64%) planean proporcionar vacunas anti-

COVID-19 a estudiantes, profesores y personal en general, incluidos los estudiantes internacionales. Dicho esto, algo menos de la mitad (45%) no exigirá vacuna alguna antes de que los estudiantes lleguen al campus. Solo 14% de las instituciones plantean por ahora la vacunación como requisito.

5. **Optimismo ante el futuro próximo:** aproximadamente el 50% de las instituciones anticipan un aumento en el número de estudiantes extranjeros para el año académico 2021/22. Esta es una mejora significativa con respecto al año pasado, cuando el 97% de ellas anticiparon caídas.

De lo anterior se desprende que, muy probablemente, la movilidad estudiantil recuperará sus niveles prepandémicos rápidamente y retomará la senda prevista de crecimiento. Sin embargo, esto no exime de interrogantes. En particular, ¿cuáles son los nuevos retos que supone esta nueva ola de movilidad estudiantil —y, encubierta en ella, también la académica, que incluye a otros actores— en los tiempos venideros?

En primer lugar, debemos considerar el contexto económico: según la Organización Internacional del Trabajo (*OIT*, 2021), el mercado laboral no se recuperará de la pandemia al menos hasta 2023. Se calcula que un mínimo de 220 millones de personas seguirá desempleada en todo el mundo durante 2021, muy por encima de los niveles prepandémicos. En consecuencia, y si tenemos en cuenta que el grueso de la financiación de la movilidad estudiantil corre por cuenta del peculio familiar (95% para los estudiantes chinos, 45% para los mexicanos), encontraremos que cualquier decisión futura de movilidad tendrá que ser más concienzudamente cavilada, al menos desde el punto de su impacto financiero en las familias.

En segundo lugar, las mutaciones del coronavirus SARS-CoV-2 podrían dar al traste con los niveles de confianza que comenzamos a disfrutar gracias a la cobertura de inmunización que vamos alcanzando con la vacunación a nivel planetario. Es muy probable que sea necesario restringir los desplazamientos físicos desde y hacia determinados países en ciertos momentos, ante cualquier rebrote vírico en el futuro.

En tercer lugar, y derivado de lo anterior, las universidades podrían verse obligadas a ofrecer únicamente alternativas virtuales, o al menos híbridas. Y la pregunta del santo grial sería entonces cómo garantizar un valor agregado para los estudiantes internacionales y compensar las pérdidas que suponen la supresión de la interacción física y de las ganancias culturales en el país de acogida. En este particular podemos echar mano a los resultados de una encuesta recientemente aplicada en el Reino Unido, que refleja que uno de cada cuatro estudiantes valoró sus cursos virtualizados en términos de "un valor pobre o muy pobre", niveles de insatisfacción que podemos extrapolar, sin excesivos riesgos, a estudiantes localizados en otros enclaves geográficos.

Habrá que evaluar, pasada la pandemia, los roles de lo virtual en todas las funciones de la educación superior. No cabe duda de que la virtualidad elimina las barreras físicas y permite mayores coberturas. Sin embargo, y aun cuando muchas de sus áreas de aplicación muestren una indiscutible eficacia funcional, la evaluación debe ir más allá de los meros logros del aprendizaje e intercambio. El caso es que aunque una movilidad entrecomillada y simplemente virtual, sin encuentro físico, pudiera ser válida en lo que a ganancias de aprendizaje se refiere, ineludiblemente resta el factor clave de la vivencia por parte de cada uno de sus miembros y reduce la mirada "del otro" al encuadre de unas cámaras de video. Así, por más que la pandemia deje algunos cambios permanentes en el modelo de enseñanza-aprendizaje, lo más seguro es que no llegue a producir alteraciones tan profundas como las que algunos predicen con respecto a la movilidad académica.

Como ha sido antes dicho, la movilidad estudiantil luce promisoria en su futuro, pero en lo inmediato y al corto plazo podría ser necesario aplicar algunas medidas de política institucional para remontar y recuperar cuanto antes las cotas prepandémicas. Entre muchas de las recomendaciones a las que vale atender, se citan varias en la siguiente tabla:

Tabla 1. Recomendaciones de políticas institucionales para favorecer la movilidad estudiantil en pandemia.

Áreas de intervención	Política recomendada	Consideraciones y riesgos
Desde la planificación	Aupar un cambio paradigmático que combine la movilidad física con la virtualidad (dentro de un rango de posicionamientos mixtos), y donde los objetivos se centren en el intercambio de ideas y en el logro de aprendizajes.	¿Hasta qué punto los esquemas híbridos de movilidad satisfacen a los estudiantes? ¿Cuál sería el nivel de reducción de aranceles que ellos esperarían bajo este nuevo formato? ¿Hasta qué punto podrían alcanzarse las habilidades interculturales derivadas de la convivencia?
Desde la planificación	Evaluar y gestionar ante las autoridades gubernamentales el otorgamiento de visados para estudiantes bajo modalidad de movilidad híbrida.	Reino Unido revocó una medida que recortaba la duración de los visados de trabajo para estudiantes doctorales, en la búsqueda de constituirse en un "*hub*" para el talento extranjero. Los esfuerzos para atraer talentos son un imperativo apremiante en muchos países, lo que da a entender que la hibridación de la movilidad será igualmente bienvenida.
Desde la planificación	Fomentar y estimular redes de apoyo, desde la universidad y fuera de ella, que mitiguen los impactos que la pandemia de COVID-19 puede tener en estudiantes extranjeros, independientemente de que se encuentren residenciados en el *campus* o bajo movilidad virtual.	Los servicios de apoyo a estudiantes extranjeros se vuelven fundamentales, particularmente en caso de rebrotes víricos o confinamientos temporales, incluso para aquellos que se encuentren bajo modalidad híbrida. ¿Están las universidades preparadas para asumir este *coaching* emocional?

Desde la gobernanza	Derivar fondos originalmente previstos para la movilidad física hacia el desarrollo de la llamada "movilidad en casa", particularmente en apoyo a proyectos que favorezcan la enseñanza virtualizada, la mejora de su calidad, o las plataformas tecnológicas que la soportan.	La "movilidad en casa" pudiera tener poco atractivo en un principio, hasta tanto las plataformas tecnológicas no brinden una experiencia satisfactoria de aprendizaje o se adquieran las competencias para aprovecharlas plenamente.
Desde la gobernanza	Asegurar que las medidas adoptadas a nivel institucional tengan una mirada inclusiva calibrada desde la óptica de la equidad.	Evaluar qué componentes del aprendizaje pueden ser realmente adquiridos mediante una movilidad virtual, híbrida, o netamente presencial, en función de perfiles más completos y de datos granulares del estudiantado.
Desde la gobernanza	Adoptar estrategias para implementar la llamada "internacionalización en casa", asegurando que los elementos transculturales del grupo participante queden relevados en la experiencia individual y colectiva.	La preferencia por una movilidad con desplazamiento físico, tanto de profesores extranjeros en la plantilla docente como de estudiantes, podría ser determinante en el posicionamiento de las universidades en los *rankings*.
Desde la gobernanza	Considerar esquemas de movilidad con desplazamiento físico de más corta duración, ante la previsión de un contexto de astringencia financiera.	Recortar objetivos de aprendizaje podría suponer dificultades para la acreditación posterior de créditos o cursos.

Nota: desde otros ejes de la gestión de las instituciones de educación superior podrían variar y sumarse otras recomendaciones.

Si al inicio de la pandemia de COVID-19 se escuchaban señalamientos de que serían necesarios al menos cinco años para recuperar el nivel previo de movilización estudiantil internacional, ahora todo parece indicar que la postración ocurrida en 2020 va quedando atrás, y que la demanda de movilidad con desplazamiento físico al extranjero por razones de estudio se encuentra sólo contenida, a la espera de que mejoren las condiciones sanitarias y se flexibilicen las restricciones de viaje.

Conclusiones

La movilidad académica internacional no es un fenómeno nuevo. Por el contrario, se entronca con flujos migratorios que se remontan a tiempos inmemorables de la historia. Sin embargo, la globalización trajo consigo el libre flujo de bienes, servicios y personas alrededor del planeta. Gracias a ello, muchas universidades extendieron el alcance de sus servicios allende sus fronteras, ante la apertura franca de los mercados extranjeros de educación superior. Esa orientación de las universidades encontró allí su estandarte más visible, a pesar de que la movilidad estudiantil internacional solo alcanza a una fracción mínima de la matrícula mundial de estudiantes de educación superior.

Aunque los indicios apuntan a que la movilidad estudiantil internacional remontará prontamente los efectos de la pandemia, particularmente por la preferencia que el desplazamiento físico supone sobre la virtualidad, los principales obstáculos que pudieran existir ahora y en el corto plazo son las probables restricciones sanitarias para emprender viajes y la desmejora de algunas determinantes de índole económica a nivel global. En tal sentido, se hacen algunas recomendaciones de política institucional para minimizar tales impactos, dando cabida a la movilidad virtual como opción viable para llegar a los beneficios derivados de los intercambios académicos de modo más inclusivo.

Quizá una mejor manera de pensar la movilidad académica internacional sea comenzar a concebirla dentro de un espectro de posicionamientos mixtos. En un extremo los más fijos o físicamente arraigados, hasta llegar a los más móviles, en donde los estudiantes y el personal docente movilizado se encontrarían en algún lugar a lo largo de este espectro. Esta concepción se alinearía mejor con el modelo de universidad híbrida que comenzará a emerger con fuerza en un contexto pospandémico.

Si bien la pandemia de COVID-19 ha sido "la experiencia global más traumática desde la II Guerra Mundial", la recuperación en forma de "U" pareciera ser el escenario más probable ante la rápida actuación de las autoridades mundiales. A diferencia de hechos traumáticos previos como la crisis financiera del 2008, la efectividad de las vacunas a nivel planetario y las mayores cotas de cobertura en educación superior resultan hoy éxitos a escala planetaria, que previsiblemente seguirán vigorizando el crecimiento de la demanda de movilidad académica.

REFERENCIAS

Applebaum, A. (2021). *El ocaso de la democracia. La seducción del autoritarismo.* Debate.

G20 Education Working Group. (2020). *G20 report on internationalization in Education* (p. 72). Ministry of Education of Saudi Arabia.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas* (UNESDOC; N.o 1; Documentos de Trabajo, p. 40). UNESCO-IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372629.locale=es

International Institute of Education. (2021). *IIE Survey: Universities indicate optimism, confidence on international education exchange* (N.o 4; COVID-19 Snapshot Survey Series, p. 19). https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2021/06/IIE-Survey-Universities-Indicate-Optimism,-Confidence-on-International-Educational-Exchange

Lavakare, P. J. (2018). India and China: Two major higher education hubs in Asia. *International Higher Education, 94*, 12-13.

Leah, M. (2021). International student mobility flows and COVID-19 realities. https://www.iie.org/-/media/Files/Corporate/Publications/IC3-2021-Paper_International-Student-Mobility-Flows-and-COVID_2021_08_11.ashx?la=en&hash=428B778EB0644B82F17673F75F5BAB5B1A05E90F

Maldonado-Maldonado, A. (2017). *Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2024-15 y 2015-16*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf

Marginson, S. (2021). What drives global science? The four competing narratives. *Studies in Higher Education*, 1-19. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1942822

Morgan, R. (2018). *New NAFSA data: International students contribute $39 billion to the U.S. economy.* Washington: NAFSA. https://www.nafsa.org/about/about-nafsa/new-nafsa-data-international-students-contribute-39-billion-us-economy

OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators.* OCDE.

OECD (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo – Tendencias 2021*. (s. f.). Recuperado 12 de octubre de 2021, de https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/trends2021/lang--es/index.html

Scott, P. (2015). Dynamics of academic mobility: Hegemonic internationalization or fluid globalization. *European Review*, *23*(S1), S55-S69. https://doi.org/10.1017/S1062798714000775

Wang, L. (2014). Internationalization with Chinese characteristics. The changing discourse of Internationalization in China. *Chinese Education and Society*, 47 (1), 7-26.

Universidad Iberoamérica 2030: La apuesta de la OEI para la educación superior postpandémica

Ana Capilla[1]

Resumen

La era postpandemia presenta una serie de retos para la educación superior, siendo la intensificación y aceleración de procesos ya iniciados anteriormente. En este sentido y ante la enorme disrupción que significó la pandemia del COVID-19, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha desarrollado una serie de propuestas que apuestan por sacar partido a los beneficios de la modalidad de educación a distancia y de la internacionalización, haciendo un uso innovador de las tecnologías de la información y la comunicación.

Estas propuestas, enmarcadas en la estrategia Universidad Iberoamérica 2030, buscan paliar los efectos adversos que tuvo el cierre de las universidades en toda la región y servir de guía a las instituciones de educación superior regionales, inmersas en esta nueva lógica de la educación a distancia. Además, tratan de contribuir a la generación de confianza en esta modalidad, así como de robustecer la cooperación y armonización del espacio universitario de la región iberoamericana.

1 Directora de Educación Superior y Ciencia, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Palabras clave: *Educación Superior; Ciencia; Universidad Iberoamérica 2030; Agenda 2030; COVID-19; educación a distancia; educación virtual; calidad; movilidad; internacionalización.*

Introducción

La crisis sanitaria provocada por el COVID-19 y las medidas de distanciamiento social impuestas por los gobiernos para combatir el contagio del virus han provocado una serie de profundos cambios e impactos en todas las etapas educativas, incluida la educación superior. Esta disrupción ha sido el detonante de una serie de transformaciones que la educación universitaria debía enfrentar.

Previo a la pandemia, la educación superior se encontraba ya inmersa en un proceso de transformación frente al avance de la educación virtual, el cual se veía traducido en el espectacular crecimiento de la matrícula en titulaciones a distancia o virtuales, de la última década. Según el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, Tecnología y Sociedad en 2019[2], la matrícula en educación superior a distancia incrementó un 73% desde 2010, mientras que la presencial lo hizo un 27%; es decir, en 2010 había 2 millones y medio de estudiantes universitarios de primer título que estudiaban a distancia, y para el 2019 este número se había duplicado. Este proceso, que se venía viendo, ha sido acelerado como consecuencia de la pandemia.

Sin embargo, la educación universitaria manifiesta una falta de confianza en la modalidad a distancia; de acuerdo a una encuesta realizada por McKinsey a estudiantes de Estados Unidos que ingresarían en la universidad, sólo el 23% declaró confiar en poder recibir una educación en línea de calidad. Del mismo modo, las sociedades iberoamericanas eran escépticas acerca de la validez de la formación no presencial, e incluso ahora permanecen dichas inquietudes.

Por último, junto a la tendencia a la educación a distancia, otro de los retos que antes de la pandemia caracterizaba nuestra educación superior y se ha visto gravemente afectado es la escasa movilidad estudiantil regional. La proporción de estudiantes internacionales de los países de América Latina y el Caribe, ya antes del COVID, era inferior en todos los casos al 3% de la matrícula de

2 "Porcentaje de estudiantes de primer título por modalidad 2010-2019", Red Índices, recuperado el 5 de octubre de 2021 [http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=PCTESTUDPRIMTITX-MOD&family=ESUP&start_year=2010&end_year=2019].

educación superior[3]. El porcentaje de estudiantes internacionales de ciclo completo en modalidad presencial en 2019 superaba con creces el porcentaje de aquellos en modalidad a distancia en todos los países de la región[4]. Así, con la llegada de la virtualidad, la movilidad se ha posicionado como una lacra aún mayor de nuestras universidades.

Universidad Iberoamérica 2030

Tomando en consideración estas problemáticas, se inició un estudio de la educación superior regional a través de una reunión celebrada el 4 de diciembre de 2018 en la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Universidades de España, en la cual participaron responsables gubernamentales, rectores y representantes de universidades, agencias de acreditación de la calidad universitaria, organismos internacionales y estudiantes.

Como resultado, en otoño de 2019 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) publicó el informe *Diagnóstico de la educación superior en Iberoamérica 2019*[5], fruto de un profundo proceso de análisis, así como de un intenso diálogo con los principales actores del sistema universitario.

A partir de este trabajo de diagnóstico y del diálogo, la OEI diseñó la actual estrategia de trabajo que está implementando en la educación superior y la ciencia, la cual responde al título de **Universidad Iberoamérica 2030**. La estrategia fue presentada en la reunión de Ministros y Altas Autoridades de Educación Superior, celebrada en La Habana (Cuba) en febrero de 2020. El objetivo último de la misma es avanzar en la construcción de un espacio compartido de educación superior e investigación que contribuya al progreso, bienestar y desarrollo sostenible de Iberoamérica, así como al cumplimiento de la Agenda 2030.

3 *La Movilidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Ret*os y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

4 "Porcentaje de estudiantes internacionales de ciclo completo por modalidad 2010-2019", *Red Índices*, recuperado el 5 de octubre de 2021: [http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=PCTESTUDPRIMTITXMOD&family=ESUP&start_year=2010&end_year=2019].

5 Jorge Sáinz González, and Barberá de la Torre Rafael. 2019. *Diagnóstico De La Educación Superior En Iberoamérica 2019.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

La estrategia Universidad Iberoamérica 2030 es el eje vertebrador de la OEI en su actuar en las áreas de educación superior y ciencia. A pesar de haber sido presentada solo unas semanas antes de la declaración de pandemia mundial por la OMS, es una estrategia que se ha continuado por la permanencia de las tendencias estudiadas. Se podría pensar que la estrategia Universidad Iberoamérica 2030 quedó obsoleta apenas un mes después de su presentación, dado el cambio profundo que las universidades han experimentado en este último año y medio; sin embargo, el efecto ha sido el contrario, Universidad Iberoamérica 2030 es ahora más actual y necesaria que nunca.

Como se comentaba al inicio, destaca sobre todo el hecho de que la tendencia hacia la educación virtual se ha asentado con la pandemia. Desde la OEI, consideramos como un dato muy positivo el incremento de la educación superior en la modalidad virtual y se fomenta activamente el crecimiento de la oferta universitaria en esta modalidad, debido a que se adapta a las demandas de la economía digital, y ofrece oportunidades de formación a quienes hasta ahora no estaban accediendo a la educación universitaria.

Debido a ello, la OEI considera imprescindible eliminar las resistencias existentes sobre la educación a distancia, especialmente en lo relativo a su calidad. Por ello, como primer paso, la OEI, junto al Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Ecuador (CACES) y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), convocaron al Seminario Iberoamericano de Calidad en la Educación a Distancia.

Este evento, que tuvo lugar en Loja (Ecuador), siguió como una de sus claves el eliminar prejuicios en torno a la educación en línea y demostrar que este tipo de enseñanza es equiparable a la presencial, tanto en su calidad como en los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Para ello, reunió diferentes IES con amplia experiencia en la educación a distancia, que compartieron buenas prácticas con el resto de las universidades participantes, y agencias de calidad de distintos países de la región. Entre las conclusiones extraídas del mismo se encuentran cuestiones como las posibilidades de inclusión que permite esta modalidad y la necesidad de permanencia en las evaluaciones de este modelo educativo.

Con vistas al Seminario de Loja, se constituyó un grupo de trabajo con expertos y técnicos de agencias de calidad iberoamericanas. A partir de esa cooperación, se acordaron definiciones y estándares comunes que compusieron la denominada

Guía Iberoamericana para la Evaluación Externa de la Calidad de la Educación a Distancia[6]. Esta guía representó un gran avance en la región, como un primer marco común con indicadores concretos —como el tipo de información a la que debe tener acceso el estudiante o las características de seguridad de la información— que favorecen que las evaluaciones nacionales sean más homogéneas, completando y no sustituyendo a las guías de las agencias nacionales. La intención de esta guía era destinar su uso a dichas agencias; sin embargo, la pandemia cambió su finalidad.

El seminario se celebró los días 10 y 11 de marzo de 2020, es decir, coincidiendo su clausura con el día en el que la Organización Mundial de la Salud declaraba la pandemia mundial del COVID-19. A partir de ese momento, la tendencia a la modalidad a distancia que adelantaba ese encuentro se aceleró hasta llevar en menos de una semana a prácticamente todos los estudiantes iberoamericanos a seguir sus estudios desde sus casas. Siendo una transición sencilla para las IES con experiencia en la modalidad a distancia, pero tornándose complicada en el caso de la mayoría de nuestras universidades.

Por ello, la guía también se ha convertido en un instrumento útil para las universidades. La misma ofrece orientaciones acerca de cómo realizar esa transición a la modalidad virtual, y destaca aspectos cruciales para la calidad de la oferta educativa virtual como es la aplicación de metodologías especializadas o la formación del profesorado. En ese sentido, la transición a la educación virtual, realizada en tiempo récord, ha supuesto un desafío para las propias instituciones, pero también de manera muy especial para los profesores y alumnos.

En último lugar, esta guía se ha convertido en el instrumento rector de las nuevas propuestas que la OEI ha desarrollado en el marco de su estrategia y que a continuación se presentan.

Las apuestas de la OEI para la educación postpandemia

Ante esta situación y con estos antecedentes ha llegado el momento de responder a importantes preguntas, tales como: ¿Qué queremos hacer de la educación a

6 *Guía Iberoamericana de Evaluación de la Calidad de la Educación a Distancia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

distancia? ¿Cómo vencer los miedos hacia ella y comenzar a atajar los posibles retos? ¿Qué necesita la región para aprovechar sus beneficios? ¿Cuáles son esas ventajas? ¿Qué implicaciones tienen en otros ámbitos de la universidad?

La calidad es hito esencial para la generación de confianza interinstitucional: este es un elemento clave en la educación superior y aún es uno de los grandes retos para la modalidad que se aborda en este artículo. Esto cobra mayor importancia ante la incursión abrupta de la virtualidad en las universidades, pues parece que el concepto de una verdadera educación a distancia se ha dilatado. En muchos casos se ha entendido que cualquier modelo que implique enseñar sin participación física en el mismo espacio, es educación a distancia, pero no es así.

Por ello, es fundamental que las universidades sepan qué cuestiones resultan esenciales, cuáles son los elementos a considerar y cuidar, en orden de alcanzar una verdadera educación a distancia. Entre las dimensiones clave y más importantes a tener en cuenta para que esta modalidad educativa sea de calidad están la formación del profesorado, la metodología de enseñanza, la seguridad de las infraestructuras tecnológicas, la información previa ofrecida al alumno y el acceso a servicios universitarios. Solo mediante la comprobación de estas cuestiones, la confianza interinstitucional y del alumnado será posible.

En este sentido, hemos dado importantes pasos para adaptarnos a la nueva situación en nuestras universidades y para mantener las valiosas consecuciones anteriores. Desde la OEI, hemos unido fuerzas con aliados estratégicos para comenzar a aportar nuevas herramientas que sirvan para hacer una entrada de calidad al modelo de educación superior que nos ha traído la pandemia. Siguiendo nuestras líneas plasmadas en la estrategia Universidad Iberoamérica 2030, son tres las nuevas propuestas.

Sello Kalos Virtual Iberoamérica

La OEI, junto con la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES), decidimos crear un sello de calidad en la educación superior a distancia para la región: el Sello Kalos Virtual Iberoamérica.

Este sello ha sido desarrollado a partir de la *Guía Iberoamericana para la Evaluación Externa de la Calidad de la Educación a Distancia*. Su fin es acreditar a

través de las agencias nacionales participantes que los programas que se están impartiendo en la modalidad virtual cumplen con los estándares mínimos de calidad. De este modo, el objetivo que persigue es doble: asegurar la calidad y generar confianza mutua entre los distintos sistemas educativos; es decir, ofrecer una garantía de calidad, rigor y exigencia de las titulaciones evaluadas favorablemente.

Plataforma de impulso a la movilidad

La movilidad e internacionalización de las universidades iberoamericanas son dos cuestiones íntimamente relacionadas con la educación a distancia y la calidad. La tendencia de la sociedad actual a la globalización y el refuerzo de proyectos regionales evidencian los beneficios de la movilidad académica, los cuales no deben perderse a causa de los efectos de la COVID-19.

Como se indicaba anteriormente, ya antes de la pandemia, Iberoamérica presentaba muy bajos niveles de internacionalización: somos la segunda región del mundo con menos intercambios en educación superior, sólo por detrás de África. Considerando ese hecho, se suma que de los pocos estudiantes de la región que realizan una movilidad tan solo el 30% eligen una universidad regional como destino.

Las dificultades para la movilidad que puede presentar el modelo educativo virtual se unen a los vigentes con anterioridad. Se derivan de las diferencias entre nuestros sistemas universitarios y la ausencia de confianza entre las IES de la región. Por ello, la estrategia Universidad Iberoamérica 2030 pretende aproximar los sistemas de educación superior iberoamericanos, de modo que los reconocimientos de estudios y títulos sean más fáciles y ágiles.

Para acercar los sistemas, la OEI elaboró el informe *Universidad Iberoamérica 2030: una propuesta para la movilidad académica*[7]. A través de él, proponemos la creación de un instrumento de movilidad que facilite la gestión de las mismas y, sobre todo, propicie el reconocimiento entre las diferentes IES de la región.

7 OEI. 2021. *Universidad Iberoamérica 2030 En Movimiento: Una Propuesta Para La Movilidad Académica*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Esto se traduce en una plataforma que recoja toda la información imprescindible de las unidades de aprendizaje con evaluación (asignaturas o materias según la denominación de cada país): modalidad de la titulación, semestre en la que se oferta, número de horas semanales en la que se organiza la docencia, horario previsto, descripción de contenidos, sistema de evaluación, etc. Esto es, todo aquello que la universidad de origen del alumno necesita saber para decidir antes de la movilidad del alumno si va a reconocer o no dicha asignatura.

Se trata, por tanto, de una propuesta sencilla, flexible, práctica y realista, avalada por expertos, que busca reducir la separación de los sistemas universitarios de la región e incrementar la confianza: poner en diálogo a todos los actores que participan en los intercambios académicos para favorecer la cooperación en sus trámites y así la movilidad académica. Muy reputados expertos de la región han contribuido al desarrollo de esta propuesta innovadora pero también gestores de movilidad de nuestras IES, con el propósito de que la herramienta les sea realmente útil.

Movilidad virtual

En último lugar, y con el propósito de aunar nuestra experiencia en educación virtual y en movilidad, desde la OEI estamos elaborando un programa de movilidad virtual que se sirva además de la iniciativa anterior. Creemos que, si somos capaces de extraer los beneficios, el modelo virtual puede ser una propuesta positiva para la internacionalización. La movilidad virtual se presenta como una interesante oportunidad, y no sólo en tiempos de pandemia.

Esta modalidad de movilidad ofrece la posibilidad de vivir una experiencia internacional a muchos alumnos que por diversas causas no están en disposición de realizar una movilidad física, como por ejemplo la escasez de recursos económicos o una condición de discapacidad. El objetivo de la movilidad virtual es complementar —a distancia— la formación académica universitaria con acciones de intercambio entre IES, que promuevan el desarrollo de competencias específicas y transversales propias de cada titulación.

Desde la OEI, hemos materializado esta propuesta en un trabajo conjunto con la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Contamos con su asesoramiento, que parte de una larga experiencia, para diseñar la *Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de Movilidad Virtual.*

Sus destinatarios son los profesores de las IES de Iberoamérica que tienen la responsabilidad y la función de desarrollar programas de movilidad virtual dirigidos a estudiantes de pregrado y posgrado.

Una vez más, el objetivo de esta guía, independientemente de la modalidad de estudios de la institución, es acompañar al profesor en la creación de un programa de calidad para sus alumnos. Es un documento que quiere clarificar qué es y qué implican el diseño y la planificación de un programa de movilidad virtual mediante orientaciones y recomendaciones. A través de ello, se promoverá la experiencia de internacionalización y de consolidación de la competencia digital mediante la realización de un semestre o un curso de los estudios de pregrado o postgrado en otra universidad de la región.

Conclusiones finales

En conclusión, la pandemia del COVID-19 solo ha acelerado una serie de cambios en la educación superior que ya podían apreciarse anteriormente. Una de las mayores y más evidentes tendencias ha sido la del acercamiento a la educación a distancia y, a consecuencia de ella, también el uso intensivo de las tecnologías de información y las comunicaciones (TIC) en las aulas de educación superior. Son cambios que han venido para quedarse y que van a contribuir a cerrar la brecha entre la universidad, la economía y la sociedad digital en la que vivimos.

Ante ello, la propuesta de la OEI, recogida en la estrategia Universidad Iberoamérica 2030, no es la de revertir la dirección, sino la de analizar y aprovechar las ventajas que pueden traer. En esa línea, nuestra propuesta actual se basa en ofrecer apoyo a las universidades para hacer una transición de calidad hacia esta modalidad y estar allí para acreditarlo a través del sello Kalos Virtual Iberoamérica. Junto a ello, fomentar los intercambios en las instituciones de educación superior de la región a través de nuestra plataforma de movilidad académica, acogiendo también el modelo virtual y promoviendo que esta sea también de calidad. Aunque pudiera parecer silenciosa, existe en nuestra región una alta capacidad por adaptarse a esta nueva modalidad educativa acelerada por la COVID-19; en la OEI lo vemos a través de importantes socios como son AIESAD, Caled o RIACES. También gracias a ellos, siendo la OEI el organismo de cooperación iberoamericano de referencia en materia de educación a distancia, podemos afirmar que los beneficios de este nuevo contexto existen y estamos trabajando en ellos.

REFERENCIAS

OEI. (2019). *Guía Iberoamericana de Evaluación de la Calidad de la Educación a Distancia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/guia-iberoamericana-de-evaluacion-de-la-calidad-educacion-a-distancia.

OEI. (2021). *Universidad Iberoamérica 2030 En Movimiento: Una Propuesta Para La Movilidad Académica*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. https://oei.int/publicaciones/universidad-iberoamerica-2030-en-movimiento-una-propuesta-para-la-movilidad-academica-informe-tecnico Porcentaje de estudiantes de primer título por modalidad 2010-2019", *Red Índices*, recuperado el 5 de octubre de 2021 http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=PCTESTUDPRIMTITXMOD&family=ESUP&start_year=2010&end_year=2019

Red Índices. (2021).Porcentaje de estudiantes internacionales de ciclo completo por modalidad 2010-2019", *Red Índices*, recuperado el 5 de octubre de 2021. http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=PCTESTUDPRIMTITXMOD&family=ESUP&start_year=2010&end_year=2019

Sáinz González, J. y de la Torre Rafael, B. (2019). *Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica 2019*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/diagnostico-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-2019.

UNESCO-IESALC. (2019). *La Movilidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372629.locale=es

Respuesta de la educación superior a los desafíos impuestos por la COVID-19: Panorama latinoamericano

Genoveva Amador Fierros[1]

Introducción

El mundo cambió en un modo inimaginable cuando se instaló la emergencia sanitaria a nivel global, tras declararse la pandemia por la COVID-19 en el mes de marzo del año 2020. La población general fue llamada a confinarse en los hogares con excepción de las *actividades esenciales* para la vida humana, concepto en el que los sistemas educativos no estuvieron incluidos en la primera etapa de la pandemia.

Los sistemas de educación superior fueron impactados por la drástica salida de las aulas universitarias de 1,570 millones de estudiantes en 191 países a nivel global (UNESCO-IESALC, 2020), mientras que en América Latina y el Caribe la cifra alcanzó a 45 millones de estudiantes afectados (Quintero, G.J.A., 2021). Todo esto derivado de las medidas de prevención y mitigación del riesgo de contagios que paradójicamente se crearon para proteger su salud sin imaginar aún los alcances del impacto negativo en su educación. A la emergencia sanitaria le siguieron otros tipos de emergencia en las universidades: la pedagógica, la económica, la política y la de salud mental de las comunidades estudiantiles, del profesorado y de sus familias.

1 Universidad de Colima. Con la colaboración de: 1) RCI-ASCUN (Red Colombiana de Internacionalización y Asociación Colombiana de Universidades); 2) REDI-PERÚ (Red Peruana de Internacionalización); 3) *LEARN* CHILE; 4) FIESA-RedCIUN (Feria Internacional de Educación Superior Argentina y Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales de Argentina) y 5) Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI).

En esencia, las universidades solo reflejaron lo que estaba sucediendo en la sociedad y el impacto doblemente negativo para las universidades fue la exacerbación de las desigualdades y las formas de exclusión ya no solo de las aulas sino de la educación superior de un número significativo de estudiantes. Según el Informe de Seguimiento de la Educación Superior en el Mundo (UNESCO,2020), tras la pandemia se identificaron entre el 17-30% de nuevos excluidos en la región de América Latina.

En ese contexto, la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) se propone hacer una contribución al conocimiento generado sobre la realidad latinoamericana de la educación superior, en especial para saber cómo fue su respuesta a los desafíos impuestos por la presencia de la COVID-19. Para recoger la información de la región se diseñó un cuestionario con doce preguntas abiertas, agrupadas en cuatro categorías: **I. Obstáculos enfrentados y procesos de adaptación**, **II. Lecciones aprendidas**, **III. El futuro de la internacionalización en la región** y **IV. La importancia de las redes y asociaciones**. Se seleccionó una muestra por conveniencia para aprovechar los vínculos de las redes de cooperación universitaria con sede en cinco países de América Latina. Se invitó a las asociaciones de universidades e instituciones de educación superior de América Latina a contestar el cuestionario y respondieron cinco redes que operan desde México, Argentina, Colombia, Perú y Chile. La lista la conforman siete redes: la RCI-ASCUN: Red Colombiana para la Internacionalización-Asociación Colombiana de Universidades, la REDI-PERU: Red Peruana de Internacionalización, la red *LEARN* Chile, la FIESA-REDCIUN: Feria Internacional de Educación Superior en Argentina y la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales, y la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, AMPEI por México. Gracias a esas contribuciones ha sido posible construir un panorama sobre la respuesta de la educación superior latinoamericana frente a los desafíos impuestos por la COVID-19. A continuación se exponen los resultados.

I. Obstáculos enfrentados por las instituciones de educación superior durante la pandemia por la COVID-19 y proceso de adaptación

Los obstáculos más relevantes que enfrentaron las instituciones de educación superior en América Latina fueron similares y tal vez se vivieron en formas diferentes entre los países y al interior de ellos, dependiendo del grado de

desarrollo de los servicios y tecnologías de información y del tipo de soporte que, desde antes de la pandemia, ofrecían a los procesos educativos; la forma de concebir la internacionalización ya sea centrada en la movilidad estudiantil y académica o como una estrategia que puede avanzar con o sin esa actividad específica fue también determinante para el manejo de la crisis.

Las asociaciones que dieron respuesta al cuestionario destacan como principales obstáculos al deterioro económico, la afectación de la salud, la dificultad para migrar de un modelo presencial a uno de enseñanza y aprendizaje por vía remota, la poca o nula preparación de algunos profesores para enseñar con mediación tecnológica, la baja conectividad y acceso a internet por estudiantes y profesores y la falta de equipamiento en los hogares. Aunado a ello, la percepción de la enseñanza remota como de baja calidad, fue un factor que no ayudó a implementar los cambios con la misma determinación y rapidez en todas las universidades y, en algunos casos como en Colombia, esta percepción trascendió al nivel de los indicadores nacionales que no contemplaban la enseñanza-aprendizaje virtual como parte de los procesos de internacionalización.

En todos los países de la muestra, las consecuencias de una situación crítica de salud profundizó las problemáticas sociales y económicas. La desigualdad económica se acentuó debido a la pérdida de empleos, lo que se asocia a la dificultad para la continuidad de los estudios para muchos estudiantes. La afectación a la salud mental de profesores, estudiantes y personal administrativo se hizo evidente tras la pérdida de vidas, empleos, toques de queda en algunos países; cuarentenas, aislamiento social e imposibilidad de asistir presencialmente a los centros universitarios. Además el tiempo de dedicación que se requirió de los profesores para transformar su modo de enseñar condujo a ciertos niveles de agotamiento, entre ellos que su ánimo estaba muy lejos de trasmitir motivación a sus estudiantes.

La dificultad de migrar de repente a un modelo remoto de emergencia evidenció la falta de preparación de la mayoría de las instituciones de educación superior, así como las escasas competencias tecnológicas de una buena parte del profesorado, la incipiente formación docente en enseñanza a distancia y el desconocimiento de métodos de enseñanza adecuados al nuevo escenario. En Perú, por ejemplo, solo el 27% de las IES tenía programas semipresenciales, la mayoría de ellas en las universidades privadas. En Argentina, aunque muchas universidades en mayor o menor medida previamente disponían de dispositivos de formación a distancia que sirvieron como base para el proceso de adaptación,

el volumen de actividades para adaptar la enseñanza representó un desafío. A este escenario se suma la reticencia a la enseñanza en línea de algunas comunidades universitarias "en medio de un imaginario generalizado de la virtualidad como una modalidad de *segundo nivel*".

Por otro lado, y con mayores dificultades en ciertas regiones de cada país, la carencia de dispositivos adecuados y la baja conectividad en los hogares se presentaron como grandes obstáculos. Es decir, no se trataba sólo de resolver la capacidad instalada de las instituciones de educación superior y la competencia de sus profesores que fue todo un reto; sino sobre todo, que la buena educación debía alcanzar a todos los estudiantes. Por supuesto que las carencias mencionadas limitaron las posibilidades de una cantidad significativa de estudiantes y de profesores para seguir fluidamente las clases remotas.

Frente a ese escenario, las instituciones de educación superior debieron transformar de un modo no previsto toda la estructura pedagógica y adaptarla a la virtualidad. Esta fue la realidad de todos los países como Chile, Argentina, Colombia, México y Perú. Frente al deterioro de la situación económica, las instituciones de educación superior (IES) debieron hacer frente y ofrecer alternativas, subsidios y descuentos para favorecer la permanencia y, en la medida de lo posible, aliviar la carga del déficit económico a las familias de sus estudiantes. Apoyar a los estudiantes fue la tarea central. Alrededor de esa premisa se organizaron todas las acciones. Se buscaron estrategias para que los estudiantes pudieran contar con conectividad adecuada a internet, a manera de poder acceder a los recursos educativos, y se organizaron intensos programas de capacitación y desarrollo de técnicas pedagógicas para ayudar al profesorado y a sus estudiantes a transitar de un modelo presencial a otro totalmente nuevo de enseñanza y aprendizaje virtual.

Principales problemas para el proceso de internacionalización y respuesta de las universidades

En la etapa inmediata de la pandemia, la imposibilidad de realizar actividades presenciales, el cierre de fronteras y la paralización de los procesos de movilidad estudiantil y académico ocasionaron confusión y pérdidas económicas sobre todo para estudiantes que se encontraban en pleno proceso de viaje hacia las universidades donde habían sido aceptados para realizar una estancia, o, bien, que habiendo viajado tuvieron que regresar anticipadamente a sus

países. Muchos estudiantes perdieron sus depósitos por concepto de pagos de hospedaje y alimentos, pago de boleto de avión, e incluso, hubo quienes tuvieron que regresar anticipadamente y aunque tenían un boleto de regreso, no pudieron usarlo posteriormente ni cambiar a una fecha más lejana.

Las gestiones de repatriación, tanto de los estudiantes nacionales que se encontraban en el extranjero como los internacionales que se encontraban realizando una estancia académica en cada institución al momento en que la OMS declaró la pandemia por la COVID-19, fue crucial para las universidades, y en particular para las oficinas de relaciones internacionales. Garantizar el retorno seguro de los estudiantes fue un proceso de gestión lleno de desafíos, múltiples estrategias de negociación, conciliación de intereses y capacidad de escucha que los gestores de internacionalización enfrentaron. Teniendo como *stakeholders (partes interesadas)* a sus estudiantes (nacionales e internacionales), a sus padres, a las instituciones socias, a las asociaciones de universidades de actuación nacional y a las embajadas.

Aunado a lo anterior, los recortes presupuestales agravaron la situación en todas las instituciones de educación superior de la región. Dada la asociación directa de la internacionalización a la movilidad académica y el desconocimiento del potencial de la internacionalización en casa, en buena parte de las IES los presupuestos destinados al proceso fueron recortados, con mayor visibilidad en Colombia y Perú.

Los gestores de internacionalización respondieron rápidamente impulsando el desarrollo de diversas iniciativas en línea. En algunos casos, los recursos tecnológicos limitados y la falta de habilidades pedagógicas en estos nuevos ambientes de aprendizaje llevaron a la improvisación y al aprendizaje sobre la marcha (ensayo y error) en la implementación de la oferta de enseñanza virtual en colaboración internacional. A ello habría que agregar el prejuicio de poca calidad de la enseñanza en línea "como una estrategia ubicada en las posiciones más bajas del listado de posibilidades" (ASCUN-Colombia). En este mismo sentido, en Argentina se pone de relieve el gran reto que representó para el profesorado promover la interacción y aprendizaje intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado con mediación tecnológica.

Se destaca la ausencia de reconocimiento en el marco normativo colombiano de la internacionalización desarrollada con mediación tecnológica, lo que requirió grandes esfuerzos para continuar con la cooperación y la internacionalización

que en tiempo de pandemia no pudieron ser reportados ante las autoridades nacionales y tampoco fueron suficientemente valorados en los procesos de evaluación de programas. En México se destaca la falta de una política nacional de internacionalización de la educación superior, lo que deriva en la ausencia de financiamiento y la falta de estadísticas institucionales por parte del gobierno que ayuden a elaborar diagnósticos precisos y oportunos para la toma de decisiones.

Respuesta a la crisis y gestión del cambio

Las IES colombianas han respondido de diferentes formas, con una clara apuesta por la cooperación y el fortalecimiento interno. Las alianzas estratégicas, la profundización del trabajo en asociaciones y redes como ASCUN y la RCI, el desarrollo de iniciativas como el Plan Padrino 1, la creación de iniciativas como INILAT dan cuenta de la respuesta colaborativa de las instituciones de educación superior.

En Perú la mayor capacidad de respuesta al cambio ocurrió principalmente en las universidades privadas ubicadas en Lima. Las universidades públicas tuvieron que buscar apoyo del Estado en presupuestos para poder adaptarse a plataformas virtuales y otorgar apoyos a los alumnos de menores recursos para que pudieran tener acceso a equipos e internet, mientras que en Argentina el contexto exigió una rápida reformulación y desarrollo de nuevas estrategias de internacionalización que en la mayoría de las universidades se tradujo en una diversificación de acciones, aunque no con la misma intensidad de impacto a nivel de vivencia intercultural debido a las limitaciones de la virtualidad.

En todos los casos la respuesta de las universidades ante la incertidumbre del contexto se enfocó a generar nuevos espacios y oportunidades de acercamiento, reflexiones conjuntas e intercambio de procedimientos, ideas y buenas prácticas en una sinergia de solidaridad y apoyo de alcances impresionantes, todo con miras a responder de la mejor manera a la necesidad del cambio pedagógico y para transitar de la presencialidad a la virtualidad. Ejemplo de este sinergismo fue la elaboración de documentos comunes que sirvieron de guías al interior de cada país, en su mayoría elaborados por asociaciones y redes universitarias como la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA), dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en Argentina y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México,

que elaboraron diversos documentos a manera de guías para la contención del riesgo de contagios, la adaptación de los procesos de educación mediados por tecnologías en el contexto de la COVID-19 y para el retorno seguro a las instalaciones educativas.

A través de los diversos espacios de interacción nacional como la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RedCIUN) y la Feria Internacional de Educación Argentina (FIESA), se han desplegado actividades, encuentros y talleres virtuales, no sólo para la capacitación y actualización de conocimientos ante el contexto global, sino para la promoción del intercambio de procesos y la identificación de posibilidades de superación conjunta de los desafíos del cambio.

Impactos positivos de la pandemia a la internacionalización de la educación superior

En medio de los problemas, y en ocasiones el caos causado por la pandemia, se identifican impactos positivos para la internacionalización de la educación superior. "Los obstáculos y las problemáticas se han transformado en oportunidades para reorientar las estrategias de internacionalización y dar un lugar protagónico a la internacionalización en casa y al rol del profesor como líder del proceso" (ASCUN). De igual forma, se introdujeron innovaciones en internacionalización (REDI-Perú), las instituciones han desarrollado nuevas capacidades y ajustado sus objetivos para poder operar en el formato en línea, se generaron múltiples oportunidades de vinculación internacional y se pusieron en marcha nuevos programas (*LEARN* Chile). El impulso al desarrollo de las estrategias de internacionalización por medios virtuales también ha desplegado procesos globales como la necesidad de priorizar y facilitar la discusión y planificación curricular con una dimensión internacional (FIESA-RedCIUN ARGENTINA, AMPEI).

Las universidades reconocieron y ampliaron nuevos canales y acciones de cooperación internacional en las que el criterio de flexibilidad ha sido clave para impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales con menores costos y mayores niveles de inclusión e impacto en la comunidad universitaria. Esto hizo que se acelerara la implementación de estrategias de internacionalización que no existían o cuyo desarrollo avanzaba lentamente como las clases espejo, el método de *Collaborative Online International Learning* (COIL), los MOOC´s,

las estadías virtuales de investigación, los intercambios virtuales, entre otras modalidades de enseñanza y aprendizaje, que avanzaban con lentitud o que sencillamente no existían antes de la pandemia por la COVID-19.

El rol de las asociaciones frente a los obstáculos derivados de la pandemia por la COVID-19

Frente a la pregunta de ¿Cómo es que las asociaciones o redes coadyuvan a hacer frente a los obstáculos en su país?, a partir de las respuestas emitidas por cada asociación que contestó el cuestionario, es posible identificar que las organizaciones dedicadas a promover la calidad de la educación superior a través del impulso a su internacionalización desempeñaron un rol relevante en los momentos de toma de decisiones frente a una situación crítica como resultado de la pandemia por la COVID-19. Las distintas redes nacionales traspasaron sus fronteras para propiciar la suma de esfuerzos y acciones de colaboración en una actitud solidaria para hacer un frente común latinoamericano.

Las asociaciones y redes ofrecieron consultoría, organizaron actividades académicas que se convirtieron en espacios relevantes para el debate y reflexión de la educación superior latinoamericana, negociaron, gestionaron y sirvieron como puentes de interlocución entre las universidades, los gobiernos y las embajadas alrededor del mundo.

Se presenta a continuación una mirada particular del escenario vivido por las universidades en Argentina, Chile, Colombia, México y Perú y cómo salieron adelante gracias a la acción de colaboración interuniversitaria propiciada por las redes nacionales o regionales que operan desde esos países.

Argentina

La Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA), dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), facilitó la construcción de un frente común al propiciar el acercamiento de las universidades argentinas y latinoamericanas en torno a ejes de discusión sobre los desafíos comunes.

Por su parte la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RedCIUN), dependiente también del CIN, mantuvo un diálogo constante con

el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y ejerció un rol de intermediación para discutir y canalizar los principales asuntos y desafíos referidos a la internacionalización durante el contexto de pandemia con redes y asociaciones de otros países, así como ante actores nacionales como la Secretaría de Políticas Universitarias. Ambas redes impulsaron acciones académicas que contribuyeron a la discusión sobre los desafíos de la educación superior en América Latina.

Chile

Learn Chile fortaleció sus actividades de cooperación internacional, especialmente en América Latina, al propiciar encuentros con asociaciones y redes de países de la región para hacer frente, de manera articulada, a los retos derivados de la pandemia. También se atendieron, desde esta red, las necesidades de desarrollo de capacidades, especialmente para el mejor desempeño docente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea en colaboración internacional.

Colombia

La Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) es un espacio de colaboración, construcción conjunta y de interlocución con actores nacionales e internacionales. Durante los primeros meses de la pandemia por la COVID-19, y en conjunto con la red Colombia *Challenge your Knowledge*, la RCI puso a prueba, como todas las asociaciones, su capacidad de gestión e interlocución con el Ministerio de Educación Nacional y la Cancillería de Colombia. Especial mención merece su rol en la Mesa Intersectorial de Internacionalización de la Educación Superior (MIIES) para incluir en la agenda nacional temáticas estratégicas para la educación superior.

Junto con *Learn* Chile, la RCI convocó a asociaciones y redes de cuatro países más de la región, originando la Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior (INILAT), también amplió los espacios para el intercambio de experiencias de las IES de Colombia y la región, a través de distintos eventos académicos y promovió dinámicas de intercambio académico en línea a través de programas como PALOMA, Muévete por la Costa, IZASCUA y la participación en INILATmov+.

La RCI también desarrolló la Décima Conferencia Latinoamericana y del Caribe para la Internacionalización de la Educación Superior-LACHEC Online 2020, un espacio hasta ese momento innovador de conferencia en línea, con actividades de *networking* que permitieron acercar a los participantes e introducir temáticas sobre "La reconfiguración de la educación internacional", a experiencias culturales colombianas, algunas de ellas con la cercanía y el "toque" humano característico de América Latina. LACHEC Online 2020 fue cofinanciada por el Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Mariano Ospina Pérez (ICETEX), lo que permitió poner un costo de participación prácticamente simbólico y ofrecer un número importante de pases de cortesía, con lo cual se eliminó la barrera de acceso a eventos de educación internacional de alto nivel que de otro modo estaría limitado para una minoría con capacidad para asumir altos costos que implica el desarrollo de este tipo de actividades académicas. La RCI destacó que, basada en sus principios de solidaridad e inclusión, desde su rol busca contribuir a superar las profundas inequidades del país.

México

La Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) es una asociación sin fines de lucro, cuyos miembros individuales se desempeñan en el área internacional de las instituciones de educación superior en México. Su misión es promover la inclusión de la internacionalización en la educación superior de México, y alcanzar los ideales de una sociedad intercultural para contribuir al entendimiento, el respeto y la tolerancia en el mundo.

Durante la pandemia la AMPEI se enfocó a atender las necesidades de las instituciones representadas por la membresía y servir como enlace para gestionar ante las instancias apropiadas el retorno seguro de los estudiantes y profesores a México y de los extranjeros hacia su destino. Se propició un espacio abierto para intercambiar experiencias y buenas prácticas de internacionalización, así como para canalizar inquietudes y gestionar soluciones. Se dio voz a directores de cooperación, investigadores y académicos para compartir con autoridades y funcionarios del gobierno federal; de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUES); con rectores y autoridades académicas de las IES; así como con organismos internacionales como el Consorcio para la Colaboración de

la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) y la Organización Universitaria Iberoamericana (OUI), entre otras.

Con ese propósito, se apoyaron estudios nacionales e internacionales como la Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe del ORIBET; la Encuesta Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior (INILAT); estudio de impacto de los proyectos de la UE en Educación Superior e investigación en África, Asia, América Latina y el Caribe del OBREAL GLOBAL y la Encuesta Global sobre Internacionalización de la Educación Superior de la Asociación Internacional de Universidades (AIU). Una actividad destacable fue el inicio, previo a la pandemia del *Programa para la Internacionalización de la Currícula: Estados Unidos – México (PIC-USMX)* institucionalizado en conjunto con la Embajada de los Estados Unidos en México, el Banco Santander y Fomento Educacional, A.C. El programa apoya formando y capacitando pares académicos de ambos países para impartir cursos con el componente *COIL (Collaborative Online International Learning) creando su propia metodología gracias a la colaboración y alianza realizada con la State University of New York (SUNY).*

Perú

La REDIPERÚ, como organización relativamente nueva, apoyó a sus miembros colaborando en los procesos de adaptación al cambio y mediante actividades virtuales abrió oportunidades de reuniones entre colegas e instituciones y un ejemplo fue la adhesión a INILAT tanto como su papel como interlocutor entre las universidades y las embajadas.

La comunicación con sus agremiados fue fundamental y constituyó una de las fortalezas al compartir experiencias que ayudan a seguir una estrategia común o mejorar lo que cada universidad realiza en su jurisdicción.

Los retos enfrentados por las asociaciones

El reto inmediato, enfrentado por las asociaciones y redes que operan en América Latina tras la cancelación de eventos presenciales, fue asumir las consecuencias de algunas pérdidas económicas, reprogramar y transformar al formato virtual prácticamente todas las actividades para continuar cumpliendo

sus funciones y potenciar su capacidad de negociación, al mismo tiempo que debían plantearse como canal de interlocución en sus respectivos países para resolver las situaciones críticas vividas al interior de cada red, pero, sobre todo, para responder adecuadamente a las necesidades de apoyo expresadas por sus miembros.

Algunas de esas necesidades planteadas por las universidades fueron:

- Mantener la continuidad de la estrategia de internacionalización.
- Ampliar las actividades de colaboración internacional a pesar de la suspensión de la movilidad académica.
- Desarrollar capacidades para la enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional, mejor conocida como COIL.

Los trastornos económicos asociados a las consecuencias del cierre de fronteras impactaron de distintas formas a las instituciones y a las asociaciones, por ejemplo, la RCI enfrentó complicaciones por paquetes de viaje comprados para una delegación que asistiría a la Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA), la REDIPERÚ dejó de recibir apoyo gubernamental para una delegación que asistiría a la Conferencia de EAIE. Para algunas otras asociaciones como la AMPEI las cuotas por concepto de membresía no sufrieron un gran impacto gracias al papel de apoyo desempañado por esta asociación durante el momento de crisis ocasionado por el cierre de fronteras.

Otros retos afrontados por las redes en forma diferenciada por país fueron: para Argentina la reprogramación y transformación al formato virtual de FIESA y el *Programa de Intercambio Académico Latinoamericano* PILA (RedCIUN) que representaron todo un reto. En Colombia la RCI manifiesta cómo la negociación para lograr el reconocimiento de su país de la internacionalización en casa (IenC) como un pilar igualmente válido a la internacionalización "en el exterior" fue crucial, pues la caída de los indicadores asociados a la movilidad estudiantil y la imposibilidad de reportar los resultados de otro tipo de estrategias de internacionalización del perfil del estudiante y de la actividad académica al Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) colocaron a las universidades en una situación crítica para el avance de sus objetivos en materia de internacionalización.

¿Cómo se enfrentaron los retos?

Las distintas asociaciones y redes enfrentaron los retos impuestos por la pandemia gracias al rápido tránsito del formato presencial al virtual para el desarrollo de sus actividades. Además, al tomar acción, fortalecieron sus principios de asociación, solidaridad, colaboración e inclusión; potenciaron sus objetivos al sumar esfuerzos interinstitucionales para aprender mutuamente y ofrecer respuestas integrales a los desafíos derivados de la pandemia. Las acciones comunes con las que se enfrentaron los retos en la región de América Latina fueron:

- La negociación ante los ministerios o secretarías de relaciones exteriores y las embajadas para la repatriación de alumnos que realizaban una estancia de intercambio académico en el exterior, convirtiéndose las asociaciones en interlocutoras entre el gobierno y las universidades.

- Organización de *webinars* para el desarrollo de conferencias, conversatorios y otros encuentros virtuales, locales e internacionales, que ayudaron a las universidades participantes a ganar confianza y tener apertura para el desarrollo de acciones en formatos nuevos como intercambios académicos virtuales, clases espejo, clases enseñadas en línea en colaboración internacional, proyectos conjuntos de investigación en línea, entre otros. Algunos ejemplos de estas acciones fueron: el programa de entrenamiento organizado y financiado por *Learn* Chile en colaboración con la Universidad Internacional de Florida, que benefició a un gran número de profesores y administradores de ese país; el ciclo de 14 webinarios sobre los desafíos de la educación superior organizados por FIESA; el Ciclo de Capacitación y Actualización "Desafíos de la Internacionalización Universitaria" organizado conjuntamente por la RedCIUN y el CRUP; el *II Encuentro de Buenas Prácticas en Internacionalización* y la *Comunidad de Aprendizaje para la Internacionalización de la Educación Superior* (CAIES- RCI), organizado por la RCI y *Learn* Chile. Los foros con rectores y otras autoridades nacionales organizados por la AMPEI.

- La participación en conferencias internacionales que antes de la pandemia no hubieran podido ser considerados, tal es el caso de la RCI que en el año 2020 participó por primera vez NAFSA, misma que se reconoce como la conferencia de la Asociación de Educadores

Internacionales más grande del mundo. Esta experiencia les permitió mejorar la propuesta que ya se gestaba para *LACHEC Online 2020*.

- Atención, acompañamiento y apoyo a las universidades de su país, haciendo uso de los recursos de la red para atender las necesidades de cada IES en particular para ayudarles a fortalecer sus capacidades docentes en la nueva forma de entregar la educación.

Mediante la estrategia de colaboración, conjunción de esfuerzos y complementariedad de capacidades, las distintas organizaciones lograron obtener impactos positivos al interior de sus países que no se hubieran conseguido mediante la acción individual de cada una de las redes que operan en América Latina. Algunos de estos impactos fueron:

- La conformación de INILAT que, como se mencionó antes, surge para hacer frente a los retos impuestos por la crisis sanitaria y sus consecuencias mediante la unión de esfuerzos y capacidades.

- La adhesión de la RCI a la *Network of International Education Associations* (NIEA), a la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y a su Congreso de las Américas sobre Educación Internacional (CAEI), de las cuales ahora es miembro activo.

- La organización de *LACHEC Online 2020* potenció la colaboración de la RCI con los actores de la Mesa Intersectorial de Internacionalización de la Educación Superior (MIIES) y permitió el lanzamiento, en alianza con ICETEX, de la convocatoria de apoyo a proyectos 2020: "Reconfigurando la educación internacional", a través de la cual se entregaron pequeñas subvenciones a cuatro alianzas para el desarrollo de iniciativas en tres ejes: 1) El rol emergente de la educación internacional: construcción de ciudadanía global, 2) Innovación para un futuro sostenible y 3) Transformación de la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación.

- *Learn* Chile ofreció exitosamente dos versiones de una feria de postgrado y educación continua para estudiar en ese país y además estableció una política de fortalecimiento de las actividades en línea, y de aumento de capacidades para poder contar con nuevos programas impartidos en dicha modalidad.

- La RedCIUN definió un ambicioso plan de trabajo que apunta a fortalecer las funciones sustantivas de la universidad, con especial foco en los desafíos que ha planteado la pandemia. Los ejes de trabajo incluyen la internacionalización del currículo, la gestión de proyectos internacionales, la internacionalización de la extensión y multiculturalidad y la internacionalización de la investigación y vinculación universitaria.

Las finanzas de las organizaciones en tiempo de pandemia y el papel de sus agremiados y los gobiernos

La emergencia sanitaria trajo como consecuencia otros problemas, la afectación de la economía que impactó directamente en la educación superior de todos los países de América Latina. Las organizaciones y redes dedicadas a impulsar la internacionalización de la educación superior vivieron la crisis de distintas formas y todas consiguieron hacer frente a sus necesidades de financiamiento ya sea por los medios habituales, o bien, mediante la gestión de apoyos gubernamentales e incluso mediante estrategias de búsqueda de fuentes no tradicionales de financiamiento alterno como las alianzas estratégicas y el fondeo. La actuación de los gobiernos en relación a las necesidades de las asociaciones y redes dedicadas a impulsar la calidad de la educación superior a través de la internacionalización fue distinta en cada país.

En Argentina la mayoría de las universidades tuvieron que implementar planes de acompañamiento para facilitar la conectividad, e incluso algunas pusieron en marcha programa de becas y fondos solidarios de emergencia destinados a los estudiantes y centros comunitarios, por lo que la economía se vio afectada. Los apoyos gubernamentales se destinaron a financiar proyectos de salud que han permitido apoyar la labor de equipos de investigación. No obstante, se prevén recortes presupuestarios derivados de las previsiones de crecimiento económico del país que afectarán la educación superior, ya que es fuertemente sostenida con fondos públicos.

En Chile la limitación de los recursos financieros requirió la priorización de acciones orientadas a garantizar la continuidad de las actividades académicas y administrativas, así como para asegurar la conectividad. El gobierno chileno apoyó un esquema de financiamiento elaborado por *Learn* Chile y respaldado

por las instituciones integrantes de la red que les permitiría operar durante 18 meses.

En Colombia el escenario fue más favorable, "La apuesta por hacer de la crisis una oportunidad, sumada a la austeridad en el gasto, han hecho que la pandemia no haya tenido repercusiones en las finanzas de la RCI". La Conferencia *LACHEC Online 2020* derivó en beneficios económicos porque atrajo nuevas membresías a la red que crecieron en un 6% durante el año 2020 y llegaron al 12% en el año 2021 hasta contar con 114 IES afiliadas. Además, el esquema de patrocinios permitió que 13 organizaciones realizaran aportes económicos según tres categorías: diamante, oro y plata. Como se mencionó antes, el gobierno colombiano, a través de ICETEX, también apoyó la realización de LACHEC por medio de la suscripción de un convenio de alianza para realizar la conferencia y entregar la mayor parte de los recursos correspondientes a las pequeñas subvenciones de la convocatoria "Reconfigurando la Educación Internacional".

En México la educación superior venía de una historia de recortes presupuestales que se sumaron a la necesidad de atender las consecuencias económicas derivadas de la crisis sanitaria. La Asociación Mexicana para la Educación Internacional, en tanto asociación sin fines de lucro, cuyo sustento principal es la aportación de sus agremiados, sus finanzas sufrieron una baja, aunque se reconoce que no es significativa gracias a la flexibilidad y al trabajo realizado por la AMPEI para adecuarse a la crisis económica. La asociación también ha generado fuentes alternas de recursos para financiar directamente algunas de sus actividades estratégicas como el *Programa para la Internacionalización de la Currícula: Estados Unidos – México (PIC-USMX)* que provee a los profesores de educación superior con herramientas y conocimientos para ofrecer cursos con metodología *COIL* que es cofinanciado por la Embajada de los Estados Unidos, Banco Santander y Fomento Educacional, A.C,. La conjunción de esfuerzos con el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) para la realización de la conferencia anual de ambas asociaciones en una actividad conjunta también ha sido un apoyo de suma importancia.

En Perú la afectación económica se evidenció en la falta de presupuestos para hacer frente a la adaptación a la educación virtual y a la capacitación docente. Las universidades públicas recibieron financiamiento tanto para facilitar el acceso a las tecnologías como para la capacitación a docentes, mientras que algunas universidades privadas pudieron acceder a un crédito del gobierno que ayudaría a sobrevivir a las instituciones ante la falta de fluidez económica. La

REDIPERU no recibió directamente ayuda del gobierno debido a que no maneja aún recursos propios.

II. Lecciones aprendidas

Resulta impresionante la gran coincidencia encontrada respecto a los múltiples aprendizajes asimilados por las asociaciones dedicadas a promover la internacionalización de la educación superior en la región de América Latina, en el contexto de la pandemia por la COVID-19.

En la voz de las asociaciones que contestaron la pregunta ¿cuáles han sido las lecciones más importantes que han aprendido como asociación?, es posible identificar algunos verbos, en tanto elementos clave de la narrativa al referirse a la experiencia de aprendizaje que ha representado la etapa pandémica, lo que es un indicativo de cómo fue su accionar. Estos verbos están representados por las palabras: reconocer, valorar, adaptar, reinventar, innovar, liderar, comunicar, colaborar, así como los valores de solidaridad y empatía, que sobresalen en forma constante.

Hay coincidencia en señalar que la crisis sanitaria fue un factor detonante para replantear estrategias, crear e innovar en un tiempo récord. Las pautas de conducta aprendidas inician con un reconocimiento de la diversificación creativa de actividades de internacionalización más allá de la movilidad, a la generación de esquemas apropiados de cooperación internacional para favorecer una acción conjunta inmediata, la importancia de la internacionalización solidaria y el diseño de actividades no tradicionales de internacionalización para extender sus beneficios; la capacitación docente como condición de un desempeño de calidad, el trabajo en equipo en forma remota como método integrado a la agenda cotidiana y el gran aporte que representa la respuesta de las universidades en un contexto de crisis global.

El despliegue de liderazgos en materia de internacionalización se identifica como elemento fundamental para impulsar iniciativas de colaboración e incrementar la capacidad de interlocución con las esferas más altas de toma de decisión. La diversidad interinstitucional en tanto característica de la afiliación a las redes se aprecia como un valor que potencia procesos de asociación, de colaboración, de enriquecimiento de ideas y conduce a una capacidad de respuesta más integral.

Las ideas, los individuos y las instituciones en una sinergia fundada en la cooperación y enfocada a un fin compartido son fundamentales para garantizar el cambio. La cooperación funciona mejor cuando se enfoca en todas direcciones: entre las IES, entre nodos regionales, entre redes nacionales e internacionales y entre esas IES y redes con los actores gubernamentales.

El buen uso de las tecnologías de información y comunicación para el impulso y desarrollo de la internacionalización se reconoce como una alternativa válida, eficiente, incluyente y de bajo costo que incluso puede estimular una mayor participación y ampliar sus alcances y beneficios. Cuando se desarrolla una comunicación efectiva y se ofrece una capacidad de respuesta inmediata se genera confianza entre los agremiados.

Finalmente se destaca como una gran lección, el papel que desempeñan las asociaciones y redes como promotoras de solidaridad y empatía en contra de los modelos de trabajo competitivo.

Innovaciones desarrolladas durante la pandemia

Entre el caos ocasionado por la salida abrupta de estudiantes de las aulas, el confinamiento en los hogares, los cierres de fronteras; la repatriación de estudiantes y profesores en vuelos humanitarios, el desconocimiento de pedagogías adecuadas a la educación en línea, la falta de acceso al internet o de equipamiento de muchos estudiantes y profesores; así como la información variable sobre el manejo de la pandemia, hubo muchos aspectos positivos. Además de las lecciones aprendidas por las instituciones de educación superior y las asociaciones y redes dedicadas a promover la internacionalización de la educación superior, fue posible introducir innovaciones educacionales y de organización asociativa, con amplios beneficios para la audiencia participante. Se identifican al menos tres innovaciones desarrolladas en beneficio de la educación superior latinoamericana.

LACHEC Online 2020 fue una innovación de vanguardia producto de la pandemia. Se desarrolló en la plataforma Whova y logró reunir a 948 personas de 29 países y 553 instituciones. Tuvo 218 panelistas, 10,553 visualizaciones, 6,780 interacciones entre los participantes y 541 contactos intercambiados, convirtiéndose en una conferencia modelo para la región de América Latina.

La iniciativa, que debido al éxito obtenido continuará replicándose, lleva el título: "Reconfigurando la educación internacional", fue desarrollada en el contexto colombiano y la convocatoria logró la participación de 123 IES, organizadas en 36 alianzas, para la selección de 4 proyectos.

La conformación de INILAT como un espacio de encuentro con una fuerte orientación de intercambio y cooperación para la acción que reúne a asociaciones de cinco países, se ha constituido en un canal importante de reflexión y construcción de una visión latinoamericana de la internacionalización.

III. El futuro de la internacionalización en América Latina

Las tendencias que evolucionarán en América Latina en el ámbito de la internacionalización de la educación superior, identificadas así por las asociaciones y redes de Argentina, Colombia, Chile, México y Perú que respondieron el cuestionario, ofrecen aspectos comunes que vale la pena compartir.

El posicionamiento de la internacionalización en casa ha dejado de verse como una alternativa para considerarla como la estrategia más viable que otorga un rol protagónico a profesores y líderes de programas académicos en el proceso de internacionalización del curriculum, de la investigación y la extensión como funciones sustantivas de las universidades.

Derivado de lo anterior, la segunda tendencia es la internacionalización del perfil de los estudiantes mediante el uso de medios tecnológicos como los intercambios virtuales, las iniciativas de aprendizaje en línea en colaboración internacional, identificadas por las siglas *COIL* que aluden a su nombre en idioma inglés, así como por las clases espejo y otras formas de educación en las que se destaca la inclusión de todos los estudiantes de un salón de clase a las mismas posibilidades de desarrollo de competencia internacional, intercultural y global, cuando los profesores colaboran internacionalmente con sus pares en procesos de docencia conjunta.

La organización de una educación mixta o híbrida que incluya la posibilidad de atender estudiantes en forma presencial y al mismo tiempo participen estudiantes en modo virtual abre las posibilidades para la inclusión de estudiantes internacionales que no puedan desplazarse al país en el extranjero.

El trabajo colaborativo entre personas, instituciones y organizaciones realizado a distancia con mediación tecnológica se empleará cada vez más como una estrategia para dar continuidad a las actividades de internacionalización, tanto como para favorecer la cooperación sur-sur, como para fortalecer las interacciones y disminuir costos.

Otra tendencia identificada en Colombia es el cambio significativo en el estado actual de los indicadores de internacionalización que ahora se enfocan en la gestión de convenios y la movilidad académica y que transitarán hacia indicadores orientados a resultados y mediciones de impacto en el aprendizaje, en las funciones sustantivas de las universidades y en el entorno.

En Chile, la colaboración científica internacional retomará espacios de trabajo presenciales, los que han sido altamente valorados y requeridos como necesarios durante la crisis; en cambio, desde Argentina se percibe que la movilidad académica seguirá jugando un rol preponderante por el impacto intercultural que genera.

En México las universidades, en colaboración con las organizaciones como la AMPEI, continuarán avanzando en la internacionalización de la educación superior según las tendencias latinoamericanas, a pesar de que la educación internacional no es un tema prioritario en la agenda gubernamental. Los cambios de gobierno, la pandemia, la crisis económica mundial, los desafíos nacionales, entre otros, han disminuido la visión y el estímulo gubernamental a la internacionalización de las IES. Se han eliminado programas importantes a nivel federal que antes subsidiaban becas para la movilidad nacional e internacional y financiaban el desarrollo de la ciencia y tecnología.

El papel de las asociaciones en el escenario proyectado para la internacionalización

Ante el escenario de internacionalización de la educación superior en Argentina, Colombia, Chile, Perú y México, el papel de las asociaciones adquirirá relevancia como instancias de interlocución en las más altas esferas de toma de decisiones nacionales y como generadoras de alianzas para la cooperación internacional; el rol de impulsoras de políticas nacionales e internacionales favorables a los procesos de cambio en materia de internacionalización de la educación superior se identifica como prioritario, así como el de promotoras de la educación

superior internacional en sus países tanto como de creadoras del espacio latinoamericano de educación superior de calidad.

En el cumplimiento de esos roles esperados de las asociaciones nacionales como la FIESA y RedCIUN en Argentina, RCI-ASCUN en Colombia, *Learn* Chile, REDIPERU y la AMPEI en México, se destaca la necesidad de enfocar sus esfuerzos en al menos cinco líneas de acción:

1. Fortalecer los vínculos y alianzas estratégicas como INILAT, generados para impulsar la cooperación nacional, regional e internacional en materia de internacionalización de la educación superior, en especial para impulsar dinámicas de cooperación sur-sur y responder adecuadamente a las necesidades e intereses de las instituciones miembro.

2. Proyectar y posicionar la educación superior de cada país y de la región latinoamericana como un espacio de calidad académica (de docencia e investigación) que en la era post-COVID, más que nunca, requerirá del trabajo articulado.

3. Actuar como instancia de interlocución con los diferentes actores y en particular con los gobiernos a fin de procurar acuerdos en la comprensión de los cambios y apoyos necesarios en materia de internacionalización de la educación superior y en la formulación de políticas para impulsarlos.

4. Impulsar la formación de alta calidad, el intercambio de buenas prácticas y el fortalecimiento de capacidades para la educación internacional tanto de gestores de internacionalización como del personal de la alta dirección universitaria, profesores y líderes de programas.

5. Promover un enfoque de sostenibilidad de la internacionalización de la educación superior como estrategia para incrementar la calidad y para introducir innovaciones que otorguen un alto valor a la diversidad y los vínculos interculturales en la región.

IV. La importancia de las redes y asociaciones

El surgimiento de INILAT como macro red en América Latina

La conformación de INILAT (Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior) es la prueba fehaciente de una toma de conciencia en la región latinoamericana de que los más grandes desafíos de la humanidad solo podrán afrontarse mediante la suma de esfuerzos, la colaboración y cooperación académica internacional, organizada y planificada entre pares que desean alcanzar un fin común. Con la leyenda "Nace INILAT para consolidar la cooperación en la educación internacional de América Latina" (*Learn* Chile, 2020), el 13 de agosto del año 2020 se presentó por vez primera en la Conferencia Latinoamericana y del Caribe para la Internacionalización de la Educación Superior (LACHEC) organizada por la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior RCI.

Para entender cómo surge INILAT es preciso hablar de la historia reciente, en la que se conjugaron varios hechos, por un lado la RCI desde el año 2018, decidió priorizar en sus relaciones internacionales a América Latina y con ello, aprovechando las conferencias y encuentros internacionales durante los siguientes dos años, realizó una serie de acercamientos con otras redes como *Learn* Chile, la AMPEI y FIESA , se podría decir que esos diálogos fueron el preámbulo de las ideas que más tarde y con la pandemia establecida, se concretarían en un trabajo conjunto de la propia RCI en unión de *Learn* Chile sobre:

> [...] lo que podría ser un espacio de integración latinoamericana y convocar a las asociaciones y redes amigas de la región... así... INILAT, que empezó como un intercambio de ideas en un contexto específico, se ha convertido para la RCI en su prioridad en términos de relaciones internacionales. Es un espacio de aprendizaje, reflexión, colaboración y acción invaluable, así como una oportunidad única de circulación de iniciativas y prácticas latinoamericanas, algunas en asociación con otras regiones del mundo, lo que ha representado un enorme potencial para la Red. (RCI, 2021)

En efecto, la decisión de las asociaciones como REDIPERÚ de sumarse a INILAT converge en las ideas de "participar activamente en la construcción de un espacio latinoamericano para promover el aprendizaje y posicionamiento de

las universidades miembros, además de compartir los ideales de impulsar los procesos de internacionalización de las universidades de la región", incluso con la esperanza de que INILAT sea la plataforma para la proyección a nivel global. En coincidencia con FIESA y *Learn* Chile, el contexto de la pandemia y la incertidumbre generada en relación a la internacionalización de la educación superior de los países latinoamericanos, así como la necesidad de diálogo e intercambio, fue motivo suficiente para sumarse en este espacio de franca interacción entre sus participantes.

Todas las asociaciones valoran que INILAT, más que una "Red de redes" busca ser un punto de encuentro flexible, transversal y de plataforma conjunta de cooperación que responde a intereses y desafíos comunes, que busca emprender acciones concretas basadas en la complementariedad de capacidades de sus miembros.

Desde la AMPEI se destaca el gran foro que INILAT representa para dinamizar y expandir la participación en proyectos académicos ya establecidos, como el aprendizaje colaborativo internacional en línea para la región (COIL); la creación de un programa de intercambio regional en modalidad virtual; la generación de iniciativas para la internacionalización de la investigación a través del acercamiento de los investigadores de la región; la búsqueda de fuentes de financiamiento y generación de alianzas estratégicas internacionales que fortalezcan las redes latinoamericanas; la construcción de una agenda común para la identificación de políticas públicas favorables a la internacionalización de los sistemas de educación superior en América Latina. Todos estos, temas pertinentes y desafiantes en México.

Los beneficios de pertenecer a INILAT

Las distintas asociaciones afiliadas a INILAT coinciden en que esta iniciativa trajo beneficios multilaterales desde su creación, al contribuir significativamente al éxito de varias reuniones internacionales por la gran cantidad de participantes que atrajo a sus actividades, empezando por *LACHEC Online 2020*, así como a la amplia participación latinoamericana en el CAIES 2020, que pasó de 250 participantes en su encuentro con mayor acogida, a más 800 en su edición 2020 (en modalidad remota) con el respaldo INILAT.

El programa INILATmov+ abrió nuevos espacios para la movilidad entre instituciones de educación superior de distintos países. En la primera convocatoria, cerca del 50% de las IES adheridas al programa fueron colombianas, aún asi, tuvieron la oportunidad de reactivar, estrechar y en algunos casos iniciar su colaboración con universidades chilenas y más tarde con IES de prácticamente todos los países cuyas asociaciones se han adherido.

Adicionalmente, INILAT se identifica ya como un espacio que otorga visibilidad a todas las redes participantes. Desde el lanzamiento de la iniciativa, INILAT ha estado presente en conferencias internacionales como LACHEC, CONAHEC-AMPEI, CLADEA y FAUBAI y en diferentes eventos organizados por las asociaciones y redes que la integran, posicionando la voz y el quehacer de las IES latinoamericanas.

Para *Learn* Chile, AMPEI, FIESA y REDIPERÚ, formar parte de INILAT como espacio multinacional que promueve el trabajo multilateral es una forma de avanzar con el ejemplo en la práctica del trabajo colaborativo que las redes y las instituciones piden al personal académico y éstos a su vez a sus estudiantes. También se ha convertido en un espacio por excelencia para compartir las buenas prácticas y para la reflexión sobre la importancia de emprender investigaciones colaborativas que desde la región aporten al conocimiento global.

Cooperación versus competitividad

La idea de competitividad puesta en moda durante las últimas décadas y entendida por la Real Academia Española como la "rivalidad o competencia intensa por conseguir un fin", ha disminuido su popularidad al comprobarse que el trabajo solitario conduce al aislamiento, pero también a resultados de impacto reducido. Tal vez el más grande aprendizaje que la pandemia nos ha dejado es precisamente la necesidad de la cooperación internacional y la colaboración global como el camino más viable para abordar situaciones complejas y construir respuestas integrales, al compartir ideas, experiencias, sumar capacidades y recursos e inclusive para disminuir costos.

Al preguntar a las asociaciones por la disyuntiva de la competitividad y la cooperación en el futuro de la internacionalización y teniendo en cuenta que existe una trayectoria importante de competitividad en el área de la educación internacional, especialmente para atraer estudiantes internacionales a las

universidades, las respuestas fueron claras: la apuesta es por la cooperación bajo principios de solidaridad, respeto por la diversidad, inclusión y empatía. Es lo que la humanidad necesita hoy de las asociaciones dedicadas a la educación internacional, a la internacionalización de las prácticas educativas y del perfil de los egresados.

Se destaca el hecho de que, en su accionar, las asociaciones parten del respeto a la autonomía de las instituciones participantes, su relación se sustenta en el diálogo, confianza mutua, flexibilidad, impulso a los liderazgos, colaboración y la articulación de esfuerzos. Lo anterior se confirma al resaltar que la mayoría de las asociaciones integra en sus filas a universidades públicas y privadas, grandes y pequeñas, estatales y nacionales.

El propósito de las asociaciones se orienta a fortalecer los sistemas de educación superior con la clara visión de responder adecuadamente a la sociedad al promover la formación de profesionales, técnicos y científicos de alta calidad e impulsando líneas de investigación socialmente relevantes. Uno de los medios para contribuir al logro de dicho propósito es la internacionalización, cuya principal herramienta es precisamente la cooperación internacional, misma que, como premisa de interacción, debe desarrollarse en un ánimo de colaboración y de horizontalidad. Con esa visión se plantea la esperanza de que en el cumplimiento de su rol las asociaciones colaboren en los ideales de construcción de sociedades interculturales para contribuir al entendimiento, el respeto y la tolerancia en el mundo.

Por otro lado, se reconoce que la competencia ciertamente se ve estimulada por los esquemas de financiamientos nacionales e internacionales basados en concursos y orientados a promover procesos amplios de capacitación, construcción de capacidades y para el desarrollo de proyectos que son altamente atractivos y en muchos casos necesarios, pero incluso en esos aspectos es posible imaginar formas distintas —que ciertamente aún no se conocen— para transformarlos en procesos colaborativos. Un riesgo percibido es la forma como se conducen algunos *rankings* y las consecuencias que generan. Ese es un dilema sin resolver.

El papel futuro de las asociaciones

En la perspectiva de las distintas asociaciones que contestaron el cuestionario, la idea de ser parte de una organización como UNILAT es la esperanza de construir la voz de América Latina y hacer una real contribución a los temas globales.

Existen grandes esperanzas depositadas en el trabajo de UNILAT, en primer lugar para convertirse en una ventana de las capacidades latinoamericanas en educación, ciencia y tecnología, puente entre las IES de la región y escenario de colaboración con otras regiones del mundo, incluyendo una conferencia LATAM de educación internacional del más alto nivel (RCI). Por su parte, REDIPERÚ apunta que INILAT debe aspirar a convertirse en una voz reconocida cuando hablemos de cooperación en internacionalización latinoamericana, y dentro de ello su labor será poder encaminar las acciones que fortalezcan este proceso, incluyendo su relación con otras macro asociaciones.

Para FIESA, se deben seguir manteniendo esquemas flexibles de articulación y coordinación que permitan sostener el diálogo y el encuentro continuo y con sentido de acuerdo a la realidad que nuestros países atraviesan en materia de educación superior, mientras que la AMPEI destaca la importancia de dar continuidad a lo construido hasta el momento, responder a las necesidades de las asociaciones regionales de educación internacional y mantener la igualdad de oportunidades como el eje rector de las acciones en un camino de mejora del desarrollo de la calidad educativa en la región.

Se destaca la necesidad de fortalecer la INILAT, incluir a otros países, conducir su agenda conforme a los principios y metas que le dieron origen y fortalecer la identidad latinoamericana de la educación superior mediante constructos y contenidos propios que permitan responder a los próximos desafíos de la internacionalización de la educación superior.

Conclusiones

La pandemia ha planteado un reto a los procesos de internacionalización de la educación superior. Se ha transitado de un sistema de colaboración presencial a uno de cooperación digital. Las instituciones de educación superior debieron actuar con rapidez para preparar a sus profesores, atender a todos sus estudiantes e identificar las brechas de calidad en los servicios educativos

debido al cambio necesario, no sólo en la mediación tecnológica sino en el tipo de pedagogías adecuadas al nuevo contexto.

En paralelo, los estudiantes internacionales requirieron apoyo y acompañamiento diferente, además del académico el psicológico, el logístico y el de gestión. Tanto los estudiantes internacionales en casa como los que viajaron al extranjero recibieron apoyo para concluir satisfactoriamente sus programas académicos y al mismo tiempo garantizar un retorno seguro a sus hogares, en sus países de origen. En medio de la crisis por los cambios que ocurrían más rápido que el tiempo que toman los procesos de reflexión y toma de decisiones, fue necesario un arduo proceso de negociación y gestión en todos los niveles y direcciones. En materia de internacionalización la comunicación fluía entre los gestores de relaciones internacionales con los estudiantes, con sus padres, con los directores de programa, con las instituciones socias y con las embajadas.

En ese tránsito, las asociaciones dedicadas a la cooperación y educación internacional constituyeron un gran soporte y jugaron un papel relevante para la toma de decisiones y para encontrar soluciones. Han sido las asociaciones para la cooperación y educación internacional las que consiguieron que las voces de las universidades fueran escuchadas en las secretarías o ministerios de relaciones internacionales y en las embajadas para conseguir colocar a los estudiantes y/o profesores en los viajes humanitarios de regreso a casa. Su papel como interlocutoras en la atención a las necesidades más apremiantes de las universidades se fortaleció con su capacidad de emprendimiento de nuevas formas de acercar la educación de calidad a más beneficiarios.

Al interior de cada país y con el impulso de algunas universidades, fueron las asociaciones las que se organizaron para ofrecer foros, conferencias, seminarios y reuniones con ponentes de alta calidad a quienes antes de la pandemia solo era posible escuchar en eventos presenciales de alto costo y por lo mismo, unas pocas personas de las universidades tenían acceso. Tal vez lo más valorado de este trabajo de organización académica de las asociaciones fue que los espacios construidos sirvieron para intercambiar buenas prácticas y para reconocerse a "los otros" como iguales, buscando nuevos caminos en medio de circunstancias desconocidas.

Fueron esas experiencias las que permiten confirmar que la asociación para la colaboración entre individuos, instituciones y asociaciones es determinante para

construir juntos una visión, planes de trabajo futuro, para darles cumplimiento y progresar juntos.

REFERENCIAS

AMPEI, FIESA-RedCIUN ARGENTINA, *LEARN* CHILE, RCI-ASCUN COLOMBIA, REDI-PERÚ (2021), Cuestionario sobre "Respuesta de la Educación Superior a los desafíos impuestos por el COVID-19. Archivo de la AMPEI. México.

ANUIES. Acciones ante la Contingencia y la continuidad de las universidades. ANUIES-TIC, Plataformas y Recursos Digitales ante la Contingencia de la COVID-19. https://recursosdigitales.anuies.mx/acciones-de-contingencia-y-continuidad-de-las-universidades/

***Learn* Chile,** (2020) Nace INILAT para consolidar la cooperación en la educación internacional latinoamericana. https://www.learnchile.cl/nace-inilat-para-consolidar-la-cooperacion-en-la-educacion-internacional-de-america-latina/

OCDE (2021) ¿Cómo va la vida en América Latina? Medición del bienestar para la formulación de políticas públicas. Consultado en: https://www.oecd.org/wise/Como-va-la-vida-en-America-Latina-version-condensada.pdf

Quinteiro, G.J.A. (2021) COVID-19, su impacto en la educación superior y en los ODS. Publicado en el portal UNESCO-IESALC: Educación superior para todas las personas, el 1º de junio 2021, https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/

UNESCO-IESALC. (2020) *COVID-19 y Educación Superior. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.* 13 de mayo 2020.

UNESCO (2020) América Latina y el Caribe. Inclusión y educación, todos y todas sin excepción. Informe de la Educación Superior en el Mundo.

Perspectivas multilaterales de cooperación académica internacional post-COVID

Slavomir Rudenko[1] y István Tarrósy[2]

Resumen

Este estudio refleja el punto de vista de los autores sobre las oportunidades de modelos multilaterales de cooperación académica, enfatizando su creciente importancia para una internacionalización sustentable en la era post-Covid. A través de experiencias y reflexiones sobre la participación personal en tales proyectos, es su deseo compartir ejemplos de acciones cooperativas multilaterales, las cuales pueden llegar a ser dominantes para el futuro del intercambio académico persistente, compartir conocimiento y prácticas, y brindar excelencia tanto en educación como en investigación.

Palabras clave: *cooperación académica multilateral, coordinación y redes, Grupo Compostela de Universidades, Iniciativa de Universidades Europeas*

Introducción

El campo mundial altamente interconectado de hoy ofrece un terreno de lucha para un mejor posicionamiento de todos los distintos actores, incluyendo a las universidades. Esta es una competencia creciente en el espacio del conocimiento global (Strassel, 2018) para asegurar que las instituciones estén bien posicionadas para ser tan atractivas como sea posible, de modo que puedan asegurar una cantidad y diversidad óptima de estudiantes altamente calificados

1 Pan-European University.

2 University of Pécs.

y producir un porcentaje convincente de sus ingresos presupuestados anuales. Simultáneamente, debido a las misiones que cumplen en sus respectivas regiones (Engwall, 2020), también ayudan a los actores de otros sectores a aumentar su apalancamiento para generar ingreso. Las instituciones de educación superior pueden verse como actores geopolíticos globales (ver e.g., Del Canto Viterale, 2018), como entidades que se encuentran ahora entre los jugadores dominantes del desarrollo regional.

Reconociendo la importancia del papel de las universidades en el mundo actual y enfatizando su posición como actoras en el escenario internacional, este estudio busca reflejar los retos actuales en la estructura, métodos y formatos de cooperación académica internacional, acelerada por la peor crisis mundial de salud pública desde la Segunda Guerra Mundial. La situación de una pandemia mundial ha atomizado la complejidad y el sentido objetivo de la obviedad de un amplio rango de actividades sociales, incluyendo los procesos inherentes al campo de la educación superior. Las medidas epidemiológicas adoptadas, el cierre de fronteras y las severas restricciones a viajes internacionales, junto con limitaciones de contacto cercano entre personas durante un espacio de tiempo bastante prolongado, se han convertido en cargas difíciles para nuevas iniciativas de cooperación interinstitucional internacional.

Al plantear la pregunta sobre cómo cambiará la cooperación académica internacional y qué formas evolucionarán como dominantes en el mundo postpandemia de la educación superior, una elevada importancia de la multilateralidad en el abordaje y en asuntos universitarios internacionales, parece ser una de las respuestas probables. Los autores de este estudio, siguiendo sus vastas experiencias en el campo de la administración internacional de asuntos universitarios, creen firmemente que los consorcios, agrupaciones y redes universitarias internacionales, dada su estructura y conjunto de actividades organizadas y bien establecidas, pueden constituir la tendencia global en un esfuerzo por lograr una cooperación universitaria internacional eficiente y sostenible después de Covid.

Un aspecto muy relevante de la multilateralidad son las interacciones de interconexión en la ciencia y la investigación, en las que los objetivos conjuntos y los resultados sobresalientes de proyectos también pueden alcanzarse mediante un enfoque coordinado de manera más eficiente. Ha quedado claro que también la Unión Europea ha establecido como objetivo principal para el nuevo período del programa ERASMUS+ para los años 2021-2027, lograr altos estándares de

cooperación internacional a través de un mínimo de tres socios de al menos tres países diferentes como condición previa principal para casi cualquier solicitud de proyecto exitosa, incluso en el caso de actividades de cooperación de proyectos a pequeña escala o asociaciones. La tendencia a la multilateralidad se manifiesta en una transición hacia esquemas de cooperación regional en lugar del ámbito estrictamente bilateral previo (cooperación interinstitucional bilateral), como se aplicaba tradicionalmente en los proyectos de movilidad en el marco de Erasmus+ u otros esquemas de financiamiento similares.

El multilateralismo, como término dominante para efectos de este estudio, puede definirse, en su sentido más amplio, como cualquier actividad de cooperación en el ámbito de la educación superior, en la que participan tres o más partes de al menos tres países diferentes. En sus orígenes, a menudo se basa en una actividad bilateral significativa entre los socios de la cooperación, que puede convertirse en algo más amplio al seguir objetivos conjuntos unificadores. Por lo tanto, en este mismo sentido, no se está considerando como una contradicción del bilateralismo, sino más bien como la siguiente fase de desarrollo, como una red de relaciones bilaterales conjuntas, que puede haber sido la postura al principio de cada actividad de cooperación multilateral exitosa.

La eficacia, la estabilidad y la durabilidad de prácticas de cooperación estratégica más equilibradas, sean regionales o ampliamente globales, aplicadas a nivel internacional, facilitarán la superación de los efectos negativos de futuras crisis mundiales, relacionadas bien con la salud pública, la seguridad o las circunstancias económicas, ya que son más capaces de superar los obstáculos que probablemente desafíen una estructura de cooperación puramente bilateral.

Así pues, en el sentido expuesto, los autores desean presentar las perspectivas de un marco de cooperación internacional sostenible en el ámbito de la educación superior, exponiendo sus propias percepciones y experiencias para poner de relieve los puntos fuertes de los enfoques, modelos y esquemas de cooperación multilateral en la educación superior para los años venideros.

Cooperación académica en grupos y redes universitarias

A lo largo de los años se han desarrollado una serie de proyectos a través de los cuales las universidades, además de vincular sus actividades bilateralmente, aspiran a una cooperación mejor y más estructurada en la escena multilateral.

Una institucionalización coordinada, apoyada en la creación de una estructura interna propia, una gestión, un esquema presupuestario y un conjunto de actividades encaminadas a la consecución de objetivos de cooperación mutua, ha alcanzado la forma de grupos, redes o asociaciones de universidades. Algunas de ellas siguen un enfoque regional o más sectorial, de ámbito específico, otras son más globales en su alcance e impacto. No será el objetivo de este estudio caracterizar más detalladamente estas alineaciones académicas internacionales una por una, sino que, basándose en las propias experiencias de los autores de cooperación estrecha con uno de estos grupos -en concreto, el Grupo Compostela de Universidades (GCU)[3], el propósito de este trabajo será discutir la eficacia de estos foros de cooperación multilateral para el futuro de la cooperación universitaria internacional.

Como es natural, la idea inicial que subyace a la formación de cualquier grupo o red de universidades es el interés conjunto por seguir determinadas aspiraciones académicas, así como por compartir el resultado y los productos de dicha actividad conjunta de forma mutua y en beneficio de cada uno de sus miembros.

En el caso del GCU, creado en 1994 en Santiago de Compostela, España, el objetivo unificador de su fundación pasó a ser la promoción y facilitación de la cooperación en materia de educación superior entre sus miembros fundadores[4], vinculada a la herencia cultural del fenómeno social en la cultura europea: la peregrinación del Camino de Santiago. Lo que suele caracterizar a un proyecto universitario en red con una estructura estable e institucionalizada, es una composición de socios variada e internacionalizada, que a lo largo de los años ha crecido hasta un total de 71 miembros de un total de 28 países diferentes. En comparación con otras agrupaciones o redes académicas internacionales que siguen siendo regionales o continentales en su estructura de miembros y por su impacto, el GCU ha avanzado hasta convertirse en un grupo universitario multicultural e intercontinental, al haberse ampliado desde su estructura de miembros, antes puramente europea, hasta un marco de cooperación Inter Atlántico, al que se han unido también nuevos miembros de otras partes del mundo. Al haber alcanzado una estructura de miembros más global, las actividades del grupo pueden implicar esfuerzos intercontinentales y crear

3 Ver https://web.gcompostela.org

4 Los miembros fundadores, quienes definieron el ambicioso proyecto de cooperación universitaria desde 1993, fueron la Universidad de Valladolid (España), la Universidad de Liége (Bélgica), La Universidad de Nantes (Francia), la Universidad de Göttingen (Alemania), Universidad de Minho (Portugal) y la Universidad Jaume I (España), involucrando miembros de cinco países europeos diferentes.

ambiciosos efectos derivados a ambos lados del Atlántico y en todo el mundo, no sólo para las universidades participantes desde una perspectiva puramente institucional, sino, lo que es aún más importante, en beneficio de los estudiantes de las universidades miembros y su personal.

Un ejemplo representativo de las posibilidades que brinda una estructura de membresía involucrando universidades de distintos continentes, es el Programa Stella para el Personal de la GCU. Se trata de un programa de movilidad dirigido al personal no docente, opcional para cualquier miembro del personal universitario de la administración, la gestión o los servicios de apoyo, como la informática, contabilidad o los servicios de biblioteca, que desee adquirir una experiencia internacional en otra universidad miembro de la GCU al otro lado del Atlántico. Estas movilidades intercontinentales del personal son apoyadas por una beca de movilidad, concedida por el GCU. Para el personal de servicios, este programa supone una oportunidad excepcional para aprender de las buenas prácticas de otra universidad participante de Europa o las Américas, para compartir su experiencia y conocimientos en su respectiva área de trabajo o en su campo de actividad experto con colegas de la universidad receptora, y para enriquecer su vida laboral con una experiencia intercultural. La creación de un programa propio de movilidades intercontinentales en el marco del GCU refleja el hecho de que la mayoría de los programas de intercambio internacional, como ERASMUS+ u otros marcos financiados por la UE e intergubernamentales, hacen mucho hincapié en el intercambio de estudiantes y personal docente. Sin embargo, para una cooperación internacional equilibrada y exitosa, el personal de servicios desempeña un papel esencial, que a menudo se subestima. La experiencia de muchos años con el programa Stella para el personal del GCU ha puesto de manifiesto que las perspectivas o estrategias de cooperación interinstitucional excepcionales pueden encontrarse también en otros niveles de la actividad universitaria, no sólo en el ámbito educativo, sino además desarrollando la cooperación mediante acciones de colaboración en los sectores de servicios de apoyo.

Crear oportunidades y apoyar a los estudiantes con más talento de las universidades miembros participantes se ha convertido en un aspecto sustancial en la actividad del GCU. Algunos programas son periódicos, como el Concurso Internacional de Vídeo que se celebra anualmente para impulsar la creatividad de los estudiantes en la producción audiovisual. El Concurso de Presentaciones de Investigación está dirigido principalmente a estudiantes de doctorado o científicos jóvenes y el programa Stella Junior apoya las prácticas

de los estudiantes, siendo acogido por otra universidad miembro del GCU. Se han organizado otros programas ad hoc, tales como escuelas de verano o academias (entre las que destaca la Academia Compostela en el Camino, para estudiar y experimentar la tradición de la peregrinación del Camino de Santiago). En la era de las actividades en línea se añadieron otras iniciativas como acciones coordinadas conjuntamente, habiendo abordado una serie de temas y cuestiones académicas diversas en forma de seminarios compartidos y coorganizados, clases virtuales y sesiones de formación en línea por parte de varios miembros del GCU. Especialmente los miembros latinoamericanos están involucrados activamente en la introducción del modelo de Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea, conocido como la iniciativa COIL (por sus siglas en inglés), y han introducido sus destacados conocimientos y experiencia en este campo a la comunidad más amplia del GCU.

Además de expresarse en un amplio abanico de actividades, otro aspecto significativo de un grupo de universidades puede verse en su identidad común, que puede aparecer al menos en un doble sentido. Sus miembros se unen en torno a una visión común, compartiendo los mismos valores y siguiendo aspiraciones conjuntas e intereses mutuos. De cara al exterior, se trata de ser visible como actor en las relaciones académicas internacionales, alcanzando una relevancia institucional y articulando una voz influyente en nombre de sus miembros. En este sentido, el GCU ha logrado un papel muy fuerte como institución que da a conocer los valores europeos conjuntos, la excelencia académica y científica, y el respeto y apoyo a la preservación del patrimonio cultural europeo, conectándolo y definiéndolo hacia el mundo global. El Premio Internacional Grupo Compostela-Xunta de Galicia, que se concede anualmente, consiguió marcar esa identidad institucional ya desde 1996. En su visión principal, demostrada por una estrecha cooperación de la comunidad académica con los actores de la sociedad civil y con un valioso apoyo y contribución financiera por parte del gobierno local de la región española de Galicia, aborda la idea central del propio Grupo Compostela: facilitar para lograr la visibilidad de personalidades excepcionales cuya actividad y trabajo de vida han sido estrechamente interrelacionados con los valores culturales europeos. Articulado a través de la excelencia académica en ciencia y educación, desempeñando o habiendo desempeñado un papel destacado en la sociedad civil o en la vida política europea que ha contribuido a acentuar significativamente la identidad y los valores europeos comunes, el premiado es seleccionado por un aclamado jurado internacional que representa a la comunidad académica del GCU tanto de Europa como de América. En 2021 se celebrará la 25ª edición del Premio

Internacional Grupo Compostela-Xunta de Galicia, marcando un pequeño aniversario de esta notable tradición académica internacional.

El brote de COVID-19 y, sobre todo, el hecho de que se haya convertido en una pandemia mundial, ha supuesto numerosos retos para cualquier ámbito de la actividad humana. En la cooperación académica internacional, la preocupación general por la salud pública y las respectivas limitaciones para la vida cotidiana del ámbito de la enseñanza superior se unieron a la interrupción total o, al menos, a las restricciones temporales a la circulación transfronteriza, la introducción de estrictas normas de cuarentena y las prohibiciones de viaje de larga duración impuestas por los gobiernos, han hecho casi imposible llevar a cabo cualquier actividad transfronteriza en persona. Esto, más que una situación desafiante que ha traído la cooperación internacional y el intercambio diario en el flujo de ideas y experiencias entre las universidades de todo el mundo, ha demostrado que la búsqueda de nuevas estrategias y la definición de formas innovadoras de conducta diaria se hicieron inevitables. En una situación en la que las condiciones desfavorables y las limitaciones pueden persistir durante un periodo de tiempo considerablemente largo e influir en las relaciones, las perspectivas multilaterales creadas en un esquema bilateral pueden surgir como algo aún más sustancial que en circunstancias normales, inherentes a la era prepandémica. Así, la capacidad de reflexionar sobre la situación cambiante y de abordar estrategias y soluciones conjuntas ha demostrado ser más eficaz en la actividad de las redes universitarias internacionales, que cuentan con sus propias estructuras institucionales y capacidades de gestión y administración. Aun así, son las universidades miembros las que deciden si desean participar en determinadas actividades o no. En el caso de la reacción del GCU a la pandemia mundial, el programa Stella para el personal se modificó rápidamente para permitir las movilidades virtuales junto al clásico intercambio presencial. Naturalmente, sin necesidad de una coordinación o acuerdo regional, quedó claro que, debido a las restricciones de viaje, las universidades miembros de las Américas optaron casi unánimemente por acoger sólo temporalmente movilidades virtuales de personal de sus homólogas europeas, mientras que en el lado europeo la mayoría de las instituciones de educación superior seguían dando prioridad a acoger a los candidatos interesados en persona, aunque dentro de un marco temporal limitado a un año académico, cuando se levantaran las restricciones de viaje durante una mejora de la situación epidemiológica en sus países. Sin embargo, para un grupo de universidades, el sentimiento mutuo de la realidad y la necesidad de las interacciones en persona para llevar a cabo futuras acciones conjuntas ha llevado a entender que, siempre que sea

posible, mientras se adhieran a cualquier medida y política de salud pública, la actividad del grupo tiene que volver a un modo presencial, con la posibilidad ampliada de acceso remoto en línea.

La iniciativa de las universidades europeas

Uno de los conceptos más ambiciosos de la UE para la colaboración multijugador, en el sentido mismo de la multilateralidad europea regional en la enseñanza superior y la investigación es la *Iniciativa de Universidades Europeas,* lanzada sobre la propuesta que destacó un discurso en la Universidad de la Sorbona en septiembre de 2017 el presidente francés Emmanuel Macron. Entonces pidió una nueva acción que pudiera apoyar la creación de alianzas de "Universidades Europeas", "una red de universidades de toda Europa con programas que hacen que todos sus alumnos estudien en el extranjero y reciban clases en al menos dos idiomas. Estas universidades europeas también serán impulsoras de la innovación educativa y de la búsqueda de la excelencia" (Macron 2017). Para la primera fase piloto entre 2019-2021, se presentaron 54 solicitudes de consorcios que incluían más de 300 universidades de 31 países a la Comisión Europea, que seleccionó 17 alianzas, cada una de las cuales recibirá hasta cinco millones de euros en un período de duración del proyecto de tres años. Como explica Gunn, estamos presenciando la creación de "una novedosa forma organizativa para una alianza universitaria [que difiere] de las estructuras multilaterales establecidas... una 'red de redes', una serie de alianzas autónomas y únicas desarrolladas mediante un enfoque ascendente, que se unen a través de su pertenencia a un esquema estratégico descendente con fines y objetivos generales comunes" (Gunn 2020: 18).

Como caso de estudio en nuestro trabajo, se examinará de cerca la alianza "European Digital UniverCity (EDUC)[5], que se encuentra entre los primeros consorcios en haber obtenido apoyo de la Comisión Europea. Entre sus miembros se encuentra la Universidad de Potsdam (líder del consorcio), la Universidad Paris-Nanterre, la Universidad de Rennes 1, la Universidad de Cagliari, la Masaryk University y la Universidad de Pécs. En 2019, EDUC contaba con 1,808 universidades asociadas en todo el mundo, lo que supone una "red de redes" en 1,034 ciudades diferentes de 111 países de todos los continentes. De este amplio conjunto de universidades asociadas, dos tercios son socios de

5 Ver: https://ducalliance.eu/

una sola institución miembro de EDUC, lo que significa que la mayoría de las asociaciones interinstitucionales de la alianza no se traslapan y el consorcio aporta muchos nuevos socios posibles a cada miembro. Al mismo tiempo, hay 15 universidades que son socias de todos los miembros y 52 universidades que son socias de al menos 5 de los miembros. (Documento interno del WP11 de EDUC, 2019.) La mayor interconexión de esta nueva forma de enfoque de multilateralidad (red de redes) es claramente tangible también dentro de EDUC.

En respuesta al reciente cambio debido a la pandemia de COVID-19 hacia soluciones en línea en la educación en general y enfoques digitales a distancia en la educación superior en particular, la Alianza Universitaria Europea EDUC pretende confirmar su objetivo a largo plazo de construir un espacio común innovador de comunidad académica en la forma de su idea central de "*UniverCity*". Dentro de su ámbito de actividades docentes transversales e interdisciplinarias con apoyo digital, planes de estudio y programas de movilidad, entre otros, la EDUC pretende apoyar a los educadores para que desarrollen las competencias digitales necesarias que puedan fomentar la modernización y la transformación digital de las universidades también mediante nuevas formaciones. Esta sociedad digital emergente, que hace que todos los actores de todos los ámbitos cambien sus actitudes adaptándolas a las nuevas realidades de la escena competitiva interconectada, transforma y hace que las asociaciones se centren en la adquisición de nuevas habilidades y competencias. La nueva multilateralidad se centra, por tanto, en la promoción y provisión de estos nuevos atributos.

Además de la enseñanza y la educación, la Iniciativa de las Universidades Europeas abarca la investigación y la innovación, y, con la ayuda del programa Horizonte de la UE, bajo la égida de la "Ciencia con y para la Sociedad" (SwafS, por sus siglas en inglés), lanzada por la Comisión Europea dentro de Horizonte 2020, se ha proporcionado financiamiento adicional para que las Universidades Europeas fomenten más interacciones multilaterales dentro de sus alianzas. Esto, al mismo tiempo, puede ciertamente crear sinergias entre los programas de financiamiento de la UE. Además, en la nueva Agenda Europea de Capacidades, la Comisión Europea esboza cómo las Universidades Europeas deben desplegarse como alianzas transnacionales a largo plazo entre universidades de toda Europa, estableciendo nuevos estándares para todo el campo europeo de educación e investigación[6].

6 Ver: https://www.daad-brussels.eu/en/eu-higher-education-policy/european-universities/

Para la alianza EDUC, EDUC-SHARE representa la parte de investigación e innovación de la cooperación dentro de la fase piloto, coordinada por la Universidad de Rennes 1, lanzada el 12 de marzo de 2021 por un periodo de tres años. Las principales ambiciones y metas de EDUC-SHARE incluyen: la implementación de una agenda de investigación e innovación a largo plazo; el desarrollo y la puesta en común de las infraestructuras de investigación; el involucramiento de los ciudadanos en la ciencia y su papel en la sociedad; el refuerzo de los ecosistemas regionales y su conexión; la puesta en común de los procesos de mejora continua en términos de recursos humanos y el desarrollo de ofertas de formación de habilidades blandas para investigadores y administradores. (Documento interno de EDUC-SHARE.) Todos estos aspectos revelan nuevamente la importancia de definir objetivos estratégicos a largo plazo y elaborar

esquemas de implementación en aras de la realización exitosa de un nuevo tipo y calidad de cooperación tanto multilateral como transnacional entre las instituciones de educación superior como verdaderos centros de gravedad en cuanto a la producción y el intercambio de conocimientos, así como el impulso y la gestión de la dinámica multipartita de nuestra era global.

Conclusión

Los dos ejemplos presentados en este estudio -el marco de cooperación del Grupo Compostela de Universidades y la recientemente lanzada Iniciativa Universitaria Europea-, demuestran las posibles vías de enfoques multilaterales eficientes para la cooperación académica internacional en los tiempos post-Covid. Al ser menos vulnerables a los obstáculos en las perspectivas de cooperación mutua, dada la mayor participación de sus miembros, la gama de actividades que abarcan y las normas de conducta establecidas en una estructura institucionalizada, parecen presentar posibles formas de mecanismos de cooperación para los años venideros, basándose en marcos y prácticas bilaterales que funcionan bien, en lugar de pretender sustituirlos.

REFERENCIAS

Compostela Group of Universities (CGU). https://web.gcompostela.org/

DAAD. European Universities in Horizon. (2020). Recuperado de from https://www.daad-brussels.eu/en/eu-higher-education-policy/european-universities/

Del Canto Viterale, F. (2018). University As a Global Actor in the International System of the 21st Century. *Tuning Journal for Higher Education 6* (1): 169–98.

EDUC (2019). Pooling knowledge to outreach regional ecosystems and international stakeholders. Mapping of international partnerships. Documento interno.

EDUC-SHARE. (2021). Documento interno.

Engwall, L. (ed.) (2020). Missions of Universities. Past, Present, Future. Cham: Springer.

Gunn, A. (2020). 'The European Universities Initiative: A Study of Alliance Formation in Higher Education', In: Curaj, A., Deca, L. and Pricopie, R. (eds.), European Higher Education Area: Challenges for a New Decade, Cham: Springer, pp. 13-30. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_2

Macron, E. (2017). Discurso sobre nueva iniciativa para Europa', 26 de septiembre. Paris. Recuperado de: https://www.elysee.fr/ emmanuel-macron/2017/09/26/president-macron-gives-speech-on-new-initiative-for-europe.en

Strassel, C. (2018). The geopolitical challenges of university globalization. *Hérodote 168*(1): 9–38.

AIEA: Apoyando con éxito a los líderes de la educación internacional durante la pandemia

Darla K. Deardorff[1]

La Asociación de Administradores de Educación Internacional (AIEA, por sus siglas en inglés), es la principal organización profesional para los líderes universitarios responsables de la internacionalización de sus instituciones. En febrero de 2020, la AIEA celebró la mayor conferencia presencial de su historia en Washington D.C., Estados Unidos, con cerca de 1,000 participantes de más de 40 países, incluyendo delegaciones de países como Angola, Brasil, Camboya, Kazajistán y Nigeria. No se imaginaban los participantes que la conferencia de la AIEA del 2020 sería la última presencial en el campo de la educación internacional en los meses venideros.

En marzo de 2020, cuando todo el peso de la pandemia se desplomó por el mundo entero, la AIEA organizó rápidamente su primera reunión informativa para reunir a sus miembros y brindarles un espacio en el cual conectarse entre sí en torno a las cuestiones urgentes de la pandemia. Dado que la AIEA existe para apoyar a sus miembros y reunirlos para que aprendan de y con los demás, no cabía duda de que seguiría apoyando a sus miembros durante la pandemia, incluso de nuevas formas. La AIEA demostró ser bastante ágil en la organización y ofrecimiento de charlas semanales a sus afiliados desde la primera de ellas, el 13 de marzo de 2020 hasta mayo de 2020. A partir de junio de 2020, AIEA continuó con sus debates dos veces al mes hasta noviembre y reanudó los diálogos mensuales a partir de marzo de 2021. Estas reuniones recibieron críticas muy positivas por parte de los miembros y contaron con un prommedio de 150 participantes. Los miembros apreciaron especialmente la

1 Directora Ejecutiva de de la Asociación de Administradores de Educación Internacional (AIEA).

oportunidad y relevancia de los temas (en un caso, el tema de la reunión de AIEA tuvo lugar justo cuando se anunciaban los nuevos cambios en materia de inmigración ese mismo día), así como el valor de conectar con los expertos y entre sí mismos para determinar el camino a seguir respecto de estos temas. Los temas abordados fueron el apoyo a estudiantes internacionales, el futuro de los estudios en el extranjero, las finanzas y la educación internacional, los cambios en la inmigración, y el papel de la justicia racial y social en la educación internacional. Cabe destacar que, durante 2020, la AIEA encuestó periódicamente a sus afiliados para conocer su opinión sobre los nuevos programas y sus necesidades, incluyendo los temas urgentes que debían abordarse. De este modo, los temas de las reuniones fueron propuestos y orientados directamente por los miembros, y cada una de las discusiones contó con una sólida participación de los mismos.

Desde noviembre de 2020 hasta febrero de 2021, la AIEA centró su atención en el apoyo a los miembros a través de programas que culminaron en una conferencia en línea muy exitosa del 15 al 17 de febrero de 2021, con el tema "Liderando la educación internacional en una nueva era: Colaboración para soluciones globales". Inicialmente, existía la esperanza de que la pandemia hubiera remitido lo suficiente para febrero de 2021 como para permitir la celebración de una conferencia presencial, pero como las cifras del COVID siguieron aumentando durante los últimos meses de 2020, pronto se hizo evidente que la conferencia anual de la AIEA tendría que ser virtual en febrero de 2021. La presidenta de la conferencia, Cheryl Matherly, y el comité de la conferencia, en conversación con la Directora Ejecutiva de la AIEA, Darla Deardorff, y la secretaría de la AIEA, se dedicaron a definir la mejor manera de diseñar esta conferencia virtual para facilitar la plena intervención de todos los participantes mientras obtenían la última información para aprender de y con los demás, y así seguir navegando por la pandemia. Las características innovadoras de esta conferencia incluyeron reuniones en línea previas a la conferencia que comenzaron en enero, en las que los miembros pudieron seguir conectándose entre sí. En enero se les ofrecieron seis talleres en línea sobre temas como el diseño de programas virtuales de aprendizaje en línea, el fomento de una cultura basada en datos para apoyar la educación internacional, el futuro de la educación en el extranjero y el papel de los educadores internacionales en el mejoramiento de asuntos raciales. Estos talleres en línea altamente interactivos (con salas de reuniones de grupos pequeños y otras herramientas interactivas, como sondeos y herramientas de colaboración) tuvieron más éxito del que se suponía inicialmente, ya que un número de participantes mayor de

lo esperado pudo colaborar entre sí de forma sorprendente a través de los talleres. Los participantes en la propia conferencia, que contó con casi 700 inscritos de más de 40 países, se sorprendieron del ambiente íntimo de la conferencia a pesar de su carácter en línea. Varias decisiones hicieron posible esta intimidad, incluida la decisión de la presidenta de la conferencia de ofrecer sólo sesiones en "tiempo real" y no pregrabadas. Aunque esta decisión tenía el inconveniente de las limitaciones de zona horaria, resultó ser realmente clave para que los participantes se sintieran más conectados entre sí durante la conferencia. Las sesiones se grabaron y los participantes pudieron verlas más tarde, lo cual convirtió la conferencia en un recurso inestimable durante los tres meses posteriores. Otra faceta clave que aumentó las conexiones más íntimas forjadas durante la conferencia virtual fueron los eventos sociales especiales, tales como los almuerzos de conversaciones informales y eventos especiales al final de cada día, entre ellos uno que contó con la participación de la poetisa Trapeta Mayson y una actuación en vivo y personalizada de un destacado dúo de jazz conocido como Acute Inflections. Los participantes también apreciaron la posibilidad de interactuar con ponentes estelares, como la ex directora general de la UNESCO Irina Bokova, el fundador y presidente de Harappa Education Pramath Sinha, Francisco Marmolejo de la Qatar Foundation, el visionario presidente de la universidad Morgan State David Wilson, el experto en COVID-19 Michael Osterholm en conversación con Karin Fischer de The Chronicle of Higher Education; y el futurista Gary Bolles de Singularity.

Además de ofrecer reuniones públicas, la asociación también fue muy receptiva a sus afiliados, desarrollando rápidamente un nuevo programa llamado "Círculos de Aprendizaje entre Pares", que también han sido muy bien recibido por los miembros. Estos Círculos se iniciaron y pusieron en práctica a partir del verano de 2020 sobre la base de una necesidad declarada de los miembros de conectarse entre sí de manera más específica, ya sea de instituciones similares, o en torno a un tema en particular, como la reanudación de los estudios en el extranjero. A través de estos Círculos de Aprendizaje, un pequeño número de miembros pares puede conectarse en línea mensualmente con los demás para discutir temas candentes, a menudo relacionados con la pandemia a un nivel más profundo. Al momento de la redacción de este artículo (otoño 2021), la AIEA se complace en haber organizado cuatro cohortes consecutivas de Círculos de Aprendizaje entre Pares (y más en el futuro), con la participación de casi la mitad de sus miembros hasta la fecha. Los participantes de cada cohorte acuerdan reunirse cada mes durante un período de cuatro meses. La AIEA ha

sabido que algunos de la primera cohorte siguen reuniéndose incluso después de que sus Círculos de Aprendizaje entre Pares terminaron oficialmente.

En medio de la pandemia, AIEA tuvo el placer de asociarse con otras dos organizaciones (The Forum of Education Abroad y EF: Education First) para desarrollar una oportunidad única de desarrollo profesional en conjunción con la Semana del Diálogo Nobel, llamada Simposio de Liderazgo Global Senior, en la que equipos de líderes universitarios de más de 40 universidades de todo el mundo se reunieron virtualmente en diciembre de 2020 para aprender tanto de los Premios Nobel como de otros líderes durante un período de dos días. En concreto, los equipos están formados por el Director Internacional, el Director Académico y el Director de Educación en el Extranjero, lo cual es especialmente importante, ya que los miembros de AIEA a menudo han manifestado la relevancia de conectar más estrechamente con sus Directores Académicos en particular. Los participantes apreciaron enormemente la oportunidad de colaborar como equipo institucional y consideraron que el simposio fue bastante perspicaz al momento de prever un futuro post-pandémico. Dados los retos y restricciones actuales en materia de viajes, este evento continuará también de forma virtual en diciembre de 2021. Se espera que este programa anual continúe de forma presencial en el futuro.

Si bien la pandemia ha afectado a todas las organizaciones con bastante dureza en lo que respecta a las finanzas, la AIEA es afortunada de contar con una reserva económica y de haber recibido algunos fondos de los gobiernos estatal y federal para ayudar a solventar tanto el déficit de la conferencia de 2021 como el ligero descenso del número de miembros. La pequeña plantilla de cuatro personas (que durante tres meses de la pandemia se redujo a tres), ha seguido trabajando a distancia durante el último año y medio, con algún regreso a la oficina en octubre de 2021, y se ha mantenido a través de los retos que ha supuesto la pandemia, aunque ha sido importante prestar atención a los problemas de salud mental y a los factores de estrés que han surgido. Desde el punto de vista de la Directora Ejecutivo, ha sido útil conectarse con sus homólogos de otras asociaciones internacionales de educación para discutir sobre las formas de navegar por la pandemia como líderes de la asociación. Ahora, con la vacunación como factor de cambio, existe la esperanza de que lo peor haya pasado a medida que el mundo comienza a recuperarse lentamente de la pandemia. Incluso en la lenta recuperación, ha habido contratiempos con la aparición de la variante delta, lo que pone de relieve la clara necesidad de aprender a vivir con el virus COVID y sus variantes a largo plazo.

Una de las principales necesidades señaladas por los miembros de la AIEA es el deseo de establecer redes entre ellos y tener oportunidades de aprender de, y con, los demás. Uno de los aspectos positivos de la pandemia es que los miembros de AIEA pudieron conectarse entre sí de maneras nuevas y diferentes a través de las reuniones públicas, los Círculos de aprendizaje entre pares y el nuevo Simposio de liderazgo global senior, así como a través de la serie de reuniones de trabajo en red previas a la conferencia. De este modo, los miembros disponían de un sinfín de formas de conectarse entre sí a lo largo del año, cuando en el mundo anterior a la pandemia, estas conexiones sólo tenían lugar en la conferencia anual y únicamente con los que podían asistir. Gracias a las oportunidades virtuales, más miembros de la AIEA han podido conectarse independientemente de su ubicación, presupuesto o tamaño institucional. De cara al futuro, AIEA tiene previsto seguir buscando formas nuevas e innovadoras para que sus afiliados se conecten entre sí de manera sustantiva. Además, con lo que algunos podrían llamar la doble pandemia de odio que ha surgido, AIEA y su liderazgo han vuelto a comprometerse a abordar la Justicia, la Equidad, la Inclusión y la Diversidad (JEDI) dentro de la asociación, comenzando con el nombramiento de un grupo de trabajo para ayudar a guiarla a través de la creación de un plan de JEDI que se integrará en toda la asociación, es decir, en sus políticas, prácticas y programas. La AIEA también ha seguido conservando una lista de recursos útiles para los miembros en su sitio web con objeto de ayudarles a navegar por la pandemia.

El tema de la conferencia de AIEA 2022 es "Por qué es importante la internacionalización de la educación superior" y será una experiencia híbrida asíncrona para los participantes. En concreto, AIEA ofrecerá de nuevo talleres virtuales en enero, seguidos de una conferencia presencial en Nueva Orleans (si la situación lo permite) y de la primera Cumbre Mundial virtual en abril. De este modo, los miembros pueden participar tanto en las ofertas virtuales como en las presenciales y, aquellos que no puedan viajar en persona a Nueva Orleans, podrán seguir participando en los talleres en línea y en la Cumbre Mundial virtual. AIEA está muy entusiasmada por su 40º aniversario en 2022, con varias celebraciones que tendrán lugar a lo largo del próximo año.

Durante esta pandemia, AIEA ha estado trabajando en la segunda edición de *The Handbook of International Higher Education*, publicado por primera vez en 2012 por Sage. El equipo editorial inicial, formado por Darla Deardorff, Hans de Wit, John Heyl y Tony Adams, desarrolló un recurso exhaustivo, con la orientación de AIEA, que pretendía ser fundamental para los líderes de la internacionalización. La

segunda edición del manual, coeditado por Darla Deardorff, Hans de Wit, Betty Leask y Harvey Charles, incluye varios capítulos nuevos, dado que la enseñanza superior internacional sigue evolucionando. Algunos de los nuevos capítulos son los relativos al manejo del riesgo, a la participación de los estudiantes como socios y a la participación del personal docente. También hay capítulos sobre el intercambio virtual y sobre el servicio a las comunidades; el último recoge las voces de académicos prometedores de todo el mundo y destaca algunos temas emergentes como los siguientes:

- Inclusividad y equidad
- Descolonización de la internationalización
- Internacionalización para la sociedad
- Internacionalización forzada (refugiados)
- Internacionalización del programa de estudios
- Internacionalización digital
- Asequibilidad y acceso a la internacionalización

A lo largo del manual surgen temas recurrentes de esperanza que apuntan a una posible nueva era de internacionalización transformadora que pueda aparecer en el futuro post-pandémico. Francisco Marmolejo señala que no cabe duda que el impacto a largo plazo de la pandemia en la educación superior y, más concretamente, en la internacionalización, aún no se conoce del todo. Continúa diciendo que, dado que el mundo se encuentra en un entorno cada vez más polarizado y volátil, muchos pueden cuestionar el valor y los beneficios de una dimensión global de la educación nacional. Y sin embargo, Marmolejo afirma inequívocamente que "la internacionalización de la educación superior es necesaria ahora más que nunca". AIEA se complace en contribuir con esta segunda edición durante un momento tan crítico en la historia del mundo, mientras las instituciones de educación superior emergen de esta crisis alimentada por la pandemia. Este recurso crucial es otra forma en la que AIEA espera seguir satisfaciendo tanto las necesidades de sus miembros, como las del ámbito más amplio de la educación internacional.

En general, la AIEA ha logrado satisfacer bastante bien las necesidades de sus afiliados durante la pandemia, a pesar de los desafíos. Al reflexionar sobre este éxito, es importante que la asociación haya buscado las necesidades de los miembros y respondido con agilidad para satisfacerlas. Además, los miembros de AIEA que desempeñan funciones de liderazgo pudieron redoblar

sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de la membresía a pesar de las tensiones adicionales a las que se vieron sometidos en sus funciones como altos funcionarios internacionales que guiaban a sus instituciones a través del impacto de la pandemia en los programas internacionales institucionales. Y por supuesto, incluso con este éxito, siempre hay formas de mejorar el apoyo continuo de la asociación a los miembros.

La pandemia de COVID-19 ha trastornado al mundo tal y como lo conocemos. Las futuras crisis y perturbaciones son un hecho; viendo hacia el futuro, será útil tomar las experiencias de la pandemia para aplicarlas en futuras crisis. Algunas de las lecciones aprendidas por las asociaciones a lo largo de estos más de 18 meses de pandemia, con base en la experiencia de AIEA, son las siguientes:

1. Apoyar a los afiliados durante toda la crisis, adaptando dicho apoyo a sus necesidades;

2. Estar en sintonía con los afiliados y solicitar regularmente su opinión sobre sus necesidades, sabiendo que éstas cambiarán a lo largo de la crisis;

3. Mantenerse lo más ágil posible (lo que puede incluir la creación de nuevos programas según sea necesario para apoyar mejor a los miembros) y ser siempre receptivo a la situación cambiante, que en el caso del COVID incluye que el personal trabaje a distancia y tenga horarios de trabajo flexibles;

4. Crear múltiples oportunidades para que los miembros se conecten entre sí mientras navegan por la crisis;

5. Utilizar el espacio virtual de diversas maneras para ayudar a los miembros a ver la asociación como una ventanilla única de información, orientación y apoyo a sus necesidades profesionales;

6. Enfocarse en mejorar la comunicación con los miembros y los líderes;

7. Recordar que el liderazgo es importante, ¡especialmente en una crisis!

8. Garantizar un fondo de reserva adecuado para mantener el funcionamiento de la asociación en tiempos de crisis financiera.

Al mirar hacia el futuro, AIEA entiende que el mundo post-pandémico no será un retorno a la forma en que las cosas habían sido, dada la perturbación total causada por la pandemia a la educación internacional. Por el contrario, la asociación aprovecha las oportunidades creadas a través de este nuevo panorama, ya que trata de seguir apoyando y satisfaciendo las necesidades de sus afiliados en un entorno cambiado. Para resumir los pensamientos de cara al futuro, aquí están las palabras colectivas de los miembros de AIEA que escribieron el siguiente poema durante la Conferencia Anual de AIEA de 2021:

Poema colaborativo de AIEA
15 de febrero de 2021
Guiado por Trapeta Mayson, poeta laureada de Filadelfia

Oh 2021
Me siento ansioso, pero abrazo la energía que emana de las almas de los que amo
Me siento desilusionado, pero abrazo las oportunidades de profundizar en el compromiso con la justicia global
Me siento escéptico, pero abrazo el optimismo
Perplejo, pero abrazo la aventura
Abrumado, pero veo muchas posibilidades por delante
Me siento asombrado y abrazo lo desconocido con optimismo por sus infinitas posibilidades
Me siento esperanzado y abrazo la vida tal y como es
Desconfiado, pero abrazo la posibilidad de que me dejes esperanzado y asombrado

Oh 2021
Me siento galvanizado, y abrazo el crecimiento y la nueva vida
Valiente, y abrazo las nuevas posibilidades
Optimista, y abrazo el cambio, la transición y lo desconocido

Oh 2021
Me siento valiente y abrazo, abrazo, abrazo a quien venga
Perplejo y abrumado, pero abrazo la gratitud y la gracia diarias
Confundido, pero abrazo la esperanza
Vulnerable, pero abrazo la incertidumbre del camino a seguir
Ansioso, y abrazo el crecimiento y el cambio

Acepto el incierto porvenir
Abrumado, pero avanzo con valentía

Acepto las oportunidades de aprendizaje intercultural, tanto las cercanas como las lejanas
Acepto la inseguridad de lo que está por venir
Abrazo la esperanza de que ahora estamos mejor preparados
¿Quién cuida al cuidador?

Me siento ansioso y abrazo este tiempo de transición
Abrazo el futuro que me acercará a los corazones, a los brazos y a la presencia física de los demás, bebiendo vino y riendo.

Colaboradores del poema:

Eny Di Iorio, Jewell Winn, Jeff Cohen, Wondwossen Gebreyes, Erich Dietrich, Laura Allen, Sonia Feigenbum, Penelope Pynes, Sarah Olson, Katy Rosenbaum, Kelsey Prima, Cari Vanderkar, Gian Mario Besana, Mirian Carballo, Jennifer Evanuik, Thomas Buntru, Megan Francis, Elizabeth Langridge-Noti, Sue Roberts, Christa Olson, Lisa Pawloski, Marko Princevac, Rosalie Richards, Dale LaFleur, Sue Roberts, Charles Reilly y Karen Wachsmuth.

El desafío de la internacionalización en las universidades peruanas

Sheyla Salazar Fernández[1]

En el Perú, a diferencia de otros países de la región, la educación superior universitaria no estaba a cargo del estado, quien solo respondía por la educación escolar. En este panorama, hablar de internacionalización entre universidades peruanas es todavía un proceso que requiere de sensibilización, capacitación y aprendizaje para la toma de decisiones entre los gestores, autoridades universitarias y gubernamentales.

El capítulo inicia con una reseña de la situación de las universidades a nivel nacional y el cambio que se viene generando a través de nuevas normativas que las regulan, y que han dado como resultado el cierre de un buen número de universidades.

En ese marco se realiza además un breve panorama sobre la situación que afrontaron las universidades con la llegada de la pandemia, de la necesidad del apoyo del estado, tanto para universidades públicas como privadas, para luego referirnos a la situación de la internacionalización en las universidades prepandemia.

En este contexto, se reflexiona sobre la visión y actividades de las oficinas a cargo, debido a que muchas de ellas no están enfocadas solo a la internacionalización, sino también a la gestión interinstitucional. Se examina, además el estatus de la internacionalización como indicador usado en las entidades relacionadas a evaluar la calidad de las instituciones de educación superior peruanas.

1 Universidad de Piura.

Finalmente, se da cuenta de la creación de la Red Peruana para la internacionalización de la educación superior universitaria, y su accionar y alcance dentro de sus universidades asociadas. Así como el quehacer e impacto de la pandemia en las oficinas internacionales y las perspectivas que se vislumbran para su desarrollo y fortalecimiento, reflexionando además sobre las necesidades, posibilidades y aspiraciones que deban trazarse las universidades considerando el liderazgo de la internacionalización como eje transversal a sus instituciones.

Contexto de la educación superior peruana

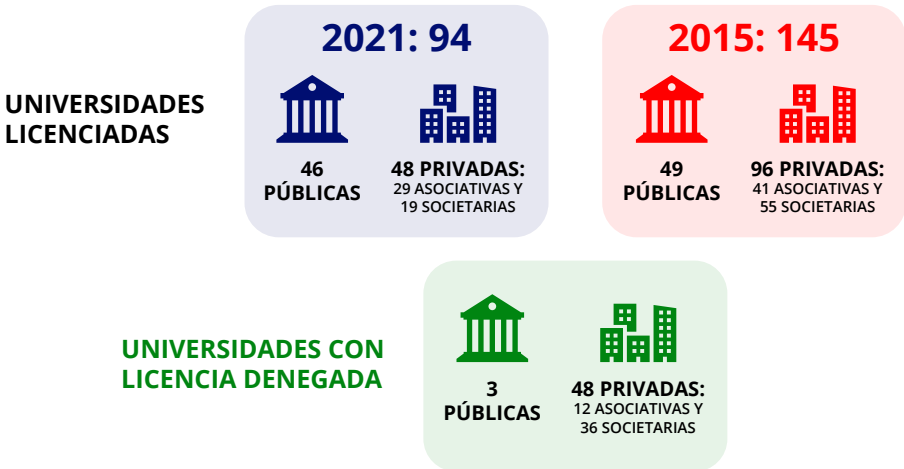
El sistema educativo peruano ha pasado por una serie de cambios desde el 2014, donde se aprueba la nueva ley universitaria (N° 30220), a través de la cual el Estado por primera vez asume el rol de supervisión de las universidades a través del Ministerio de Educación (MINEDU), con la Dirección de Gestión de la Educación Superior, y bajo el mandato y creación de una nueva entidad denominada Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU).

Para entender el sistema educativo superior peruano hay que iniciar comprendiendo que tenemos tres tipos de universidades, según su régimen de gestión: públicas, privadas asociativas y privadas societarias. Las universidades públicas son las que reciben un presupuesto del estado y el desarrollo de sus actividades se basa en ello, y los recursos que puedan recaudar directamente. Las universidades asociativas son universidades privadas pero establecidas como sin fines de lucro, motivo por el cual deben revertir sus ingresos en la propia institución. Finalmente, las universidades societarias son universidades con fines lucrativos. Estas universidades nacen en 1996, fecha en que se aprobó la denominada "ley de promoción de inversión", que permitió la creación de universidades con fines lucrativos (societarias), y, por ende, inició un ciclo de apertura desmedida de universidades, sin considerar ni cumplir con algunos estándares básicos de calidad para funcionar.

Al 2014, el Perú contaba con 145 universidades: 49 públicas y 96 privadas (55 de régimen societarias y 41 asociativas), sin embargo, el Estado no garantizaba la educación superior universitaria, ni mucho menos un servicio público que fomente la transparencia en la rendición de cuentas. Por ello, en 2012, se concreta la denominada Ley de Moratoria, a través de la cual se prohíbe la creación de nuevas universidades. Esto constituyó el primer paso en la

reforma, y dos años después, en el 2014 se publica la nueva ley N° 30220, que promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones de educación superior (IES), y señala al MINEDU como ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, con lo cual inicia a tener supervisión sobre las mismas. A través de la nueva entidad, SUNEDU, se inicia el proceso de licenciamiento de universidades que tuvo una duración de 5 años (2015 -2020), logrando como resultado, el pasar de tener 145 universidades a 94 (ver figura 1).

Figura 1. Instituciones de Educación Superior en Perú 2015 vs 2021.



Situación de universidades en pandemia

El inicio de la pandemia encuentra a las universidades peruanas en franco proceso de reforma. Como se indicó, el proceso de licenciamiento logra las resoluciones de cierre de 51 IES que representaban el 35% del total de universidades. Es importante mencionar que el cierre no es inmediato, su nuevo estatus les concedía inicialmente dos años para seguir funcionando, y por pandemia se actualizó a un plazo de cinco para el cese de sus actividades, tiempo que debe servir para regularizar documentación y apoyar a alumnos en sus traslados a otras IES. Estas universidades ya no están autorizadas a realizar nuevos procesos de admisión.

De otro lado, las universidades que lograron el licenciamiento gracias al cumplimiento de lo que SUNEDU denominó las ocho condiciones básicas de

calidad (CBC), no incluían en ningún caso el uso de plataformas virtuales o el acceso a educación remota de calidad. Los requisitos que las universidades debían cumplir fueron estándares mínimos para su funcionamiento, siendo ellas: i) Existencia de objetivos académicos, grados, títulos y planes de estudio; ii) Oferta educativa compatible con los instrumentos de planeamiento; iii) Infraestructura y equipamiento adecuado para cumplir sus funciones (aulas, bibliotecas, laboratorios, entre otros); iv) Líneas de investigación a ser desarrolladas; v) Disponibilidad de personal docente calificado con no menos del 25% de docentes a tiempo completo; vi) Servicios educacionales complementarios básicos (servicio médico, social, psicopedagógico, deportivo, entre otros); vii) Mecanismos de inserción laboral (bolsa de trabajo u otros) y viii) CBC complementaria: transparencia de universidades.

Aún más, la ley universitaria 30220 limitaba la educación virtual, poniendo topes en porcentajes para su desarrollo a nivel de licenciatura y limitando de igual manera los estudios en línea a nivel posgrado. Como era común, se veía a la educación en línea con desdén, hasta que la pandemia llegó y nos volcó a todos a la virtualidad, sin otra opción. En el caso peruano la pandemia obligó al MINEDU a cambiar la ley para adaptarse a la emergencia sanitaria mundial, y con ello modificó el artículo 47 de la Ley e introdujo tres modalidades de educación: presencial, semipresencial y a distancia. Con ello se permitía que las universidades pudieran continuar con la prestación de servicios educativos, tanto a nivel de pre como posgrado, y tener desde ese momento en adelante programas totalmente virtuales.

Solucionado el impase de las regulaciones locales, las universidades (básicamente las públicas) tuvieron que enfrentar la falta de recursos para volcar su educación presencial a una educación en línea, motivo por el cual el gobierno tuvo que destinar, en mayo de 2020, 14 millones de soles (unos 3.5 millones de dólares, aproximadamente) para cubrir las necesidades de asistencia técnica y capacitación para el desarrollo de clases virtuales. La capacidad de respuesta en el proceso de adaptación fue lenta, y de acuerdo al estudio publicado por Figallo *et al*. (2020) , al 15 de mayo, dos meses después de decretado el cierre de universidades (12 de marzo), 59 universidades (26 públicas y 33 privadas) iniciaron sus clases ese mes, las restantes se fueron plegando en los siguientes meses en un proceso lento y con mucha problemática de parte no solo de los alumnos sino también de los docentes para el acceso a equipos e internet. Con el pasar de los meses, las universidades públicas lograron mayor presupuesto del Estado con nuevos desembolsos que tuvieron como objetivo cubrir la brecha

digital, mientras que las privadas pudieron acceder a créditos del Estado, dentro del programa denominado "Reactiva Perú", con el objetivo de ayudarlas ante la insolvencia económica nacional.

La internacionalización en el Perú prepandemia

Hablar de internacionalización de universidades en el Perú es todavía hablar de un terma no muy conocido ni estudiado. En la actual ley universitaria, se le nombra como uno de los 17 principios que guían la educación superior, y aunque es solo una mención, sienta un primer paso de reconocimiento de la internacionalización como un proceso necesario en las universidades.

El proceso de licenciamiento, como se ha indicado, está basado en condiciones básicas que deben cumplir las IES para brindar el servicio educativo, motivo por el cual no se hace ninguna evaluación al proceso de internacionalización. Y si fuera el caso, ese proceso de certificación debería iniciar por garantizar la existencia de oficinas a cargo de las relaciones internacionales de las universidades, situación que no siempre está asegurada como tal en las universidades peruanas.

Un ejemplo de ello es solo la revisión de los nombres de las oficinas encargadas del área internacional. A nivel nacional, en gran porcentaje son oficinas a cargo tanto de las relaciones nacionales como las internacionales. No se ha logrado hacer una separación de las funciones, y pasan por ser oficinas centradas en las firmas de convenios, tanto locales como extranjeros, o solo enfocados en actividades prácticas de movilidad física y difusión de convocatorias de becas. Un rápido repaso por algunos nombres de estas oficinas nos puede dar idea de la situación e impacto de estas oficinas a nivel interno: Dirección de Cooperación Técnica Internacional (UNSAAC-Cusco), *Oficina* de Cooperación, Convenios, *Relaciones Internacionales*, Becas y Pasantías (UNSA-Arequipa), Oficina General de Imagen Institucional, Cooperación y Relaciones Públicas (UNC-Cajamarca), Oficina de Cooperación Nacional e Internacional (UNAP-Puno), y Oficina Central de Relaciones Nacionales e Internacionales (UNFV-Lima).

De otro lado, entidades como el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) —la cual realiza dos tipos de evaluaciones: una para la acreditación de programas y otra para la acreditación institucional—, considera la movilidad a través de convenios nacionales e internacionales dentro de sus indicadores de acreditación de programas, en

lo que denominan la dimensión de formación integral. Es decir, la medición de estos estándares es básico y sin mayor explicación en porcentajes o acciones que las universidades deban desarrollar y/o lograr en el área de internacionalización.

A nivel institucional, es un tema que se encuentra en revisión, sin embargo, hay un acercamiento de la institución hacia el incluir la internacionalización como uno de los factores claves a evaluar. No obstante, habiendo explicado esta situación, es importante indicar que los procesos de acreditación de programas en el Perú son procesos voluntarios. Los únicos programas que están obligados a acreditarse según normativa son las carreras de Ciencias de la Salud, Educación y Derecho.

Ante este contexto a nivel nacional, podemos aseverar que la internacionalización de universidades peruanas se encuentra en situación incipiente y requiere de desarrollo y fortalecimiento. Es necesario aún mucha sensibilización a nivel de autoridades locales y gubernamentales, así como el mejoramiento de capacidades de los gestores a cargo de las oficinas internacionales.

Formación de la Red peruana para la internacionalización de la educación superior universitaria

La formación de la Red peruana para la internacionalización de la educación superior universitaria (REDIPERÚ) surgió como iniciativa de los gestores de las universidades fundadoras y con el apoyo en ese momento de la Dirección de Gestión de Educación Superior (DIGESU) rumbo a establecer una política de acciones que contemplaba a la internacionalización como un valor trasversal a las funciones de la universidad.

En ese marco, el establecimiento de la red se formalizó por acuerdo de ocho rectores en el año 2016, y estuvo conformada tanto por universidades públicas como privadas asociativas. Las universidades fundadoras son: la Universidad de Lima, Universidad Nacional Agraria La Molina (Lima), Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima), Universidad del Pacífico (Lima), Universidad ESAN (Lima), Universidad Nacional de Ingeniería (Lima), Universidad Peruana Cayetano Heredia (Lima) y la Universidad de Piura (Piura y Lima). A la fecha se han incorporado como miembros adherentes: Universidad Católica de Santa María (Arequipa), Universidad Andina del Cusco, Universidad Nacional del Centro del Perú (Huancayo), Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco,

Universidad Católica San Pablo (Arequipa), Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa) y Universidad Ricardo Palma (Lima).

Las acciones básicas que desarrolla la red son de ente representante ante entidades gubernamentales, embajadas e instituciones relacionadas al quehacer de la internacionalización de sus universidades miembros, y como organización que fomenta la capacitación y sensibilización de los actores nacionales en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización de las universidades. De acuerdo a una encuesta realizada entre sus miembros en marzo de 2021, ante la pregunta sobre los beneficios que considera se obtienen al participar de REDIPERÚ, se brindaron las siguientes opciones: Capacitación e información a través de webinarios realizados y/o difundidos, contactos con ofertas de agencias como Austrade, Consejo nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica (CONCYTEC), oportunidad de intercambio de experiencias y aprendizajes entre miembros de red, oportunidades generadas a través de la participación de REDIPERÚ en la Iniciativa latinoamericana para la internacionalización de la educación superior (INILAT), y ninguna de las anteriores. El mayor porcentaje y reconocimiento que obtiene la red entre sus asociados es por el compartir o realizar *webinars* de capacitación y como medio de aprendizaje de experiencias, algo que se vio fortalecido sin duda en medio de la pandemia. Sin embargo, la red tiene como objetivos y aspira además a tener una voz para promover la internacionalización en las políticas públicas, a tener una marca de educación Perú, a incentivar alianzas estratégicas, apoyar la investigación de impacto internacional entre sus asociados, y construir una visión internacional integral en las IES peruanas.

Impacto de la pandemia en las oficinas internacionales

La situación de pandemia nos encontró a todos poco preparados para afrontar una situación de este alcance. Al cierre de las fronteras a nivel nacional, el primer reto que tuvieron que asumir las oficinas internacionales, y con mayor presión, con el paso de las semanas, fue el trabajo de coordinar el retorno de sus alumnos en el exterior y la salida de los estudiantes internacionales que había en el país.

En marzo de 2020, cuando la pandemia llega a visibilizarse a nivel mundial, en el Perú estaba a punto de iniciarse el año académico, y por tanto, ya había llegado un gran número de estudiantes internacionales. El trabajo con ellos

fue básicamente a través de sus embajadas, que se encargaron de registrarlos y apoyarlos en sus vuelos de repatriación, asegurando con ellos todo este proceso de salida, y dando soporte a algunos pocos alumnos internacionales que decidieron quedarse en el país, a pesar de la incertidumbre de la situación.

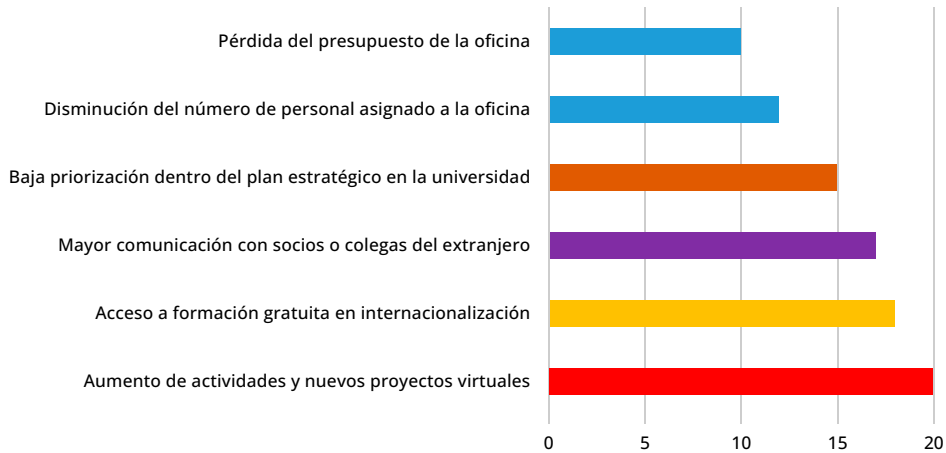
El caso de los alumnos peruanos varados en el extranjero, la mayoría sin muchos recursos, representó una gran preocupación de las áreas de movilidad que recibían los pedidos preocupados de los padres. Esta situación llevó a una primera acción a nivel de la red peruana para la internacionalización de la educación superior: se realizó una base de datos de los estudiantes varados y sus respectivas ubicaciones, la cual fue compartida y coordinada con el Ministerio de Relaciones Exteriores. El trabajo en equipo bajo una misma estrategia de representatividad y el compartir esfuerzos fue rindiendo sus frutos con el retorno de los alumnos peruanos y fue una muestra de que el trabajo colaborativo en tiempos de crisis funciona. Asimismo, es necesario indicar que, así como las universidades miembros de la red realizaron el trabajo de repatriación de forma conjunta, el resto de universidades a nivel nacional hicieron lo propio de forma directa e individual.

Pasado este primer impacto, que inicialmente se pensaba temporal, nos llevó a todos a un nuevo estilo de trabajo y a redefinir nuestras estrategias y acciones. A nivel de las oficinas internacionales se vio reflejado un cambio de situación, más allá del trabajo en casa o el cierre de fronteras que detenía los procesos de movilidad. Muchas de estas áreas conocidas solo o principalmente por acciones de movilidad estudiantil fueron consideradas como áreas no esenciales en esta nueva normalidad, situación que se vio evidenciada en la reducción del personal de algunas oficinas internacionales a nivel nacional, y la consecuente eliminación de los presupuestos asignados a estas.

REDIPERÚ quiso conocer en mayor detalle el impacto en las oficinas internacionales, y por ello en la encuesta realizada a sus asociados se solicitó indicar qué acciones habían impactado en su desarrollo. Es importante indicar que esta encuesta fue realizada en marzo de 2021, es decir casi un año después del inicio de la pandemia. Entre las alternativas se colocaron tanto acciones positivas como negativas que pudieran haber ocurrido. Con un 28% los miembros de REDIPERÚ indican que hubo un incremento de actividades y nuevos proyectos virtuales, seguido por un 18% que indicó el acceso a capacitaciones gratuitas sobre internacionalización, y un 17% señaló que el impacto ha sido una mayor comunicación con socios o colegas en el exterior. De hecho, el impacto en

acciones positivas suma un 63% vs. el 37% de acciones como: baja priorización dentro del plan estratégico en la universidad (15%), un 12% que afirma haber tenido reducción del personal asignado en la oficina y un 10% indica haber perdido el presupuesto asignado a su oficina (ver figura 2).

Figura 2. Repercusión de la pandemia en oficinas internacionales.



Los resultados indican que hubo mayores efectos positivos que negativos, de hecho, concuerda con la investigación realizada por la International Association of Universities (IAU) en su reporte de la encuesta global realizada en el 2020 sobre el "Impacto del COVID-19 en la educación superior alrededor del mundo", en el que se pregunta: "¿Cómo el Covid ha afectado sus alianzas?", las respuestas a nivel global señalan: Los debilitó, tuvimos que concentrar nuestros recursos sobre temas locales (51%); los fortaleció, concentraron sus esfuerzos para responder al COVID-19 (18%), y con 31%, señalaron que creó nuevas oportunidades con instituciones socias (por ejemplo, movilidad virtual, recursos, etcétera). Sin embargo, si se realiza un análisis a nivel regional, América Latina reporta mayores efectos positivos (59%), con el fortalecimiento de las relaciones con un 27%, y un 32% afirmando que el Covid creó nuevas oportunidades.

En este panorama, las áreas internacionales que supieron responder de forma rápida cambiando sus estrategias durante el primer año de la pandemia (2020) lograron desarrollar una serie de acciones que han fortalecido la cooperación en la región. Un dato interesante es que previo a la pandemia, las actividades

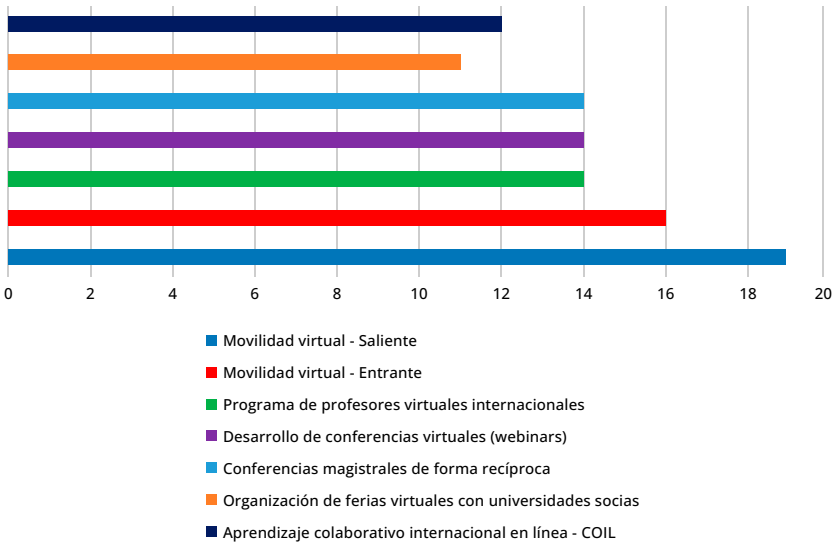
de movilidad de alumnos de América Latina y el Caribe no giraban en la misma región, sino que tenían como principales destinos a Norteamérica y Europa, según el estudio desarrollado por IESALC-UNESCO (2019).

Sin embargo, en virtualidad, a pesar de no tener estudios específicos, la experiencia y presentación de nuevos proyectos nos confirma que el desarrollo de acciones de internacionalización entre universidades latinoamericanas se ha fortalecido. Entre las actividades que se desarrollaron por las universidades miembros de REDIPERÚ encontramos: un 19% y en primer lugar la promoción de la movilidad virtual de salida, seguido por un 16% de realización de movilidad virtual de llegada.

Se consideró importante el realizar la división de los procesos, ya que, como los resultados lo muestran, es mayor el porcentaje de universidades que decidieron abrir la oportunidad de movilidad de salida, ya sea por redes o convenios bilaterales, que el desarrollo interno de un programa de movilidad virtual abierto al exterior. Con 14% y en igual porcentaje las tres siguientes opciones: programas de profesores virtuales internacionales, desarrollo de conferencias magistrales de forma recíproca, y desarrollo de *webinars*, enfocados en diversas temáticas y no necesariamente dentro del currículo formal.

Es importante señalar la diferencia entre las dos primeras opciones: mientras en la primera se puede tener docentes invitados internacionales, desde una sola clase o sesión, en la segunda opción se realiza bajo la figura de reciprocidad. En sexto lugar, con un 12%, la realización de ferias virtuales para difusión y/o fortalecimiento con *partners* extranjeros, actividades que fueron enfocadas básicamente a alumnos y pensando en un futuro de movilidad física. En último lugar, con un 11% el desarrollo de las denominadas colaboraciones virtuales internacionales (por sus siglas en inglés COILS). Los COILS, han tomado gran relevancia en pandemia, debido a que es una herramienta metodológica que apoya la internacionalización curricular y permite el *networking* de los académicos y los estudiantes, a través de la innovación de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 3. Acciones de internacionalización durante la pandemia.



Finalmente, es necesario señalar primero la diversidad de acciones desarrolladas en virtualidad, en general no es que las universidades se hayan centralizado en una sola acción principal, sino que la mayoría activó diversas estrategias, ya sea de forma activa o pasiva, es decir, generando programas propios o dando respuesta a propuestas del extranjero. En segundo lugar, es preciso indicar que estas respuestas corresponden a las acciones que desarrollaron mayoritariamente universidades privadas asociativas, miembros de REDIPERÚ, pero que no necesariamente es replicable a nivel nacional, donde las realidades desde el *expertise* de los gestores o los problemas de conectividad podrían haber hecho que las acciones de internacionalización se hayan paralizado en gran parte desde la pandemia.

Conclusiones y perspectivas de la internacionalización en universidades peruanas

El contexto de desarrollo de la educación superior universitaria peruana está aún en proceso de cambio. Si bien, luego de la evaluación de licenciamiento se ha iniciado un trabajo en pro de mejorar la calidad de las IES peruanas y estableciendo el cierre de universidades, aún hay inestabilidad política sobre el tema.

No existen políticas ni incentivos gubernamentales a través del licenciamiento o la acreditación, ni otros lineamientos que apoyen al establecimiento de la internacionalización como una política transversal en todas las universidades.

El desarrollo de la internacionalización en las universidades peruanas es disparejo, son las universidades privadas, y sobre todo en Lima, las que más han desarrollado estrategias de internacionalizacion, debido al soporte con el que cuentan al disponer de presupuestos propios y contar con gestores especializados.

La pandemia fue una oportunidad para las áreas internacionales que supieron adaptar sus procesos y programas. Quienes tuvieron una rápida reacción lograron encaminar su planificación con una serie de actividades, una de ellas y de las más destacadas fue el acercamiento a los docentes para el desarrollo de clases espejo o colaboraciones virtuales internacionales como algo innovativo. Esta aproximación a los académicos es muy valiosa pues en prepandemia muchas de las actividades estuvieron enfocadas en los alumnos, y aunque las estrategias de internacionalización en casa no son nuevas, los académicos no veían mayor interés o fortaleza en desarrollarlas. A consecuencia del COVID-19 y la virtualidad, los docentes fueron los llamados a actuar y responder al realizar colaboraciones que hicieron posible la internacionalización de sus clases y, con ello, democratizar la internacionalización de sus alumnos, al tener acceso no solo al conocimiento compartido, sino al poder interactuar con alumnos de otras ciudades desde sus hogares.

En el Perú, la formalización de la REDIPERÚ —a pesar de ser una red pequeña—, permite por primera vez visibilizar la internacionalización como un eje de importancia entre las universidades. Se viene convirtiendo en una red representativa cuando se habla de internacionalización en el Perú, sin embargo, falta aún el fortalecer el compromiso y accionar de todas las universidades, iniciando por el desarrollo de políticas y estrategias que vayan más allá de enunciados.

La internacionalización en el Perú precisa ser entendida y conceptualizada, por cada universidad, de acuerdo a sus características y fortalezas. Al tener universidades no solo diferentes por su tipo de gestión, sino por su ubicación y antigüedad, requiere en primer lugar fortalecer su accionar y propiciar su desarrollo internamente, desde la declaratoria de la misión y visión, y la definición del perfil de sus alumnos en cada una de las instituciones. Entender

que la internacionalización no es simplemente copiar lo que ya realizan otras universidades, sino en base a su propia situación desarrollar las estrategias y acciones que le sean más beneficiosas y sostenibles. Para ello, debe contar con incentivos que sean otorgados a nivel institucional en cada universidad, pero también a nivel gubernamental. Se necesita que existan políticas que estimulen desde la profesionalización de sus gestores, hasta el desarrollo de nuevas estrategias según sus propias necesidades y aspiraciones, donde el estado sea un ente impulsor a la mejora continua, entendiendo que la internacionalización es un proceso en constante progreso.

Cuando estos procesos se comiencen a encaminar y fortalecer en todas las universidades a nivel nacional, redundará en tener universidades con mayor impacto y representatividad a nivel internacional, y lograr asimismo una marca país de la educación peruana, donde se reconozca a las IES peruanas como destinos académicos de alto nivel. Pero además y básicamente fortaleciendo el desarrollo transversal de la internacionalización en todas las funciones de la universidad peruana, de forma sostenible, y reconocida como generadora de profesionales globales, que impacten tanto al desarrollo local como global de nuestra sociedad.

REFERENCIAS

Figallo F., Gonzales MT & Diestra V. (2020). Peru: Educación Superior en el contexto de la pandemia por el covid 19. *Revista de Educación Superior en América Latina 8*, 20-28.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. IESALC UNESCO.

Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID 19 on higher education around the world*. IAU Global survey report. International Association of Universities.

Portal del Estado Peruano. (2020). *Minedu destina 14 millones de soles para implementación de clases no presenciales en universidades públicas*. https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/127661-minedu-destina-14-mi-

llones-de-soles-para-implementacion-de-clases-no-presenciales-en-universidades-publicas

Portal del Estado Peruano. (2021). *Minedu transferirá 66 millones a universidades públicas para que docentes y estudiantes tengan internet.* https://www.gob.pe/qu/institucion/minedu/noticias/340048-minedu-transferira-s-66-millones-a-universidades-publicas-para-que-estudiantes-y-docentes-tengan-internet

La internacionalización de la educación superior en México: ¿Un paso atrás de las tendencias globales?

Jocelyne Gacel-Ávila y Guadalupe Vázquez-Niño[1]

Resumen

La presente publicación pretende elaborar un análisis del estado actual de la internacionalización de la educación superior en México basado en los principales hallazgos de la II Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en 2021 por el Observatorio Regional de Internacionalización y Redes en América Latina y el Caribe (OBIRET) con la colaboración de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI). El objetivo de dicha encuesta fue caracterizar las principales tendencias de la internacionalización del país, incluyendo algunos datos sobre el impacto de la pandemia, con el fin de generar reflexiones sobre las fortalezas, debilidades, retos y oportunidades del proceso, con la finalidad de retroalimentar la toma de decisión sobre las estrategias en cuestión.

Palabras clave: *educación superior México, internacionalización comprehensiva, impacto COVID-19*.

1. Introducción

El presente trabajo pretende ofrecer un panorama sobre la dimensión internacional de la educación superior en México. Por ello, se presentan los

1 Universidad de Guadalajara.

hallazgos de la *II Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación terciaria en América Latina y el Caribe* concernientes al país. Se trata de la encuesta más reciente, realizada en 2021, por el Observatorio Regional para la Internacionalización de la Educación Terciaria de América Latina y el Caribe (OBIRET) en colaboración con la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI).

Los resultados de dicha encuesta permiten identificar las principales tendencias, fortalezas, riesgos, obstáculos y limitaciones, así como el impacto de la pandemia COVID-19 en el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) mexicanas.

Nuestro análisis se divide en cinco grandes apartados: 1) beneficios y riesgos de la internacionalización; 2) políticas públicas en favor de la internacionalización; 3) estructuras organizacionales para la internacionalización; 4) estructuras programáticas para la internacionalización y 5) el impacto de la pandemia de COVID-19 sobre el proceso de internacionalización en México.

1.1. Marco metodológico y conceptual

Para realizar el presente estudio, se contactaron 250 responsables de la internacionalización de las IES mexicanas, recibiendo un total de 105 respuestas, lo que representa una tasa de respuesta del 42%. El 62% de las respuestas se obtuvo de parte del sector público y el 38% del privado.

Las preguntas de investigación a las cuales responde el presente estudio son: 1. ¿El proceso de internacionalización de las IES mexicanas cumple con el concepto de *internacionalización comprehensiva*? 2. ¿Cómo ha avanzado el proceso en México en los últimos años en comparación con otras IES de América Latina y el Caribe (ALC) y del mundo? 3. ¿Cómo ha afectado la pandemia al proceso de internacionalización de la educación superior en México?

Para complementar la interpretación de los datos recopilados mediante la mencionada encuesta, se llevó a cabo un análisis comparativo con otros estudios, tales como: la *I Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación terciaria en América Latina y el Caribe* (1a encuesta OBIRET), (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018); la 5a *Encuesta Global* de la Asociación Internacional de Universidades (5a Encuesta IAU), (Marinoni, 2019), así como los diferentes

estudios del Consejo Británico (CB) sobre las principales tendencias globales de la internacionalización de la educación superior (Ilieva & Peack, 2016; Ilieva *et al*., 2017; Usher *et al*., 2019).

Nuestro análisis se basó en el marco conceptual de la internacionalización de la educación superior, la cual es definida como

> 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 (De Wit *et al*., 2015, p. 29).

Por internacionalización, nos referimos también a

> un proceso que integra en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y consciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria (Gacel-Ávila, 2006, p. 61).

Asimismo, la interpretación de los datos recopilados en la mencionada encuesta se basa en el marco de referencia de Hudzik (2011) de "la internacionalización comprehensiva" (IC), a la cual define 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. Esta moldea el *ethos* y los valores institucionales, y llega a todos los ámbitos de la institución. Es esencial que esta sea aceptada por los líderes institucionales, la gobernanza, los profesores, los estudiantes, y todas las unidades de servicio y de apoyo. (p. 6).

2. Beneficios y riesgos de la internacionalización

2.1. Beneficios de la internacionalización para la institución

La mayoría de las IES mexicanas considera como su principal beneficio el "Desarrollar el perfil internacional de los estudiantes", mientras que a nivel global se reporta el "Fortalecer la cooperación internacional y el desarrollo de capacidades". En segundo y tercer lugar, las IES tanto a nivel global como regional reportan el "Mejorar la calidad académica de los programas educativos" (Marinoni, 2019) (Gacel-Ávila, 2018).

2.2. Riesgos de la internacionalización para la institución

La mayoría de las IES mexicanas señala como el principal riesgo de la internacionalización que "Favorece a los estudiantes de mayores recursos". Es importante mencionar que ALC muestra un mayor porcentaje en este rubro que la mayoría de las IES a nivel mundial (Marinoni, 2019).

En cuanto al segundo y tercer riesgo de la internacionalización, las IES mexicanas señalan que esta "Favorece a las IES con mayores recursos" y que "Prevalece el paradigma centro-periferia" respectivamente. En contraste, a nivel global, se reportan en segundo y tercer lugar la "Dificultad para el reconocimiento de la calidad de los programas ofrecidos por instituciones extranjeras" y la "Fuga de cerebros" (Marinoni, 2019).

2.3. Riesgos de la internacionalización para el país

La mayoría de las IES en México considera el rubro de la "Fuga de cerebros" como el principal riesgo de la internacionalización para el país, lo que coincide con el resultado a nivel global y con el de la región latinoamericana en la *5a Encuesta de la IAU*, (Marinoni, 2019).

Cabe señalar que en ALC la tasa de fuga de cerebros se encuentra en el segundo lugar a nivel mundial (7.4%), superada solo por África (10.8%) y es superior al promedio mundial (5.4%) (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018, p. 47). El

segundo y tercer riesgo reportados son: el "Incremento de desigualdad entre IES de un mismo país", y la "Comercialización de la educación", respectivamente.

2.4. Obstáculos externos para la internacionalización

La mayoría de las IES mexicanas considera a la "Falta de políticas públicas para el fomento de la internacionalización" como el principal obstáculo para avanzar en el proceso de internacionalización. A nivel global, el principal obstáculo reportado es el "Financiamiento limitado para el apoyo a la internacionalización de la educación superior internacional" (Marinoni, 2019).

Los siguientes obstáculos reportados por las IES mexicanas son, en orden de importancia: las "Restricciones de visa impuestas a nuestros estudiantes y académicos por otros países", las "Restricciones de visa impuestas por nuestro país a estudiantes y académicos extranjeros" y la "Dificultad para encontrar socios extranjeros".

3. Políticas públicas para la promoción de la internacionalización en México

El 51% de las IES mexicanas señala como "Insuficientes" las políticas públicas en fomento de la internacionalización, con un 26% que las considera "Suficientes", y un 22% reportando que son "Buenas".

Esta problemática ha sido destacada en los estudios del Consejo Británico (CB) sobre el estado de desarrollo de las políticas públicas (*National Policies Framework)* en 26 países de diferentes regiones del mundo. En el caso de América Latina (AL), los países participantes fueron Brasil, Chile, Colombia y México (Ilieva & Peak, 2016).

En lo que corresponde al apoyo gubernamental en materia de estrategias nacionales para la internacionalización de la educación superior y el apoyo a la movilidad de estudiantes y académicos, programas académicos e investigación colaborativa, los países de AL obtuvieron las siguientes calificaciones: Brasil "*high*"; Chile "*low*", Colombia "*low*" y México "*very low*" (posición más baja entre todos los países participantes).

En contraste, países como Malasia y China alcanzaron la calificación de "*very high*"; y otras naciones como Vietnam, Tailandia, India, Indonesia, Botsuana, Pakistán, Filipinas, Kenia y Sudáfrica la de "*high*".

Respecto al rubro de "aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos y grados", la calificación obtenida por los cuatro países de AL fue de "*very low*", correspondiendo a la posición más baja de los países participantes junto a Etiopía y Nigeria. Cabe señalar que Malasia obtuvo la calificación de "*very high*"; mientras que Vietnam, Sudáfrica y Filipinas obtuvieron la de "*high*" (Ilieva & Peak, 2016, p. 10).

En el más reciente estudio del BC (Usher, *et al*., 2019), en el rubro de "Apertura del sistema nacional de educación superior y movilidad", los cuatro países de AL obtuvieron las siguientes calificaciones: Brasil se mantuvo con "*high*"; Chile y Colombia pasaron de "*low*" a "*high*", mientras que México subió de "*very low*" a "*low*" (último lugar de todos los países participantes). En cuanto al rubro de "Aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos y grados", Brasil y Colombia obtuvieron la calificación de "*low*"; mientras que Chile y México obtuvieron un "*very low*"; ubicándose nuevamente en los últimos lugares.

El CB concluyó que los países latinoamericanos no han implementado una estrategia nacional de internacionalización como tal. En el caso de México, se concluyó que "No existe una estrategia de internacionalización nacional, a pesar de que la internacionalización se menciona brevemente en los planes sectoriales." (Usher, *et al*., 2019, p. 12). En la actualidad, la internacionalización de la ES ya no figura dentro de las prioridades en el nuevo Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2019).

4. Estructuras organizacionales para la internacionalización

Las estructuras organizacionales enmarcan a todas aquellas "estrategias e iniciativas que ayudan al aseguramiento de la institucionalización de la internacionalización a través de políticas apropiadas y sistemas administrativos" (De Wit, 1995, p. 17).

4.1. Estrategia institucional de internacionalización

El 45% de las IES mexicanas señala que la internacionalización se menciona en su misión institucional y el 89% en su plan de desarrollo institucional (PDI). Sin embargo, solo un 70% reporta la existencia de un apartado específico dedicado a la estrategia institucional de internacionalización en su PDI, mientras que apenas un 40% reporta haber elaborado un plan de internacionalización desglosado en estrategias, objetivos y metas.

Si bien es cierto que para el logro de una internacionalización comprehensiva (IC) se requieren estructuras institucionales tanto centralizadas como descentralizadas con la finalidad de crear sinergias y retroalimentar las prácticas (Hudzik, 2011), apenas el 26% de las IES reporta contar con responsables de internacionalización en sus unidades académicas o campus, y que solamente un 11% de estas ha elaborado un plan específico de internacionalización desglosado en estrategias, objetivos y metas.

Respecto al tiempo que tiene de elaborado su plan de internacionalización, la mayoría de las IES (42%) reporta "entre uno y cinco años"; seguido por el 24% que indica "menos de un año"; con el 20% "desconociendo" esta información. Solamente el 7% señala que la elaboración de dicha propuesta fue "hace más de cinco años y menos de diez años", y a su vez, otro 7% señala que realizó esta actividad "hace diez años o más". Lo anterior contrasta con lo que se reporta a nivel global, donde la mayoría de las IES (42%) indica que su plan de internacionalización ha sido elaborado hace "más de cinco años" y 19% "más de diez años" (Marinoni, 2019). Por lo anterior, se deduce que México tiene entre cinco y diez años de retraso sobre las IES a nivel global en este rubro.

4.2. Grado de importancia de la internacionalización

De acuerdo a Hudzik (2011), un fuerte apoyo y liderazgo de las autoridades institucionales es esencial para el logro del proceso de internacionalización. En el caso de México, solamente el 38% de las autoridades institucionales considera a la internacionalización como "muy importante", lo que contrasta fuertemente con el 68% reportado a nivel global (Marinoni, 2019).

Dicho hallazgo es probablemente una consecuencia de la poca prioridad que se le otorga a la internacionalización en el Plan Nacional de Desarrollo

(PND, 2019) y de una mencionada falta de política pública en fomento de la internacionalización. Asimismo, el 58% de las IES mexicanas participantes califica la internacionalización del país de "Regular"; 23% de "Bien"; 15% de "Mal"; 1% de "Muy mal"; y un 3% de "Muy bien".

4.3. Oficina de internacionalización (OI)

La efectividad de la OI se relaciona fuertemente con su ubicación jerárquica en el organigrama institucional. Cuando éstas no se encuentran en un primer nivel, el cumplimiento de su rol estratégico puede verse limitado en la toma de decisión sobre política y programas institucionales (Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016).

Solamente el 20% de las IES mexicanas reporta tener una OI en un primer nivel jerárquico; lo que contrasta fuertemente con el 60% a nivel global (Marinoni, 2019). La mayoría de las OI en el país se ubica en el segundo (45%) y tercer (31%) nivel jerárquico.

Con relación al número de personas que laboran en las OI, el 64% de las instituciones indica que su equipo está conformado por entre una y cinco personas; el 15% de entre seis y diez; el 11% de entre once y veinte; el 5% de entre veintiuna y cincuenta, y el 5% más de cincuenta. En lo que respecta al género del titular de la OI, se observa una proporción igual entre hombres (50%) y mujeres (50%). Se observa una mayor cantidad de titulares hombres (58%) en el sector público y de mujeres (58%) en el sector privado.

La mayoría de los titulares de las OI en México tiene el grado de maestría (55%), seguido por el de licenciatura (23%) y de doctorado (22%). En total son 77% de titulares de OI con estudios de posgrado. Este hallazgo contrasta con lo reportado a nivel de Estados Unidos, en donde el 81% de los titulares de las OI tiene grado de doctorado (Gacel-Ávila, 2019).

En cuanto a los años de permanencia en la posición, la mayoría de los titulares (43%) reporta una antigüedad de entre uno y cuatro años. Dicha temporalidad corresponde a la duración de un mandato rectoral en México, en particular en lo que concierne al sector público.

El 43% de los titulares reporta no haber tenido experiencia en el tema antes de acceder al puesto. En el sector privado se observa una mayor profesionalización de los titulares de las OI, ya que en promedio estos logran mantener su posición por siete años; contra cuatro en el público (Gacel-Ávila, 2020).

La falta de profesionalización de las estructuras de gestión resulta ser una tendencia particular de ALC, lo que provoca a menudo una falta de continuidad en los programas de internacionalización, errores frecuentes de gestión, y a la postre, una ausencia de estabilidad y viabilidad del proceso de internacionalización (Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016).

En resumen, las autoridades educativas mexicanas consideran menos importante el proceso de internacionalización que sus contrapartes extranjeras; a las OI se les otorga menos peso en la estructura organizacional; y las OI carecen en su gran mayoría de profesionalización. Todos estos elementos parecieran indicar que en México se subestima la complejidad del proceso de internacionalización.

4.4. Aseguramiento de la calidad y evaluación de estancias académicas internacionales

Una minoría de IES mexicanas (31%) indica contar con un sistema de evaluación y con indicadores para monitorear su proceso de internacionalización, lo cual contrasta fuertemente con el 81% a nivel global (Marinoni, 2019).

Esta situación hace resaltar una contradicción, pues a pesar de que el 89% de las IES declara tener una política de internacionalización, el 69% no la liga a un procedimiento de evaluación y aseguramiento de la calidad. Además, solamente el 31% reporta tener mecanismos de evaluación para el impacto de la movilidad de académicos, y el 48% en cuestión de movilidad estudiantil.

5. Estructuras programáticas para la internacionalización

Las estructuras programáticas para la internacionalización se refieren a "las actividades académicas y los servicios prestados por una institución de educación terciaria con dimensión internacional", como son la docencia, el currículo, la investigación y la extensión (De Wit, 1995, p. 17).

5.1. Política institucional para la enseñanza de idiomas extranjeros

ALC ha sido señalada por carecer de políticas nacionales para el aprendizaje del idioma inglés, además de reportar un bajo nivel general de formación de los docentes (El Espectador, 2017, n.p).

Recientemente un *ranking* mundial del dominio del idioma inglés, comparando diecinueve países, realizado por el instituto *Education First* ubicó a ALC por debajo de Europa, Asia, y África (EF, 2020). En el caso de México, las políticas nacionales del gobierno anterior han sido canceladas por el actual, lo cual pone en riesgo los avances realizados en los últimos años.

Dentro de este contexto, el 85% de las IES mexicanas menciona tener una política institucional de idiomas extranjeros (81% en el sector público y 89% en el privado). La mayoría (85%) señala los niveles A1 y A2 como requisito de nivel de inglés para el ingreso, lo que corresponde a un nivel muy elemental, y reitera el limitado dominio de idiomas extranjeros prevalente entre los estudiantes mexicanos al egresar de la preparatoria, sobre todo en el caso del sector público.

5.2. Internacionalización del currículo e internacionalización en casa

Tanto la internacionalización del currículo (IoC) como la internacionalización en casa (IaH) son partes fundamentales en la construcción de un proceso de IC (Hudzik, 2011). Se define a la IoC como "la incorporación de las dimensiones interculturales y globales dentro de los contenidos del currículo, así como de los objetivos de aprendizaje, evaluaciones, métodos de enseñanza, y servicios de apoyo de un programa de estudio" (Leask, 2015, p. 9). Por IaH, se entiende a "la integración intencional de las dimensiones internacionales e interculturales dentro del currículo tanto formal como informal para todos los estudiantes dentro de ambientes de aprendizaje domésticos" (Beelen & Jones, 2015, p. 76).

En este rubro, el 53% de las IES mexicanas considera a la IaH como "muy importante". Un porcentaje muy elevado (71%) señala no contar con una política institucional en materia de IoC. A nivel sectorial, solamente el 26% de las IES públicas indica contar con una política de IoC contra el 32% en las privadas.

Entre las IES que indican contar con dicha política, solamente el 50% menciona haberla plasmado en un documento específico, precisando estrategias,

programas y metas por alcanzar. Únicamente el 53% de las IES mexicanas reporta tener incluidas las competencias globales en los resultados de aprendizaje de los egresados. Estos hallazgos podrían indicar que la declaración de las IES de contar con una política de IoC es más un discurso que una realidad.

Las tres actividades reportadas por las IES como más importantes para la IoC son, en orden de importancia: la "Estancia de profesores extranjeros invitados"; los "Programas y cursos impartidos en un idioma distinto al local" y los "Programas y cursos impartidos en colaboraciones extranjeras".

Los cursos masivos abiertos *online* (MOOCs) y el aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL) son ofrecidos por el 43% y 47% de las IES, respectivamente.

5.3. Programas académicos en colaboración

Los programas de grado conjunto y de doble grado con instituciones extranjeras se ofrecen únicamente por el 38% de las IES mexicanas, lo cual contrasta con el 57% reportado a nivel global (Marinoni, 2019).

La mayoría (57%) de las IES señala ofrecer los programas de grado conjunto y de doble grado a nivel de licenciatura. En contraste, a nivel global, este tipo de programas son ofrecidos mayormente a nivel de maestría (Marinoni, 2019). Los programas de grado conjunto se ofrecen mayoritariamente en México a nivel de doctorado (29%) seguido por el de maestría (14%). Para los programas de doble grado se ofrecen en primer lugar a nivel de licenciatura, en segundo lugar de maestría (30%) y por último de doctorado (13%).

Los principales países con los que se tienen establecidos programas de grado conjunto son: España, Colombia, Francia, (el propio país) México, y Estados Unidos, mientras que para los programas de doble grado son: Francia, España, Colombia y Estados Unidos.

5.4. Movilidad de académicos

El 52% de las IES reporta contar con ningún programa que apoye a la movilidad de académicos. Si se desglosa por sector, es el público, con el 54% de las

instituciones, el que ofrece mayor apoyo para este rubro, contra el 40% en el sector privado. El 48% de las IES reporta otorgar estos apoyos exclusivamente a profesores de tiempo completo, el 2% a profesores de asignatura, y el 50% a ambos. Cabe recordar que en ALC, los profesores de tiempo completo representan entre el 20% y 30% de la planta académica en el sector público, con un porcentaje menor en el sector privado, y por ende es una minoría de académicos quienes tienen la oportunidad de recibir apoyos para movilidad y entonces para internacionalizar su perfil (Gacel-Ávila, 2016).

El 59% de las IES señala que no ofrece programas de apoyo para la estancia de académicos extranjeros. Dicho hallazgo muestra una contradicción dado que la mayoría de ellas declaró que la primera actividad de internacionalización del currículo era la "Estancia de profesores extranjeros invitados" (ver apartado 5.2).

Únicamente el 54% reporta tener un registro de académicos que obtuvieron algún grado académico en el extranjero. Lo anterior muestra que es muy alta la proporción de IES que no utiliza sus propios recursos humanos para profundizar su proceso de internacionalización, tal como los profesores que han estudiado en el extranjero. Cabe destacar que solamente el 53% de las IES mexicanas considera a la experiencia internacional en sus procedimientos de ingreso, promoción, y permanencia del personal académico.

Respecto al porcentaje de académicos en movilidad con relación al total de profesores de tiempo completo para el periodo 2018-2019, la mayoría de las IES reporta "menos de 0.5%" tanto para la movilidad entrante (63%) como para la movilidad saliente (56%).

En cuanto a los destinos de procedencia de los académicos extranjeros se reportan en orden de importancia a: Estados Unidos, Colombia, Brasil, Argentina, Chile y España. En cuanto a los destinos preferidos de los académicos salientes se reportan por orden de importancia a: Estados Unidos, Colombia, España, Argentina y Chile.

5.5. Internacionalización de la investigación

Los tres principales obstáculos institucionales para la internacionalización de la investigación son en orden de importancia: la "Falta de financiamiento

institucional", las "Dificultades para la gestión de recursos externos", y la "Poca experiencia o perfil internacional de los académicos".

Solamente el 26% de las IES mexicanas señala contar con un programa de financiamiento para proyectos de colaboración en investigación. Asimismo, solamente el 58% indica contar con mecanismos para la promoción de artículos científicos en revistas internacionales.

Como consecuencia, un escaso 12% de las IES de ALC recibe financiamiento de organizaciones internacionales para la colaboración en investigación, en contraste con el 33% a nivel global (Marinoni, 2019).

Estudios del CB reportan que entre un grupo de veinte países, en lo que concierne a "Financiamiento para la movilidad académica e investigación", México es una de las cuatro naciones que menos financia la investigación, junto con Bulgaria, Chile y Rusia. Los estudios concluyen que "mientras el financiamiento para la investigación es comúnmente bajo en América Latina, los recursos destinados para la colaboración internacional son incluso más escasos" (Usher, *et al*., 2019, p. 10).

Estudios del CB del 2017 reportaron que el compromiso de México para la internacionalización de la investigación es "*weak*" en comparación con otros países como Brasil, India, Vietnam, Emiratos Árabes Unidos, Omán y Grecia, en donde se señala que este es "*strong*" (Ilieva, *et al*., 2017).

5.6. Movilidad estudiantil internacional

En cuanto a la movilidad estudiantil saliente, ALC resulta ser una de las regiones con el porcentaje más reducido (6.4%) de estudiantes internacionales en el mundo, apenas adelante de Asia Central (4.8%). Igualmente, ALC es la región con el porcentaje más bajo de movilidad saliente (1.26%) con relación al total de la matrícula estudiantil. Respecto a la movilidad estudiantil entrante, ALC ocupa el segundo lugar con la proporción más baja (0.67%) después de Asia del sur y del este (0.16%) (UNESCO, 2021).

Respecto al porcentaje de estudiantes en movilidad con relación a la matrícula total para el periodo 2018-2019, la categoría más señalada es "menos del 0.5%", tanto para la movilidad saliente (35%) como para la movilidad entrante (55%).

Las tres principales regiones de mayor destino para la movilidad internacional estudiantil saliente son, en orden de importancia: Europa Occidental, América Latina y el Caribe, y Norteamérica.

El 82% de las IES reporta ofrecer una preparación a los estudiantes para llevar a cabo estancias internacionales.

Solamente el 55% de las instituciones ofrece un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil. Únicamente el 2% ofrece becas o apoyos completos; el 46% becas o apoyos económicos parciales y el 7% ambos tipos de apoyos. Resulta, entonces, que un 45% de las instituciones ofrece ningún tipo de apoyo a sus estudiantes. Por lo anterior, México queda debajo del promedio regional de ALC, en donde el 62% indica ofrecer este tipo de apoyos. (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). Es de señalar que el 63% de las IES mexicanas reporta no ofrecer becas o apoyos para estudiantes extranjeros.

El principal obstáculo para la movilidad estudiantil, de acuerdo con la percepción y experiencia de los participantes de la encuesta, se reporta en el rubro "Falta de dominio de idiomas de los propios estudiantes", seguido por "Dificultades administrativas o burocráticas", "Compromisos familiares y/o laborales de los estudiantes".

La mayor movilidad estudiantil entrante proviene de ALC, seguido por Europa Occidental y Norteamérica.

6. El proceso de internacionalización a consecuencia de la pandemia de COVID-19

El 70% de las IES opina que no disminuirá la importancia de la internacionalización y 66% que esta no se encuentra en riesgo como consecuencia de la pandemia. Sin embargo, el 70% de las IES indica que habrá recortes presupuestales en la institución, y el 88% piensan que estos recortes afectarán a la internacionalización.

A la pregunta sobre si en un futuro se modificará la estrategia de internacionalización como consecuencia de la pandemia, el 60% declara "en cierta medida"; el 25% "en gran medida"; el 8% "muy poco probable"; 6% "poco probable" y 1% "no". Actualmente, más de un año y medio de la pandemia, solo

el 35% de las IES declara haber adaptado su estrategia de internacionalización a la nueva realidad.

A causa de la pandemia, el 73% de las IES ha cancelado sus programas de movilidad para estudiantes y el 75% los para académicos. Las actividades de internacionalización que han perdido importancia a causa de la pandemia son, en orden decreciente: el "Intercambio de estudiantes", la "Incorporación de estudiantes internacionales", y la "Movilidad de profesores". En contraste, las actividades que han recibido mayor prioridad a causa de la pandemia son, en orden de importancia: el intercambio virtual y el aprendizaje colaborativo en línea; la internacionalización del currículo y la internacionalización en casa; y la formación del personal académico y administrativo en competencias globales e interculturales.

Cabe destacar que el 76% de las IES indica haber implementado estrategias de IaH durante la pandemia, siendo las tres más importantes: los "Programas de movilidad virtual"; la "Internacionalización del currículo"; y los "Programas de sensibilidad intercultural".

Sin embargo, resulta contradictorio que el 82% de las IES indica que no se han realizado cambios en los planes de estudio, como consecuencia de la pandemia. Solamente el 16% reporta que "estos están más internacionalizados, e incluyen perspectivas más internacionales, interculturales, y globales" y el 2% que "estos están menos internacionalizados".

Las relaciones de colaboración que han incrementado mayormente durante la crisis sanitaria son, en orden de importancia: los "Convenios de colaboración académica para el aprendizaje internacional colaborativo (COIL)", y los "Convenios para proyectos de investigación en temas relacionados a la salud". Por otro lado, las relaciones de colaboración que más disminuyeron han sido: las "Membresías en asociaciones y organizaciones", y los "Convenios de colaboración académica para la movilidad". Lo anterior confirma una tendencia a la baja en actividades de internacionalización hacia el exterior.

En cuanto al efecto que tuvo la pandemia de COVID-19 en la participación en programas de grado colaborativo, el 40% reitera "no participar en este tipo de programas"; el 25% que "no tuvo efecto sustancial", el 19% que "abrió oportunidades para crear nuevos títulos colaborativos con instituciones en el

extranjero"; el 9% que "algunos programas de grado colaborativo tuvieron que detenerse", y el 7% que "les afectó negativamente".

7. Conclusiones

Los principales hallazgos de la 2a encuesta de OBIRET y los diferentes informes internacionales mencionados en el presente trabajo, coinciden que México es uno de los países del mundo cuyo gobierno menos apoya la internacionalización y cuyos líderes institucionales menos importancia le otorgan. Asimismo, las estructuras organizacionales para la internacionalización muestran importantes deficiencias o falta de consolidación; la dimensión internacional de los planes de estudio y de la investigación es todavía marginal, periférica y ocasional; la normatividad es desactualizada; las actividades internacionales carecen de planeación, rumbo y evaluación, y responden principalmente a intereses individuales. Asimismo, las oficinas responsables del proceso de internacionalización no gozan de suficiente reconocimiento en el organigrama institucional en contraste con sus contrapartes alrededor del mundo, y además padecen de profesionalización y de constantes cambios de personal, lo que entorpece la sostenibilidad y la viabilidad de las estrategias y programas de internacionalización, entre otras cosas. De manera general, se subestima la complejidad del proceso de internacionalización y su contribución a la transformación institucional y al mejoramiento de la pertinencia y calidad de las funciones universitarias.

En cuanto a estructuras programáticas, un escaso 29% de las IES declara tener una política para la internacionalización del currículo; del cual solo la mitad reporta contemplar las competencias globales en los resultados de aprendizaje. El 38% ofrece programas de grado conjunto o doble contra el 57% a nivel global. Después de décadas de deficientes políticas, el manejo del inglés sigue insuficiente y uno de los mayores obstáculos a la internacionalización, en mayor medida que cualquier otra región del mundo. Un reciente *ranking* sobre el dominio del idioma inglés posiciona a ALC debajo de Europa, Asia, y África (EF, 2020). En cuestión de apoyo gubernamental a la investigación, México ocupa —junto a África— los últimos lugares del mundo; en consecuencia, los recursos destinados a la colaboración internacional son aún más escasos, a pesar de la relación positiva que existe entre calidad de la investigación y colaboración internacional. Como resultado, solamente el 26% de las IES reporta un programa institucional para fomentar la colaboración en investigación; y el país está

señalado como uno de los que menos financiamientos recibe de parte de organismos internacionales.

En resumen, en prácticamente todos los rubros de un proceso de internacionalización comprehensiva, México muestra indicadores negativos; ocupando los últimos lugares del mundo, e inclusive de América Latina, después de países como Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Las estrategias de internacionalización son principalmente de tipo individual (movilidad de estudiantes y académicos) en detrimento de las de tipo sistémico (internacionalización del currículo y de la investigación); es decir que su impacto es moderado y difícilmente puede contribuir a la transformación del sistema de educación superior en su conjunto.

Respecto al impacto de la pandemia en el futuro de la internacionalización, si bien la mayoría de las IES opina que no está en riesgo, el 88% piensa que podría verse afectada por recortes presupuestarios a causa de la crisis económica. Luego de más de un año y medio de la pandemia, solo el 35% de las IES declara haber adaptado su estrategia de internacionalización a la nueva realidad y el 82% informa no haber intensificado sus estrategias de IoC o de IaH. Lo anterior, a pesar de que la pandemia ha demostrado la urgencia para la internacionalización de pasar de un enfoque puesto en la movilidad a uno centrado en la internacionalización en casa.

A pesar que las crisis siempre son una oportunidad para el cambio, esta transformación podría resultar un desafío para las IES mexicanas a corto plazo, ya que requiere descansar en un proceso de internacionalización comprehensiva, fomentado por sólidas políticas públicas e institucionales; el *know-how* para diseñar e implementar estrategias de la complejidad de la IoC y de IaH; un personal académico internacionalizado; estructuras de gestión y coordinación altamente profesionalizadas y, por último, pero no menos importante, recursos financieros suficientes, los cuales podrían ser difíciles de obtener debido a la crisis económica.

En nuestra opinión, si estas condiciones eran lejos de existir en México antes de la pandemia, presumiblemente serán aún más difíciles de lograr en la postpandemia; por ello el proceso se podría ver afectado negativamente, quizá para varios años; ya que la recuperación económica del país se prevé tomar al menos una década (CEPAL, 2021, p. 58).

Según el Consejo Británico, esta situación deficitaria de México en cuanto a su proceso de internacionalización se debe, en parte, a que aún se encuentra en consolidación su sistema de educación superior y, en consecuencia, la internacionalización tiene baja prioridad en la agenda educativa del país (Usher, *et al*., 2019, p. 11). Pero en nuestra opinión, podrían existir otras causas como la falta de visión de los tomadores de decisión políticos y educativos; así como una subconceptualización del potencial de la internacionalización en la transformación de los sistemas de educación superior. Pues esta actitud contrasta marcadamente con los países emergentes asiáticos que han tomado la decisión estratégica de invertir masivamente en la internacionalización para acelerar la transformación de su sector de educación superior y de su sociedad en general. Estar un paso atrás del proceso mundial en cuestión de internacionalización de la educación superior podría tener un alto costo para el futuro desarrollo económico y social de México. Pues, además de atraer cada día a menos estudiantes y académicos internacionales, la gran mayoría de los estudiantes mexicanos no tendrán la oportunidad de desarrollar competencias de ciudadanía global y calificaciones profesionales para un mercado de trabajo internacional; asimismo la educación superior y la investigación carecerán de relevancia y de capacidad de innovación en el contexto global actual. La educación es el pasaporte para el futuro, porque el mañana pertenece a la gente que se prepara para el hoy; para ello se requiere investir masivamente en una educación capaz de responder a los retos del futuro. Por lo que tener una educación superior que no sea internacionalizada y alejada de las tendencias globales, se convierte en una falta de oportunidad para el desarrollo futuro de México.

REFERENCIAS

Beelen, J. & Jones, E. (2015). *Redefining internationalization at home.* In Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P. (Eds). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. (pp. 67-80). Springer.

CEPAL. (2021). *Construir un futuro mejor. Acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. CEPAL.

De Wit, H. (1995). *Strategies for Internationalisation of Higher Education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America.* EAIE.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (Eds.). (2015). *Internationalisation of higher education.* Brussels, Belgium: European Parliament. https://doi.org/10.2861/6854

EF. (2020). Education First English Proficiency Index. Retrieved from: http://www.ef.com.mx/epi/

El Espectador. (2017). *América Latina, por debajo del índice mundial de inglés*. Retrieved from: https://www.elespectador.com/educacion/america-latina-por-debajo-del-indice-mundial-de-nivel-de-ingles-article-716417/

Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias.* Universidad de Guadalajara.

Gacel-Ávila, J. (2016). La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos. En J. Brunner, J. Gacel-Ávila, F. Marmolejo Cervantes, F. Michavila Pitarch, C. Moreno, C. Muñoz Aguirre, *et al*. (Eds.), Innovación de la educación superior. Perspectivas y nuevos retos (pp. 23-36). UDG-IIPE, UNESCO.

Gacel-Ávila, J. & Marmolejo, F. (2016). *Internationalization of Tertiary Education in Latin America and the Caribbean*. In Jones, E., Coelen, R., Beelen, J. & de Wit, H. (Eds). Global and Local Internationalization. (pp. 139-148). Brill.

Gacel-Ávila, J. & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Un balance.* Universidad de Guadalajara.

Gacel-Ávila, J. (2019). *Las oficinas de internacionalización en América Latina: Una mirada Crítica*. En Gacel-Ávila (Ed.) Guía de fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. (pp. 245-262). Universidad de Guadalajara.

Gacel-Ávila, J (2020). Higher Education, Internationalization, and Integration in Latin America and the Caribbean (pp. 163-181). In Thondhlana, J., Garwe,

E., de Wit, H., Gacel-Ávila, J., Huang, F. & Tamrat, W. (Eds). *The Bloomsbury Handbook of the Internationalization of Higher Education in the Global South*. Bloomsbury Academic. http://dx.doi.org/10.5040/9781350139275

Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action.* NAFSA.

Ilieva, J., & Peack, M. (2016). *The shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*. British Council.

Ilieva, J., Killingley, P., Tsiligiris, V., & Peak, M. (2017). *The shape of global higher education: international mobility of students, research and education provision.* British Council.

Leask, B. (2015) *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.

Marinoni, G. (2019). Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally. *IAU 5th Global Survey*. International Association of Universities (IAU).

PND. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* México: Presidencia de la República.

UNESCO (2021). UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from: data.uis.unesco.org/

Usher a., Ilieva, J., Killingley, P., and Tsiligiris, V. (2019). *The Shape of Global Higher Education: The Americas.* British Council.

SEGUNDA PARTE:
Casos de estudio sobre internacionalización de la Educación Superior en México durante la pandemia: Retos, éxitos y lecciones aprendidas

Reconfiguración de los procesos universitarios para la educación internacional a partir del COVID-19: El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México

Maria del Pilar Ampudia García y Christian Karel Salgado Vargas[1]

Resumen

Durante las últimas décadas, las instituciones de educación superior (IES) en todo el mundo, y particularmente en México, venían consolidando sus procesos de internacionalización con el acompañamiento e impulso de organismos como la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), así como con apoyo financiero de asociaciones y gobiernos a nivel estatal y federal. A raíz del inicio de la pandemia del COVID- 19 y su expansión por todo el orbe, las universidades se vieron forzadas a trasladar sus procesos y actividades hacia la modalidad virtual a fin de no parar con sus funciones sustantivas y adjetivas. Algunas actividades en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) que sufrieron retrasos en sus procesos a consecuencia de la pandemia fueron la gestión de convenios de colaboración y la implementación de programas de colaboración, entre ellos la movilidad estudiantil. En este texto se presenta de manera puntual los efectos en el área internacional de la UAEM a raíz de la pandemia, así como las acciones que se han tomado para seguir promoviendo la interacción con pares en el extranjero.

Palabras clave: *internacionalización, COVID-19, administración educativa.*

1 Universidad Autónoma del Estado de México.

Introducción: la internacionalización antes del COVID-19

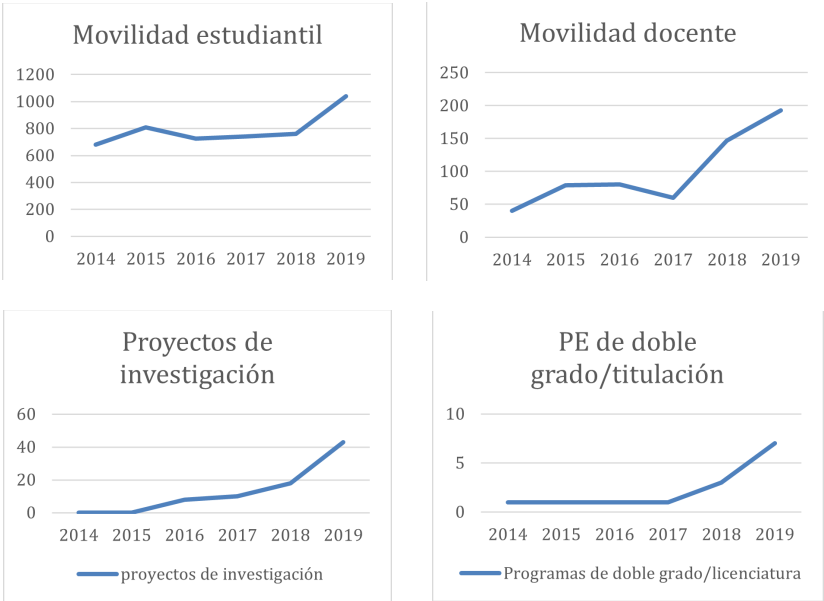
Durante las últimas décadas, la relevancia que se le da a la cooperación internacional y a los procesos de internacionalización en las instituciones de educación superior (IES) como factor clave en la planeación estratégica y transversal que ayuda a elevar la calidad educativa ha sido motivo de debate y discusión. En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) concibe a la cooperación internacional como "un elemento estratégico para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior mexicanas a través del aprovechamiento de las ventajas comparativas existentes en cada una de ellas" (ANUIES, 1999).

En este contexto, diversos organismos a nivel mundial, nacional y regional concebían y ponían en marcha iniciativas que fortalecían la cooperación internacional en los pueblos. Así, resalta el trabajo de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), fundada en julio de 1992, pues ha jugado un papel estratégico en la difusión y capacitación de profesionales en temas de cooperación internacional e internacionalización mediante su Conferencia Anual y la revista *Educación Global* (AMPEI, 2021).

Durante el periodo 2012-2018, el Gobierno federal y los estatales desarrollaron programas de promoción y financiamiento de proyectos de cooperación internacional e impulso a la movilidad de estudiantes y profesores, como es el caso del llamado Proyecta 10,000 y 100,000 o el Programa para la Movilidad en la Educación Superior en América del Norte (PROMESAN), por mencionar algunos. Estas acciones se basaban en una política nacional que destinaba presupuesto federal y estatal para el impulso a la internacionalización de la educación superior.

En el marco de estos esfuerzos en la UAEM se crea la Secretaría de Cooperación Internacional en 2013 con una política que favorecía la visibilidad de la institución y la vinculación con pares internacionales, con lo cual se lograron avances importantes en rubros como movilidad crediticia de estudiantes, estancias cortas de alumnos, docentes y personal administrativo, la oferta de programas de licenciatura y posgrado conjuntos, así como proyectos de investigación entre pares de diversas IES, como se puede observar en la Figura 1, donde se muestra el incremento paulatino de las actividades descritas a partir de la creación de un área internacional desde el más alto nivel jerárquico.

Figura 1. Actividades internacionales en la UAEMéx del 2014 al 2019.



Nota: Adaptado de Universidatos, UAEM en números (pp. 158, 193, 201, 202), UAEMex, 2020.

La sinergia en la UAEM hasta el año 2020 había conducido su rumbo hasta afianzar la dimensión internacional como parte del modelo educativo, buscando la complementariedad en su quehacer con plena conciencia de que se formaba parte de una aldea global. La internacionalización avanzaba hacia la realización de actividades conjuntas bajo el precepto de un beneficio mutuo.

La llegada del COVID -19 y su impacto en la internacionalización de la educación

Con la suspensión de actividades presenciales y el cierre de fronteras, el área internacional de la UAEM estableció su plan de acción. Si bien algunas tareas ya programadas sufrieron retrasos como la gestión de convenios de colaboración o la implementación de programas de cooperación, el que mayor atención tuvo para el momento en que detonó la pandemia en México, fue la movilidad estudiantil pues se contaba con 226 estudiantes programados para realizar movilidad en el extranjero, de los cuales sólo 11 no habían salido del país y se pudo detener a tiempo su estancia de movilidad.

Para el resto de los estudiantes que ya se encontraban en el extranjero al momento del confinamiento mundial, se implementó una estrategia de seguimiento individualizado para asegurar su integridad física y mental hasta su regreso. Como parte del Programa Internacional de Movilidad Universitaria, se les designa un gestor de la Dirección de Movilidad Internacional a cada estudiante, de modo que éste fue el encargado de establecer contacto semanal con cada miembro de su grupo para cerciorarse de que estuvieran en condiciones adecuadas. Derivado de estas supervisiones semanales, se tomaron algunas acciones, entre las que destacan:

1. Se ofreció apoyo psicológico vía telefónica y virtual a través del personal del Centro de Estudios y Servicios Psicológicos Integrales (CESPI) de la UAEMéx, poniendo especial atención a 24 casos que presentaron crisis por la imposibilidad de regresar a casa.

2. Se gestionó alimentación en los comedores estudiantiles en algunas IES destino que amablemente aceptaron dar este apoyo. Para el resto de los casos, se les destinó un apoyo económico para alimentación por el tiempo que se extendió su estancia.

3. Se trabajó de manera cercana con embajadas, consulados y con el Gobierno del Estado de México para regresar a los estudiantes lo más pronto posible. Al final, se logró que 49 retornaran en vuelos humanitarios y el resto en vuelos comerciales.

En este mismo sentido, se tenían a 104 estudiantes extranjeros en la universidad, a los que se tuvo que atender de igual forma para garantizar su salud física y mental, así como para apoyarles en su regreso a sus países de origen, asistiendo en la solución a problemas migratorios cuando se requirió y otorgando becas en especie.

De igual forma, las oficinas de representación internacional (ORIs) de las universidades del mundo entero vivieron el estrés que representó el tener estudiantes en distintos países, sin posibilidad alguna de repatriarlos, al menos en tanto el panorama se mirara más certero y los países abrían o cerraban sus fronteras.

Lo que inicialmente se pensó que duraría sólo unos meses de aislamiento, al final se ha extendido más de un año, de manera que se tuvieron que cancelar actividades de movilidad académica por varios semestres. Al momento que se escribe este artículo, en la UAEMéx seguimos sin activar de manera regular el Programa Internacional de Movilidad Universitaria.

Como era de esperarse, las actividades internacionales que implican un desplazamiento físico se redujeron al mínimo. Desafortunadamente, de manera generalizada, la movilidad estudiantil y docente se considera por muchos actores no inmersos en las dinámicas de internacionalización de la educación como el pilar fundamental de las ORIs y al suspenderse el programa se minimizan los esfuerzos de las áreas internacionales. Este hecho, sumado al grave impacto que han sufrido las economías del mundo, ha originado afectaciones en el respaldo y promoción de actividades internacionales.

De manera específica en la UAEMéx, con la entrada de una nueva administración para el periodo 2021-2025, se tomó la decisión de suprimir a la Secretaría de Cooperación Internacional e incorporar sus funciones como parte de las Secretarías de Docencia y de Investigación y Estudios Avanzados. Esta acción, si bien justificada, puede tener un impacto importante en actividades no estrechamente vinculadas a la docencia o la investigación, como serían las de corte cultural, de buenas prácticas de procesos administrativos o de representación institucional.

Efectos de la crisis sanitaria en la educación universitaria: caso UAEMéx

Tal y como menciona Sánchez *et al.* (2020), uno de los efectos inmediatos más importantes que tuvo la pandemia en el sector educativo fue el súbito golpe de timón para migrar totalmente a la modalidad de enseñanza a distancia, a través de educación mediada por tecnología.

Durante el primer semestre de impartición de clases en línea se vivió un estrés generalizado: las autoridades administrativas por procurar las condiciones y facilidades que permitieran al pleno desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas; los docentes por cubrir sus compromisos académicos y atender a sus grupos de clases, y los estudiantes por sortear el semestre afectando lo menos

posible su trayectoria académica, todo lo anterior en medio de un ambiente de preocupación al interior del ambiente familiar y de inseguridad en el social.

Una de las primeras acciones de las autoridades universitarias fue identificar los recursos con los que contaba la comunidad para continuar con las actividades de manera remota. Para ello, se levantaron censos que permitieran conocer las condiciones de conectividad de los docentes y alumnos, el equipo de cómputo o telefonía que tuvieran disponible, las plataformas que conocían y dominaban, entre otros.

El primer reto que se tuvo que atender fue el acceso a internet, pues un número importante de estudiantes provenían de zonas no urbanizadas, o bien, contaban con un número limitado de datos. Se lanzó una convocatoria de becas cuyo objetivo era garantizar la conectividad de los estudiantes durante la emergencia sanitaria para evitar la deserción, aunado a ello se realizaron préstamos de equipos de cómputo para estudiantes, docentes y administrativos que debían desempeñar sus funciones desde casa.

Como podía preverse, las principales dificultades de los estudiantes estuvieron —y siguen— relacionadas con la capacidad para estar conectados a una red de internet que les permita seguir sus estudios de manera adecuada, lo cual está directamente vinculado a las condiciones de desigualdad de nuestros estudiantes, ya que no todos contaban con un equipo de cómputo que les permitiera continuar su formación académica desde la virtualidad, y/o contaban con internet en sus localidades u hogares.

El siguiente tema prioritario para la administración universitaria de la autónoma mexiquense a propósito de la crisis sanitaria fue la capacitación en competencias y habilidades para el uso de las tecnologías de la información y comunicación disponibles. La UAEMéx cuenta con una plataforma propia diseñada para la impartición de sus programas educativos a distancia, llamado SEDUCA, que, sin embargo, no cuenta con la capacidad para atender a toda la matrícula universitaria que debía migrar de la presencialidad a la virtualidad. Por lo tanto, se decidió contratar licencias para uso de la plataforma *Microsoft Teams*, lo que implicó un gran esfuerzo de capacitación para la planta administrativa, docente y el alumnado.

De manera prácticamente inesperada y abrupta, la UAEMéx —al igual que todas las instituciones educativas del país— tuvo que adaptarse a los nuevos

retos que les presenta, procurando afectar en la menor medida posible sus actividades cotidianas. Si bien la educación virtual no era ajena, pues se cuentan con programas de estudio en esta modalidad desde 2004, sólo el 5% de su oferta académica es a distancia. Este hecho supuso adecuar en tan solo unos meses lo que normalmente hubiera llevado años alcanzar.

A raíz del anuncio de la pandemia y su expansión por todo el orbe, éste ha sido tema central en la agenda de todos los organismos internacionales y los gobiernos a nivel mundial. Al momento que se escribe este capítulo, las últimas variantes de dicho virus aún representan un gran peligro para la salud pública, lo que mantiene a las universidades en arduos procesos de adaptación y cambio, sin poderse aún vislumbrar un panorama estable que permita dilucidar cómo serán las dinámicas sociales.

Aún no se logra dimensionar en cuántos años se logrará superar los efectos de la pandemia y mucho menos es posible cuantificar sus consecuencias; lo que sí es posible afirmar es que la educación en el mundo presentará enormes lagunas y, en el caso de la educación superior, nuestros jóvenes egresarán e iniciarán sus actividades en el mercado laboral con menos herramientas y en un momento histórico donde el entorno económico es adverso.

Sin duda un efecto positivo a resaltar es que desde el área internacional se percibe la disposición y rápida adaptación de los IES al uso de plataformas virtuales que eliminan fronteras. Gracias a esta herramienta, la internacionalización de la educación, pese a la suspensión de la movilidad presencial en la UAEM, ha sido posible e incluso se han reforzado los lazos de cooperación con los pares internacionales y todo ello debido a las posibilidades que se han explorado desde la virtualidad.

Hacia una nueva organización en la gestión y operación de la UAEMéx

La repentina nueva realidad a la que nos enfrentó la pandemia, ha puesto en una situación inesperada a los diversos actores del sector educativo que, además de atender su situación personal, tienen la responsabilidad de dar continuidad a las actividades de enseñanza con sus estudiantes, lo que ha generado una gran cantidad de circunstancias complejas que deben enfrentarse a corto, mediano

y largo plazo, para disminuir, en lo posible, el impacto en el aprendizaje y la formación profesional de los estudiantes universitarios (Sanz, 2020).

Derivado de los cambios, se presentan algunas reformas que la Universidad Autónoma del Estado de México llevó a cabo o está en proceso de implementación para adecuarse a las nuevas condiciones laborales; se incluyen aquellas que inciden tanto de manera directa como indirecta en los procesos de internacionalización.

1. Automatización de trámites escolares

Uno de los impactos positivos que se han originado está relacionado con la innovación del Sistema de Control Escolar. A consecuencia de la virtualidad, se automatizaron los procesos y hoy en día es posible hacer diversos trámites sin la necesidad de trasladarse a las oficinas universitarias, como el registro, inscripción, pago de servicios, etc. El examen de nuevo ingreso, el asentamiento de calificaciones y la firma de actas de evaluación también se pueden hacer desde casa; ahora es posible descargar la boleta de calificaciones desde el sistema y además es válida para llevar a cabo trámites.

Todos estos cambios resultan de especial valía para el área internacional, dado que ello agilizará los procesos de aceptación e inscripción de estudiantes extranjeros y nacionales que en un futuro requieran estos documentos para efectos de movilidad internacional. La revalidación de calificaciones se realizará sin duda de manera más ágil y eficiente.

2. Flexibilización de los procesos administrativos

El campus central de la UAEMéx se ubica en Toluca, capital de la entidad; sin embargo, tiene presencia en otros 23 municipios más del Estado de México. La matrícula de los espacios foráneos supera hoy en día a la adscrita en los organismos ubicados en Toluca. (UAEMéx, 2021). Esta dinámica ha sido fuente de polémica por años, pues la centralización de trámites académicos y administrativos obliga a realizar constantes traslados hacia la capital.

A raíz de la pandemia se han establecido nuevos procesos de trabajo que permiten realizar diversos trámites de manera remota, lo cual permite no

sólo ahorrar recursos económicos y humanos para los traslados, sino también eficientizar y agilizar los mismos. Gracias a esto, de manera indirecta se verán beneficiadas actividades con pares internacionales como la gestión de convenios, financiamiento, participación en convocatorias, etc. Se espera que la actividad académica y administrativa en lo sucesivo siga presentando modificaciones que reduzcan aún más esta brecha geográfica entre los espacios académicos foráneos y la administración central.

3. Reestructuración de planes de estudio de pregrado, estudios avanzados y educación continua

Sin duda los procesos de enseñanza-aprendizaje no serán los mismos luego de la pandemia. Como ya se comentó, la virtualidad será adoptada de manera permanente, sea para planes de estudio totalmente en esta modalidad o de manera mixta. Esta configuración de programas será muy favorable para realizar movilidad virtual, además de otras vertientes de trabajo como las clases espejo y actividades de internacionalización en casa. Se continuará fomentando como alternativa para aquellos que por condiciones especiales o por pertenecer a grupos vulnerables no podrán llevarla a cabo de manera presencial, lo cual traerá beneficios tanto para el estudiante como para la universidad, ya que constituye una manera efectiva y de bajo costo para relacionarse con sus pares.

Actualmente se formulan esquemas incluyentes que fomenten la interacción entre facultades, centros universitarios y unidades académicas profesionales de la UAEMéx y se espera se continúe priorizando la realización de actividades académicas apoyadas del uso de tecnologías de información y comunicación. Con esto se procura que todas las iniciativas y proyectos gestados desde la Rectoría puedan llegar hasta ellos.

En la UAEMéx se está instrumentando desde tiempo atrás el modelo de educación mixta, que implica cursar algunas unidades de aprendizaje o parte de éstas desde la virtualidad. Luego de este *impasse*, las autoridades decidieron sentar las bases de manera legal para asegurarse que este modelo de enseñanza permee de manera definitiva a todos los planes de estudio.

Como consecuencia, en octubre de 2020 se aprobó por el H. Consejo Universitario de la UAEMéx el *Acuerdo por el que se establece que los planes y programas de estudio de Bachillerato Universitario y Estudio Profesionales aprobados en la*

modalidad escolarizada podrán impartirse en modalidad mixta. En este documento se sientan los elementos pedagógicos y tecnológicos a considerar en las clases virtuales de la institución que buscan contribuir al fortalecimiento de la educación mixta en la Institución.

De manera adicional, este documento señala en su punto séptimo que se deben garantizar "los apoyos económicos que permitan a los estudiantes de escasos recursos contar con el servicio de conectividad como elemento esencial de los estudios en el sistema de enseñanza virtual" (UAEMéx, 2020).

4. Reconfiguración de actividades culturales y deportivas

Las políticas de confinamiento que se enfrentaron no solo afectaron las actividades académicas y administrativas, sino también, y quizá aún con mayor medida, las actividades culturales y deportivas. Diversas exposiciones que se tenían montadas y programadas fueron suspendidas; los entrenamientos y justas deportivas también tuvieron que ser cancelados.

Al ver que el regreso a las actividades presenciales duraría más de las pocas semanas que se habían previsto, se realizaron también ajustes novedosos en estas áreas para garantizar la continuación de su desarrollo. A través de redes sociales, se desarrollaron clases de activación física, las cuales fueron seguidas no sólo por la comunidad universitaria local, sino también por los alumnos que estaban en el extranjero, al igual que por la sociedad en general. Esta experiencia nos abre nuevas oportunidades para desarrollar actividades deportivas conjuntas con IES en el extranjero en áreas que anteriormente no se habían contemplado.

Lo mismo sucedió con las actividades culturales; las exposiciones programadas fueron reconfiguradas para poder ser proyectadas en video, lo que permitió apreciar las obras de manera remota. También se desarrolló una muestra de cortometrajes entre estudiantes de la UAEMéx y la Universidad de Roma 3 en Italia, la cual tuvo muy buenos comentarios y se buscará replicar.

Si bien este tipo de dinámicas podrían haberse implementado desde antes de la pandemia, fue hasta que ésta se presentó que las diferentes áreas empezaron a ampliar sus horizontes hacia formas de trabajo antes no exploradas. Es de esperar que aun ante un futuro regreso a actividades presenciales se continuarán

realizando algunas en línea pues representan una oportunidad de llegar a un público mayor utilizando pocos recursos.

5. Impulso de la internacionalización en casa (IeC)

Mucho se ha discutido y publicado en torno a este concepto desde que Jane Knight lo popularizara en 2006, se pueden encontrar diversas definiciones abordando diversas perspectivas e incorporando matices diferentes. Para términos prácticos diremos que es "... la integración intencional de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes dentro de los entornos de aprendizaje locales..." (Beelen & Jones, 2015).

La IeC se ha implementado como una metodología para la internacionalización en una gran cantidad de las instituciones educativas, pues permite que el desarrollo de competencias internacionales alcance a un mayor número de beneficiados a comparación de las actividades tradicionales de internacionalización que implican desplazamiento físico.

La pandemia ha impulsado aún más su relevancia. En la UAEMéx ha aumentado considerablemente el desarrollo de este tipo de actividades que anteriormente causaban menos interés entre la comunidad. El momento que se vive ahora en las instituciones representa una gran oportunidad para reconfigurar los procesos de internacionalización al interior de los espacios, lo que además puede desarrollarse sin necesariamente recurrir a grandes presupuestos que los financie.

Consideraciones finales

De manera general estas cinco acciones realizadas para hacer frente a la emergencia sanitaria constituyen una reinvención a corto plazo de la Universidad y que el área internacional le representa un fuerte activo que bien podría ser replicado por otras IES, ya que las autoras de este documento sostienen que la única manera en la que es posible transitar de una internacionalización aspiracional a una de carácter real y operativo, es realizando acciones de carácter endógeno, como la que se presenta.

El nuevo auge —exacerbado sin duda por la necesidad del contexto— de promover y priorizar las actividades virtuales puede ser un gran punto de quiebre que obligarán a la reflexión de los indicadores utilizados en las evaluaciones internacionales, debido a que algunas instancias *rankeadoras* utilizan como parámetros para evaluar la internacionalización de un campus, el porcentaje de alumnos y docentes que realizan movilidad crediticia y el número de estudiantes extranjeros matriculados por las universidades, que suelen ser muy complicados de alcanzar para IES públicas de países latinoamericanos quienes no cuentan con un financiamiento suficiente para promover estas actividades.

Esta situación se agudiza aún más en universidades públicas como la nuestra, tomando en consideración que los ingresos económicos familiares de la mayoría de los estudiantes no permiten realizar una estancia de varios meses por sus propios medios. Es por ello que este ajuste organizacional en la UAEM constituye una oportunidad de incluir a sectores vulnerables como aquellos que cuentan con escasos recursos económicos en actividades de corte internacional y con ello conducirnos bajo los principios de inclusión social.

Es ineludible que, como instituciones formadoras de futuros profesionistas en diversas áreas de conocimiento, debemos asegurarnos de brindar las herramientas para que nuestros egresados puedan desenvolverse en un mundo cada vez más interconectado y globalizado. En concordancia con Hans de Wit (2015), no es sólo a través de la movilidad que se puede lograr: es de esperarse que las reformas que se están realizando a la educación superior alcancen y apuntalen la incorporación de dimensiones internacionales e interculturales en el quehacer cotidiano de las instituciones.

Sería recomendable, en este mismo tenor, que las IES detecten los obstáculos organizacionales que limitan la participación de sus comunidades en este nuevo ordenamiento global a consecuencia de la pandemia, ya que si se abocan a la resolución de sus problemáticas internas, podrán articular su quehacer como un catalizador de cambio en las funciones sustantivas y adjetivas de las propias universidades.

REFERENCIAS

AMPEI (2020). Informe de actividades Consejo Directivo 2020 – 2021. Recuperado de: https://ampei.org.mx/wp-content/uploads/2021/08/informe-ampei-2020.pdf

ANUIES (1999). Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. Líneas estratégicas para su desarrollo. Colima, México: ANUIES.

Beelen J. & Jones E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds) The European Higher Education Area. Springer, Cham. Recuperado de: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

De Wit, H. (2015). The Importance of Internationalization at Home In a Time of Political Tensions. [en línea] Julio-diciembre. Recuperado de: http://www.themahoge ronderwijs.org/assets/Preview-bestanden/Thma-2017-5-The-Importance-of-Internationalization-at-Home-.pdf

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 5-31.

Sanz, I., Sáinz González, J., Capilla, A. (2020). Efectos de la Crisis del Coronavirus en la Educación Superior. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf.

Sánchez, M.; Martínez, A.; Torres, R.; De Agüero, M., Hernández, A.; Benavides, L.; Rendon, V. & Jaimes, C. (2020). Retos Educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria.* Vol. 21, Núm. 3.

UAEMéx (2020). Gaceta Universitaria, Núm. 301, octubre 2020, época XV Año XXXVI.

UAEMéx (2021). Universidatos, UAEM en números. Recuperado de: http://web.uaemex.mx/universidatos/7561/mapas/ETM1101.html

Capacidad de respuesta y resiliencia en docentes y estudiantes universitarios: Experiencia de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional

Aideé C. Arellano Ceballos, Alicia Cuevas Muñiz y Genoveva Amador Fierros[1]

Resumen

El impacto de la pandemia por COVID-19 ha permeado en las entrañas del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada localidad del contexto global. En la Universidad de Colima, México, se implementó un *programa de continuidad académica*, que requirió rediseñar el contenido curricular e implementar estrategias para continuar con las clases a través de la mediación tecnológica. En el marco de este contexto surge el *Seminario permanente de estudios e implicaciones del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres*, al ver una oportunidad en la enseñanza-aprendizaje en línea para crear un espacio virtual permanente para la capacitación e intercambio de experiencias en materia de investigación en temas relacionados con los estudios del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres. En este capítulo se expone desde una perspectiva teórica y metodológica fenomenológica, la experiencia de profesoras-investigadoras y estudiantes universitarios que se han sumado al *Seminario*, y los retos que se han tenido que sortear para operarlo en un escenario de riesgo y vulnerabilidad, evidenciando la capacidad de respuesta y resiliencia de los docentes y estudiantes. Por otra parte, se destacan las principales aportaciones de esta propuesta de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional, como la formación de recursos humanos, el fortalecimiento de la internacionalización de la educación superior, la universalidad del conocimiento a través de una plataforma digital y

1 Universidad de Colima.

la consolidación del trabajo en redes de cooperación académica en los niveles nacional e internacional.

Palabras clave: *Capacidad de respuesta, resiliencia, docentes, estudiantes, COVID-19.*

Introducción

La presencia del virus del SARS-CoV2 y con ello, el surgimiento de la pandemia ha afectado no solamente el escenario económico, político y social en los diferentes países del mundo, sino que el impacto de este virus ha permeado en las entrañas del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada localidad del contexto global, modificando así las condiciones de la práctica educativa.

Los estudiantes de todos los niveles educativos fueron prácticamente expulsados de la escuela para continuar con su ciclo académico desde casa y en la reinscripción muchos más fueron excluidos; en México la cifra representa 5 millones de estudiantes que abandonaron la educación escolar por causas asociadas a la pandemia (Salinas, 2021), no obstante, las medidas tomadas por las instituciones educativas para atender a sus alumnos.

En la Universidad de Colima, México, a partir del 18 de marzo de 2020 se realizó una reorganización de los contenidos curriculares para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la mediación tecnológica, lo que semanas más tarde se formalizó a través del *Programa de continuidad académica*. Al principio se pensó que duraría unos cuantos meses y al momento de escribir este texto llevamos más de un año trabajando bajo esta modalidad.

Sin duda, este escenario de la pandemia ha evidenciado la capacidad de respuesta y resiliencia, tanto de los docentes universitarios como de los estudiantes, porque los ha obligado a explorar nuevas formas de enseñar y aprender, incluida la educación en línea. Al mismo tiempo ha retado a los docentes a estar a la vanguardia en el uso de plataformas digitales —*Meet*, *Zoom*, *Google Classroom*, principalmente— donde no tenían las habilidades ni las competencias para usarlas de manera emergente, lo cual se traducía en una vulnerabilidad educativa no expresada en el trabajo presencial. Aunado a lo anterior, docentes y estudiantes —ambos con vulnerabilidades diferenciales— han tenido que enfrentar nuevos retos y problemas emocionales, físicos y

económicos, provocados por la enfermedad al tiempo que cumplen con un compromiso de responsabilidad social para evitar la propagación del virus.

En este capítulo abordamos desde la fenomenología las experiencias adquiridas de profesoras-investigadoras y estudiantes universitarios en el marco de un escenario pandémico que ha modificado muchas de las prácticas cotidianas realizadas en el ámbito educativo, específicamente en torno al *Seminario permanente de estudios e implicaciones del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres.*

El espacio virtual permanente de enseñanza-aprendizaje que se ha construido abona a la formación de recursos humanos en temas relacionados con los estudios del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres, entendiendo a estos últimos como procesos sociales enraizados en las prácticas culturales y en la estructura social, económica y política de cada una de las regiones donde se presenten; todo ello desde un enfoque multidisciplinario, pues los fenómenos actuales cada vez son más complejos y requieren ser estudiados desde distintas aristas.

Por otra parte, el seminario fortalece la consolidación de redes de colaboración y la internacionalización entre cuerpos académicos y grupos de investigación consolidados de la Universidad de Colima (México), la Universidad de Puerto Rico (Puerto Rico) y la Universidad Bernardo O'Higgins (Chile).

A partir de esta experiencia se ha fortalecido la internacionalización de la educación superior y universalidad del conocimiento a través de una plataforma digital, lo que ha permitido entablar un diálogo directo con estudiantes, profesores e investigadores de diferentes partes del mundo —Estados Unidos, Puerto Rico, Costa Rica, Cuba, Chile, Nicaragua, Guatemala, Ecuador, Colombia, Argentina y Venezuela—, de diversas disciplinas, quienes también han tenido que mostrar su capacidad de respuesta y resiliencia haciendo frente a los cambios y retos que ha traído esta pandemia.

Génesis del proyecto

A principios del año 2020, de un día a otro dejamos de ir a la universidad para trabajar desde casa, la alerta internacional desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) se había activado y el gobierno de México declaraba cuarentena

como una medida para frenar el número de contagios por la COVID-19, un virus que se trasmite fácilmente y que causa desde un resfriado común hasta enfermedades respiratorias más graves, provocando en algunos la muerte. Ante este contexto, a todo el personal docente de la Universidad de Colima se le pidió trabajar en la reorganización de los contenidos curriculares de cada asignatura a partir de las directrices establecidas en el *Programa de Continuidad Académica de la Universidad de Colima*, diseñado como respuesta a la contingencia sanitaria por el SARS-CoV2.

El programa de continuidad académica establece que los contenidos se comparten con los estudiantes a través de la mediación tecnológica bajo un esquema de proyecto integrador o modular, en el que se diseñan diferentes estrategias didácticas a través de la plataforma EDUC[1] y se da un acompañamiento por parte del profesor a través de *Meet, Zoom, Classroom,* entre otras.

Por otra parte, los profesores de tiempo completo (PTC) debíamos continuar con los proyectos de investigación, el trabajo en redes de cooperación académica nacionales e internacionales, las actividades en apoyo a la docencia como las tutorías y asesorías, así como las diferentes actividades de gestión académica programadas previamente. Todas estas acciones también sufrieron cambios, pues dejaron de ser presenciales para trabajarse a la distancia, a través de *Meet, Zoom* o *Classroom*, lo cual implicó que quienes no sabían utilizar estas tecnologías aprendieran a usarlas. Pero, por otro lado, en casa, no todos los profesores tenían el equipamiento tecnológico para hacer frente a esta nueva modalidad de trabajo, por lo que se requirió tiempo para preparar al profesorado en el uso de las herramientas y en el equipamiento tecnológico adecuado, así como para la contratación de servicios de internet óptimos para el buen desempeño de las plataformas sugeridas.

En esta nueva modalidad de trabajo, y en el marco del convenio Número 2407 con la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO) de Chile y las redes académicas establecidas con la Universidad de Puerto Rico, permitieron el surgimiento del seminario permanente en línea, aprovechando las ventajas que da la virtualidad y considerando que los costos son más accesibles para trabajar con reconocidos investigadores nacionales e internacionales a través de la plataforma *Zoom*.

1 Sistema para la gestión del aprendizaje en línea en la Universidad de Colima.

En los meses de junio, julio y agosto se le dio forma al nuevo proyecto del *Seminario permanente sobre estudios e implicaciones del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres*, que tiene como objetivo crear un espacio virtual permanente para la capacitación e intercambio de experiencias en cuanto a docencia e investigación en temas relacionados con los estudios del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres.

La organización del seminario está a cargo de la Dra. Aideé C. Arellano Ceballos de la Facultad de Letras y Comunicación, la Dra. Alicia Cuevas Muñiz de la Facultad de Ciencias —ambas de la Universidad de Colima—, la Mtra. Fabiola Barrenechea Riveros de la Escuela de Ciencias de la Tierra de la Universidad Bernardo O'Higgins y la Dra. Jenniffer Santos Hernández del Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Puerto Rico.

En este proceso se establecieron seis pautas para la planeación académica y logística del seminario:

- Elaboración de un directorio de más de 20 profesores e investigadores de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional, a quienes se les envió un correo extendiéndoles la invitación para participar en el seminario como ponentes.

- Se definieron dos modalidades de eventos: *webinar* y/o curso-taller, donde cada ponente de acuerdo con sus tiempos elige la modalidad.

- La temática es sugerida de acuerdo con la trayectoria académica y líneas de investigación en la que se ha destacado cada uno de los ponentes.

- La periodicidad de los eventos es mensual.

- La convocatoria se realiza a través de las redes sociales oficiales de las tres instituciones (Universidad de Colima, Universidad Bernardo O'Higgins y Universidad de Puerto Rico), así como de la institución de donde es el ponente.

- Se conformó un equipo de colaboradores (formado por estudiantes de la Facultad de Ciencias y la Facultad de Letras y Comunicación de la UCOL), quienes integran el *staff* del seminario y se encargan del correo

oficial, la inscripción y la comunicación con todos los interesados en participar.

El *Seminario permanente sobre estudios e implicaciones del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres* comenzó a operar en octubre de 2020.

La fenomenología como lente teórico

La fenomenología es la perspectiva teórica que elegimos para acercarnos a la experiencia que las profesoras-investigadoras y los estudiantes universitarios que se han sumado al *Seminario permanente de estudios e implicaciones del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres* como una modalidad de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional, han tenido en estos primeros diez meses.

La fenomenología busca la compresión a partir de la experiencia directa que los sujetos tienen con el objeto de estudio en el marco de su vida cotidiana (Schütz, 1972). En este caso las prácticas que tanto profesoras-investigadoras como estudiantes universitarios han tenido en cada uno de los diez eventos que hasta el momento se han celebrado.

Para Weber (1978) el camino para construir nuevo conocimiento sobre la realidad social desde la fenomenología es la comprensión sistemática y rigurosa sobre esa porción, aspecto o situación de la realidad que se esté estudiando. En el estudio que nos ocupa se ha hecho un registro audiovisual y digital de cada uno de los eventos, vigilando siempre la rigurosidad y sistematización de la información, lo que ha permitido recuperar la experiencia, la percepción y la significación que se tiene sobre esta forma de trabajo, los ponentes, los contenidos y las interacciones que se generaron en cada evento.

Por su parte, Berger y Luckmann (1993) señalan que la teoría de la comprensión (*verstehen*) "incorpora la subjetividad como dato pertinente para el análisis de la vida cotidiana. La subjetividad se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construidas colectivamente a partir de la interacción" (Arellano, Cuevas y Robles, 2021, pág. 5). En este sentido, la opinión es un elemento clave para comprender las experiencias que tanto las profesoras-investigadoras y los estudiantes universitarios han tenido.

Desde la fenomenología también comprendemos la experiencia de la internacionalización que bajo este proyecto se vive con la complejidad que aporta la naturaleza de la interculturalidad en el intercambio de ideas y conocimientos que, además, ha permitido el fortalecimiento de redes de colaboración con otros grupos de investigadores —Universidad de Delaware, El Colegio de Michoacán, UNAM, CIESAS, Instituto Nacional de Estándares y Tecnología E.U., e Instituto Mexicano de Tecnología del Agua— que se han ido sumando al seminario, lo que ha redundado en beneficios directos para el cuerpo académico (UCOL-CA67 "Sociedad, Cultura y Significación") y los grupos de investigación consolidados —de la Universidad de Puerto Rico (Puerto Rico) y la Universidad Bernardo O'Higgins (Chile)—, así como para la formación de recursos humanos en la investigación científica en el marco de los temas que se abordan: riesgo, vulnerabilidad social y desastres.

Desde la Universidad de Colima la internacionalización se entiende como un proceso, un medio y una estrategia diseñada para ayudar a la institución a alcanzar estándares internacionales de calidad en sus procesos y resultados de docencia, investigación y extensión, entendida así, la institución la usa como su "... principal mecanismo para (...) la gestión de convenios en los procesos de movilidad académica, tanto para los estudiantes y profesores locales que salen de la institución, como para visitantes; la conformación y desarrollo de redes académicas y proyectos conjuntos en cooperación internacional, así como el desarrollo de los programas de doble grado, co-tutelas internacionales y las prácticas profesionales en el extranjero, son (...) actividades como la cultura de internacionalización se expresa en las funciones sustantivas de la Universidad de Colima" (Universidad de Colima, 2018, para. 3).

Por otra parte, es importante señalar que la comprensión fenomenológica que hacemos de estas experiencias está enmarcada en un escenario de pandemia, donde tanto los docentes universitarios como los estudiantes se han visto obligados a explorar nuevas formas de enseñar y aprender, incluida la educación en línea. Al mismo tiempo ha retado a los docentes a estar a la vanguardia en el uso de plataformas digitales, donde no tenían las habilidades ni las competencias para usarlas de manera emergente, por lo que una de las primeras vulnerabilidades expresadas en este grupo fue la vulnerabilidad tecnológica-educativa, debido a la inequidad de acceso y conocimientos de herramientas tecnológicas digitales que cada docente tenía. Además la habilitación para el uso de plataformas digitales en los docentes fue en un lapso de tiempo muy corto, lo cual resultó ser muy abrumador para algunos de ellos porque también

se sumaba la vulnerabilidad psicosocial (Zapa, *et al*., 2017), generada a partir de la incertidumbre de ser afectados por la ocurrencia del evento peligroso llamado COVID-19.

En el caso de los estudiantes, las formas de expresión de vulnerabilidad han sido la educativa, psicosocial, económica y geográfica (Arellano y Cuevas, 2021), mismas que se han presentado de forma diferencial en cada uno de ellos. En medio de este escenario tan complejo, docentes y estudiantes han mostrado su capacidad de respuesta y resiliencia para salir adelante.

La capacidad de respuesta hace referencia a "la capacidad de reaccionar apropiadamente en un momento de crisis que no ha sido anticipado. Es sinónimo de capacidad de adaptación y de reacción, de poder enfrentarse positivamente y sin excesiva demora o dificultades, a las demandas y los efectos no anticipados de desastres y crisis de todos tipos" (Aguirre, 2004: pág. 489). Por lo tanto, la capacidad de respuesta logra que un grupo social determinado sea más apto para responder adecuadamente a partir de los recursos con los que cuenta; es decir, del capital social que posea para hacer frente a una amenaza determinada, considerando a este como el agregado de los recursos potenciales que están vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones (Bourdieu, 2007). De tal manera que la capacidad de respuesta depende de cómo y de qué formas, los docentes y estudiantes utilizan sus recursos, capital social, conocimientos y habilidades para ajustarse y hacer frente a las adversidades que ha traído el periodo de contingencia sanitaria.

Por otra parte, la resiliencia es la capacidad que las personas tienen para superar tragedias o acontecimientos fuertemente traumáticos, caracterizándola también como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano (Rutter,1993). Por su parte, Pelling (2003) la define como "la capacidad de lidiar con una amenaza no anticipada y la habilidad de recomponerse" (pág. 15).

En este sentido, en un contexto de pandemia donde docentes y estudiantes han tenido que adaptarse, gestionar y negociar la adversidad, cada uno desde sus trincheras para hacer frente al proceso adverso que están viviendo, podemos por lo tanto referir que una persona resiliente tiene "la capacidad de controlar las emociones, tener empatía, capacidad para enfrentar las adversidades, así como habilidades de socialización para afrontar los retos de la vida" (Rabanal, *et al*., 2020: pág. 253).

De esta manera, docentes y estudiantes de la Universidad de Colima, en el contexto del *Seminario permanente en estudios e implicaciones del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres*, han tenido en este proceso pandémico la capacidad de adaptación porque cada uno con sus propios recursos ha demostrado su capacidad reactiva, espontánea e incluso planificada conforme han pasado los meses de contingencia sanitaria. Su capacidad reactiva y espontánea se presentó durante las primeras semanas de la cuarentena, al responder a las exigencias y necesidades que requería el trabajo académico en línea; mientras que la capacidad espontánea se presentó cuando los docentes fueron habilitándose en el uso y conocimiento de las plataformas digitales para la docencia, de tal manera que ese conocimiento técnico se convirtió en un capital social que fue de gran utilidad en la capacidad de respuesta e incluso de resiliencia en el escenario adverso.

La fenomenología como estrategia metodológica

La estrategia metodológica que se empleó fue la fenomenología, ya que a partir de las experiencias que tanto las profesoras-investigadoras y los estudiantes universitarios han tenido en cada uno de los diez eventos que hasta el momento se han celebrado, se da cuenta de la capacidad de respuesta y la resiliencia que ambos actores sociales han mostrado para sacar adelante este proyecto de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional en medio de un contexto de riesgo global por la contingencia sanitaria por la COVID-19.

Las técnicas de investigación que se emplearon fueron la observación etnográfica virtual y la documental. La etnografía, dice Galindo (1998), es el oficio de la mirada y el sentido. Inicia desde que se fija la mirada en el otro, "dejando que la percepción haga su trabajo, todo tiene su lugar, todo lo que aparece forma parte de un texto que se puede descifrar" (Galindo, 1998, pág. 347). "La percepción se guía por valoraciones, por significados, y esos racimos de partes conforman los sentidos mayores de la composición y de la organización social" (Galindo, 1998, pág. 348). Así, quien investiga tiene que poner en juego la percepción, la mirada descriptiva y fenomenológica para dar cuenta de la situación que se estudia.

En el presente ejercicio se hace uso de la observación etnográfica virtual, la cual, como se ha señalado, a partir de la percepción, la comprensión y la descripción se da cuenta de las experiencias que docentes y estudiantes han tenido en los diez eventos que se han celebrado hasta la fecha.

La técnica documental es aquella que identifica, recoge y analiza documentos relacionados con el hecho o contexto estudiado (Valles, 2007). En este caso se revisaron los registros audiovisuales y digitales de cada uno de los eventos para extraer información sobre las características de los participantes y los ponentes, las instituciones de adscripción y los países de origen. Además, permitió recuperar las valoraciones de quienes participan en el seminario sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional.

Experiencia de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional en docentes y estudiantes universitarios: Capacidad de respuesta y resiliencia

Las experiencias se han organizado en tres momentos: retos iniciales, ponentes y participantes y valoraciones, esto para cerrar con las reflexiones finales respecto a la capacidad de respuesta y de resiliencia mostrada tanto en quienes organizan como participan en este seminario, pues pese a enfrentar una contingencia sanitaria por la COVID-19, con impactos en todos los ámbitos de la vida cotidiana, el seminario ha podido realizarse.

Retos iniciales

El trabajo desde casa implicó modificar la dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se tuvo que pasar de la presencialidad a la virtualidad, de una relación docente estudiante en el aula, a una interacción mediada tecnológicamente y en la que el rol del docente ahora es como facilitador del proceso de enseñanza y el del estudiante como un actor y gestor de su propio proceso formativo.

Por otra parte, el *Seminario permanente de estudios e implicaciones del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres* es una propuesta de enseñanza-aprendizaje alterna al programa educativo al que los estudiantes que participan están adscritos. Se registró en la Universidad de Colima como un evento formativo en la Dirección General de Educación Continua, dependencia encargada de validar el proyecto y de emitir las constancias para ponentes y participantes.

Asimismo, se visualizaron brechas entre quienes tienen el equipamiento tecnológico adecuado para las clases a través de la mediación tecnológica y

quienes no, quienes tienen un servicio de internet en casa y quienes no, quienes tienen un espacio adecuado para las sesiones virtuales y quienes no, tanto en docentes como en estudiantes.

Dadas las condiciones económicas por las que atraviesan las instituciones de educación superior en México, así como las afectaciones monetarias que a nivel familiar se tienen por la contingencia sanitaria, se acordó que el seminario fuera gratuito. Para ello, también se habló con cada uno de los ponentes, quienes amablemente han aceptado participar y compartir sus conocimientos sin costo alguno, garantizando así que ninguna persona interesada en alguno de los eventos se quede sin participar.

El *Seminario permanente de estudios e implicaciones del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres* comenzó en octubre de 2020, siete meses después de haberse suspendido las clases presenciales el 18 de marzo de 2020. Para esta fecha, ya algunas de las limitantes se habían solventado por las profesoras-investigadoras que organizan el seminario y por los estudiantes que conforman el *staff*.

Ponentes y participantes

El seminario —hasta el momento— ha contado con la participación de diez ponentes con destacadas trayectorias académicas y aportaciones significativas —en términos de investigación— en los tópicos que nos ocupan: riesgos, vulnerabilidad social y desastres. El 50% han sido hombres y el 50% mujeres, buscando equidad en las voces y sus aportaciones a los estudios sobre desastres, vulnerabilidad social, la construcción social del riesgo, la comunicación de desastres en las redes sociales, entre otros temas más, todos analizados en contextos específicos del continente americano. El 40% de los ponentes son internacionales (Estados Unidos, Guatemala y Chile), y el 60% nacionales, de instituciones —educativas, de gobierno o privadas— reconocidas por su calidad.

El seminario ha contado con 446 participantes, de los cuales el 85% son de instituciones nacionales y el 15% son de instituciones internacionales. Las instituciones nacionales de procedencia de los participantes son: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara, el Colegio de la Frontera Norte, Tecnológico de Monterrey, el Centro Universitario para la Prevención de

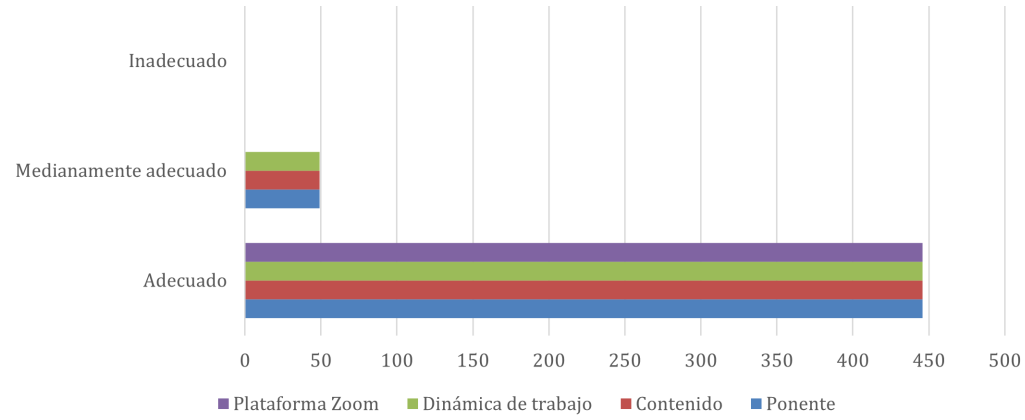
Desastres Regionales (CUPREDER) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma de Chiapas, El Colegio de Michoacán, la Escuela Nacional de Protección Civil, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma de Occidente, la Universidad de Quintana Roo, El Colegio de San Luis A.C. y la Universidad de Colima. Además, han participado personas de empresas privadas y del sector gubernamental a nivel local, estatal y nacional.

Con respecto a las instituciones de procedencia de los participantes internacionales se encuentran: la Universidad de Puerto Rico, la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay; la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina; la Universidad de San Carlos, Guatemala; la Universidad Nacional del Sur, Argentina; la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; la Universidad Bernardo O'Higgins, Chile; y la Universität Heidelberg, Alemania. Además de profesionales de Estados Unidos, Puerto Rico, Costa Rica, Cuba, Chile, Nicaragua, Guatemala, Ecuador, Colombia, Argentina y Venezuela.

Valoraciones

Finalmente, tenemos las valoraciones de quienes participan en el seminario sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional. Cuando hablamos de valoraciones nos referimos al reconocimiento que tienen quienes han participado en alguno(s) de los eventos. En este sentido construimos una escala simple —adecuado, medianamente adecuado e inadecuado— para ubicar la ponderación que los participantes realizaron de cuatro aspectos básicos —ponente, contenido, dinámica de trabajo y plataforma *Zoom*— a partir de un cuestionario que responde al descargar su constancia en la plataforma de la Dirección General de Educación Continúa (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Valoraciones sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje en línea.



Como podemos observar, la mayoría de los participantes tienen una valoración positiva respecto a los eventos que hasta el momento se han realizado. Pese a los retos tecnológicos, educativos y económicos, el seminario ha rendido frutos que evidencian la capacidad de respuesta de quienes organizan y participan, así como resiliencia para afrontar las circunstancias particulares que cada uno vive en su vida cotidiana por los efectos del SARS-CoV2.

Reflexiones finales

El *Seminario permanente de estudios e implicaciones del riesgo, la vulnerabilidad social y los desastres* ha sido un espacio propicio para fortalecer la formación de recursos humanos de los distintos programas educativos de la Universidad de Colima, especialmente para los estudiantes de la Licenciatura de Gestión y Reducción del Riesgo de Desastres, así como para los estudiantes de Ciencia Ambiental y Gestión de Riesgos.

Para los estudiantes de la Facultad de Letras y Comunicación, específicamente para quienes cursan las licenciaturas de Periodismo y Comunicación, ha sido una valiosa ventana de formación en dos áreas prioritarias para los futuros profesionistas: el periodismo de riesgos y el manejo de la comunicación en situaciones de crisis y emergencias.

Además, se ha contribuido con la capacitación de estudiantes, profesores, investigadores y profesionistas de 13 instituciones educativas nacionales, así

como de empresas privadas y del sector gubernamental a nivel local, estatal y nacional; y de ocho instituciones educativas internacionales, así como a profesionales de Estados Unidos, Puerto Rico, Costa Rica, Cuba, Chile, Nicaragua, Guatemala, Ecuador, Colombia, Argentina y Venezuela. La nutrida participación en el seminario pudiera entenderse como un indicador sensible de la necesidad de adquirir conocimiento sobre riesgo, vulnerabilidad social y manejo de crisis.

El contexto actual de vulnerabilidad por el que estamos atravesando nos obliga a llevar al límite nuestra creatividad en las formas de enseñar, a incrementar nuestra capacidad de innovación para formar estudiantes con un pensamiento científico y crítico que los lleve a asumir su responsabilidad para aprovechar, utilizar, actualizar, reflexionar, profundizar y enriquecer sus saberes y adaptarse a este cambio permanente. Es decir, esto nos obliga tanto a docentes como a estudiantes a tener una capacidad de respuesta acorde al escenario actual, haciendo uso de nuestros recursos y capital social para afrontar una adversidad que nadie imaginaba, logrando así una resiliencia comunitaria porque en este proceso hemos tenido la capacidad de adaptar y adoptar nuevas estrategias de aprendizaje y al mismo tiempo hemos sido capaces de gestionar nuestras emociones, logrando así una reducción de la vulnerabilidad, entendiendo a esta como las características de una persona, derivadas de sus condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, relacionadas con una situación determinada y que tiene la posibilidad de influir en su capacidad de anticipación, resistir y poder recuperarse de manera óptima ante la presencia de una determinada amenaza (Wisner, Blaikie, Cannon y Davis, 2004).

Tanto los docentes como los estudiantes que participan en este seminario han demostrado su capacidad de resistir a la adversidad y recuperarse de este proceso difícil, utilizando sus recursos disponibles para sobreponerse en estos momentos críticos, luego de experimentar esta situación inesperada.

El proceso de internacionalización se ha derivado en un círculo virtuoso con impactos positivos para el progreso de las instituciones y las personas. El desarrollo del *proyecto de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional* permitió la participación de ponentes de alta calidad y amplió las oportunidades de acceso a participantes de varios países, haciendo llegar así una educación de buena calidad para todos los aspirantes en forma gratuita. Se avanzó además en la consolidación del trabajo en redes de cooperación académica en los niveles nacional e internacional. Estos impactos mantienen la esperanza de que es posible democratizar las oportunidades de una educación

relevante para todos y el acceso al conocimiento universal a través de una plataforma digital.

Son varios los retos y vulnerabilidades que se han tenido que sortear —tecnológicos, educativos, económicos, emocionales— para operar el seminario permanente, pero sin duda docentes y estudiantes han tenido la capacidad de respuesta y resiliencia para hacer frente a las adversidades en este proceso de escenario de riesgo y continuar con este proyecto. Más allá de su primer año de desarrollo y de su carácter emergente, ha sido contribuir de un modo permanente al desarrollo y fortalecimiento de capacidades, así como la autogestión resiliente en todos los niveles.

REFERENCIAS

Aguirre, B. (2004). Los desastres en Latinoamérica: Vulnerabilidad y resistencia. *Revista Mexicana de Sociología (3)*, julio-septiembre. UNAM.

Arellano, A.; Cuevas, A. y Robles, A. (2021). *Jóvenes universitarios, COVID-19 y vulnerabilidades diferenciales*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de las Humanidades 2021, Universidad Autónoma de Nuevo León. 19 al 21 de mayo de 2021.

Berger, P.; Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (2007). El capital social. Notas provisorias. (pp. 203-206). En Bourdieu, P. *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases.* Córdoba: Ferreyra Editor.

Cervantes Holguín, E., & Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). Resistir la COVID-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *9*(3), 7-23. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001

Cuevas, A. y Arellano, A.C. (2020b). *Representación social, jóvenes y COVID-19: un ejercicio exploratorio en jóvenes universitarios de la ciudad de Colima, México.* En: I Seminario Internacional y III Seminario Colombiano sobre

Imaginarios y Representaciones. 21 al 25 de septiembre de 2020, Universidad Santo Tomás, Colombia.

Galindo, J. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En: *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México: Ed. Addison Wesley Longman /CONACULTA.

Haidar, J. (1998). El análisis del discurso. En: Galindo, J. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México: Ed. Addison Wesley Longman /CONACULTA.

Pelling, M. (2003) *The Vulnerability of Cities: Natural Disasters and Social Resilience*. London, Uk: Earthscan Publications.

Rabanal, R., Huamán, C. R., Murga, N. L., y Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI* (2), 250-258. https://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32438

Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health. 14*, 8, pp. 626-631.

Salinas, M. C. (2021). *La Crisis del* Coronavirus.La *pandemia deja a cinco millones de estudiantes fuera de la escuela en México.* El País, México. https://elpais.com/mexico/2021-03-23/la-pandemia-deja-a-cinco-millones-de-estudiantes-fuera-de-la-escuela-en-mexico.html

Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.

Universidad de Colima (2018). *Internacionalización.* Universidad de Colima. Recuperado de: https://www.ucol.mx/relaciones-internacionales/

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

Weber, M. (1978). *Ensayos de metodología sociológica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T. y Davis, I. (2004) *At Risk: Natural hazards, people's vulnerability, and disasters. 2ª edición. Londres: Routledge.*

Zapa-Pérez, K. L.; *et al.* (2017). Modelo de análisis de la vuylnerabilidad psicosocial en la gestión del riesgo de desastres *Revista de Gestao Social e Ambiental*, vol. 11, no. 2, p. 91. *Gale OneFile: Informe Académico*. Accessed 30 Apr. 2021.

La internacionalización integrada a la estrategia institucional y la movilidad virtual internacional durante la pandemia: El caso de CETYS Universidad

Scott Venezia Corral y Diana E. Woolfolk R.[1]

CETYS Universidad es una institución privada, sin fines de lucro, fundada en 1961, que ofrece programas de licenciatura y posgrado, con acreditaciones nacionales e internacionales (WASC, ACBSP, ABET) y participación en *rankings* internacionales como *Times Higher Education* (THE) y *QS Stars*. Su ubicación en el noroeste de México es estratégica para el desarrollo de procesos educativos relacionados con la internacionalización.

La necesidad y búsqueda incipiente de conexiones interinstitucionales de CETYS Universidad dan inicio en la lejana década de los ochenta, pero se acentúa años después con la firma del primer convenio con una universidad del extranjero (Cal Poly Pomona, en EUA). A partir de ese hecho, histórico para la universidad y con el apoyo y respaldo de la planeación estratégica de la institución, los programas de colaboración con universidades de distintos países se han visto multiplicados a lo largo de los años y con ello, la internacionalización del alumnado.

La planeación estratégica de la institución y la internacionalización

Si bien los proyectos y programas sobre la internacionalización se venían llevando en CETYS Universidad a cabo desde la década de los noventa y tienen impacto curricular en la reestructuración de planes de estudio, es en el modelo

1 CETYS Universidad.

educativo renovado en el año 2003 cuando se maneja explícitamente como parte del desarrollo curricular con impacto directo en la vida estudiantil.

Para CETYS Universidad, los matices son los elementos distintivos que la institución pretende impulsar más fuertemente en un periodo determinado y su principal punto de referencia son tanto la filosofía institucional como los principios pedagógicos. Más que ningún otro, los matices se deben ver claramente reflejados en el diseño de los planes de estudio. El modelo educativo contempla un grupo de matices, entre los cuales se encuentra identificado un matiz de internacionalización.

El Plan 2020 definió la razón de ser de esta institución educativa para los siguientes años. Planteó las tendencias estratégicas y expresó con toda claridad los retos y las implicaciones a las que se enfrentaba. Su elaboración comenzó en el año 2009 y fue en el 2010 cuando inició su operación. El plan tuvo como propósitos:

1. Definir con toda precisión el tipo de institución que el CETYS pretende ser, bajo los parámetros de la educación humanista, la competitividad global, la viabilidad y la sustentabilidad para los próximos diez años.

2. Definir y operar una estrategia de alta calidad educativa, que garantice resultados medibles en los procesos claves de la vida institucional (aprendizaje de los estudiantes, papel del profesorado, programas académicos, manejo de las finanzas, entre otras).

3. Fortalecer las estrategias que consoliden al CETYS en el ámbito internacional y en su posicionamiento como una universidad competitiva en ese contexto.

Atendiendo esos propósitos, la visión que se definió para el CETYS y que fue aprobada por el máximo órgano rector de la vida institucional es la siguiente:

> CETYS Universidad será una institución de alta calidad educativa, competitiva mundialmente, funcionando como una comunidad de aprendizaje, y reconocida por sus acciones y resultados en favor del desarrollo sostenible.

Este elemento distintivo de la educación CETYS entiende a la internacionalización como un proceso que busca ampliar la formación general tradicional de las personas de un marco nacional, a una formación que además trascienda nuestras fronteras y los prepare como ciudadanos del mundo. Así pues, en el Plan 2020 el matiz de internacionalización fue una iniciativa que buscó crear en el CETYS un ambiente relevante para desarrollar en el estudiantado una preparación y una mentalidad global que les permita desempeñarse como profesionistas competitivos en la sociedad moderna del siglo XXI. Este matiz de internacionalización CETYS está integrado por seis componentes: 1) currículo y profesorado, 2) estudios en el extranjero e intercambio internacional, 3) estudiantes extranjeros, 4) cooperación técnica y desarrollo internacional, 5) servicio público y 6) administración. Entre los atributos más relevantes a mencionar de la dimensión internacional (competitiva mundialmente) son:

- Todos los alumnos cuenten con experiencia de internacionalización.
- Reconocimientos bajo estándares internacionales.
- Acreditada internacionalmente.
- Dominio del inglés (graduados bilingües).
- Profesorado con alto prestigio y niveles educativos (incluyendo doctorado y PhD).
- Oferta de valor (flexible, innovadora, competitiva).
- Experiencia internacional, programas de intercambio y movilidad estudiantil.
- Participación activa de docentes en proyectos interuniversitarios en el marco de la globalización.
- Reconocimiento de la diversidad cultural y perspectiva global.
- Programas de doble grado y programas con estancia en el exterior.

Indicadores de medición de desempeño

El diseñar indicadores que midieran el avance de la institución con relación a internacionalización fue clave para vigilar el desempeño de las diferentes áreas académicas a través del tiempo. La experiencia internacional, por ejemplo, se mide dividiendo el número de graduados de un programa en particular que tienen al menos una experiencia internacional, entre el número total de alumnos graduados de esa generación. El porcentaje resultante es el indicador más importante con relación a internacionalización que la institución mide para

cualquier programa y área académica (escuela a nivel campus o colegio a nivel estatal), así como para cada uno de los campus y para la institución en general. El sistema de medición y registro permite desde conocer dicha información para cada uno los alumnos de cada generación de los cuatro años de un programa en específico, hasta conocer el desempeño completo de CETYS en dicho rubro.

Cabe mencionar que los logros específicos de la institución en este rubro van desde el bajo 30 por ciento en 2012, creciendo constantemente hasta lograr cruzar la meta del 50% en 2017 (meta planteada para el 2020), logrando el 54% de experiencia internacional dicho año, 58% en 2018, 62% en 2019, y 65% en 2020. Más recientemente, y aún en medio de la pandemia, la institución logró 65.43% de experiencia internacional en la generación de licenciatura que se graduó en junio de 2021.

A raíz del impulso generado por el Plan 2020, entre 2010 y 2015 el nivel de actividad internacional se fue incrementado fuertemente en la institución. Factores como nuevas alianzas, las tendencias en educación superior tanto en México como en otros países, el interés del alumnado en este tipo de actividades, así como las metas planteadas por la institución hacia 2020 influyeron en ello.

Paralelo a esto, la institución decide incursionar en el *Internationalization Lab 2.0* del *American Council on Education* (ACE) de EE. UU. Años antes CETYS había buscado la auditoría de ACE a sus procesos de internacionalización (*Internationalization Lab* 1.0) con el objeto de obtener recomendaciones pertinentes para impulsar aún más la internacionalización del currículo, profesorado y estudiantes. Las recomendaciones resultantes de dicho proceso fueron cruciales para afinar la estrategia e iniciativas de internacionalización de CETYS durante los primeros años del Plan 2020. Dado ello, CETYS pasa por el *Lab* 2.0 en 2017, lo cual le permitió recibir de expertos en internacionalización, recomendaciones a sus avances y sugerencias de mejora para esta nueva etapa.

Es importante recordar que para el año 2015, la institución se había ya replanteado la meta de experiencia internacional, estableciendo que debía lograr para el 2020 que el 50% de graduados de licenciatura tuvieran una experiencia internacional. Al mismo tiempo, para la actualización de programas 2015 para el Colegio de Administración y Negocios y la correspondiente obtención de REVOES, se incluyó como parte de las materias a cursar por cualquier estudiante de los programas de dicho colegio, la materia de "Ciudadanía Global", la cual solo se acredita a través de haber participado en al menos una experiencia

internacional. En esencia, esta acción mueve la experiencia internacional del ámbito cocurricular al plano de requisito curricular. De acuerdo a lo planteado por De Wit (2011), la internacionalización de los planes de estudios y los procesos de enseñanza y aprendizaje (también llamados internacionalización en casa) han pasado a ser tan relevantes como el énfasis en la movilidad. Esta aseveración se refleja en la importancia de la decisión del Colegio de Administración y Negocios, la cual permitirá que dicho colegio logre que el 100% de los alumnos de su generación 2022 se gradúen con experiencia internacional.

Reconociendo este incremento en el nivel de actividad internacional de los alumnos, así como la variedad de experiencias internacionales que la institución ofrecía, las metas planteadas y la exigencia de los requisitos curriculares, se buscó estandarizar y normar las características y elementos que una actividad internacional debía cumplir para ser considerada experiencia internacional estudiantil en CETYS Universidad.

La Dirección de Relaciones Internacionales, junto con los titulares de los Colegios Académicos, establecieron los parámetros y características de las experiencias internacionales, mismos que fueron validados por la Vicerrectoría Académica de CETYS en 2017. Las aportaciones del grupo se vieron reflejados en conceptos y elementos que los lineamientos, acciones y programas anuales de internacionalización ahora deben considerar.

La experiencia internacional estudiantil se definió como “el conjunto de actividades o vivencias que se desarrollan a nivel medio superior, superior y posgrado, combinando tres elementos claves: currículo internacional, profesorado extranjero, y estudiantes extranjeros”. Estas actividades o vivencias internacionales pueden materializarse a través de un programa de intercambio académico internacional, programa de doble grado, el CETYS International Summer Program (ISP) o alguna estancia corta en donde haya: a) revalidación de materia por actividad internacional-clase y/o práctica profesional; b) clases impartidas por profesor extranjero; c) clases con grupos compuestos por estudiantes nacionales e internacionales.

El nivel esperado o finalidad planteada por toda experiencia internacional estudiantil es buscar que el alumno, al llevar a cabo la actividad académica internacional, participe en ambientes multiculturales y pueda desempeñarse dentro de ellos, desarrollando las habilidades requeridas en una sociedad global, reconociendo y mejorando su desempeño en equipos internacionales.

Así pues, desde el año 2017, CETYS ha buscado asegurar que todas aquellas actividades y vivencias internacionales dentro y fuera de México, cumplan con los estándares, características y requisitos necesarios para ser consideradas una experiencia internacional. Por tanto, toda actividad internacional para ser considerada una experiencia internacional institucional por CETYS Universidad, debe cumplir con los siguientes atributos:

1. Estar compuesta de actividades eminentemente académicas no menores a 16 horas.

2. Incluir y centrarse en un currículo y contenido internacional.

3. Incluir la participación de profesorado extranjero.

4. Al llevarse a cabo en México, incluir la participación de alumnos/estudiantes extranjeros, elemento clave para la internacionalización en casa.

5. Al llevarse a cabo fuera de México, no necesariamente debe incluir compañeros extranjeros.

6. Para el caso de *internships* y pasantías en el extranjero, las actividades académicas arriba mencionadas pueden ser sustituidas por un número igual o superior de horas de actividades de trabajo o prácticas en extranjero, en cuyo caso los puntos anteriores se percibe son sustituidos en ambiente de trabajo de la siguiente manera: profesorado por superiores, currículo por actividades laborales y dinámica de trabajo, y estudiantes/compañeros extranjeros por compañeros de trabajo.

Internacionalización en casa

Conforme la institución avanzó en sus metas de internacionalización del alumnado, se hizo evidente que cierto porcentaje de la población estudiantil no podría, por diferentes razones, participar en actividades de movilidad presencial en el extranjero. El atender los requerimientos e intereses de los alumnos y el elemento curricular de experiencia internacional fueron factores claves para que

la institución buscara incluir en una estrategia amplia y coherente la iniciativa de internacionalización en casa.

Se considera entonces, que cualquier iniciativa de internacionalización en casa implementada por la institución, para ser considerada una experiencia internacional, debe cumplir con los atributos y características arriba mencionados, incluyendo y sobre todo la presencia y participación de estudiantes extranjeros. Este requisito, junto con currículo internacional y la participación de profesorado extranjero, son elementos claves del programa insignia de la iniciativa de internacionalización en casa de CETYS Universidad: el *International Summer Program* (ISP).

El ISP de CETYS Universidad se lanza inicialmente en verano de 2013 para ofrecer a alumnos de CETYS una experiencia internacional en casa. Con un grupo de 16 alumnos y dos profesores internacionales (uno de India y uno de EUA) se ofreció una materia en julio de dicho año. El programa evolucionó fuertemente a través de los años. Las alianzas y socios internacionales, junto con un ambicioso programa de becas para alumnos extranjeros lograron que para la edición 2019 participaran 158 alumnos de CETYS, 66 alumnos extranjeros y 10 profesores internacionales. Los países representados por alumnos y profesorado extranjeros fueron dieciocho: Polonia, Estados Unidos, Malasia, Grecia, India, Egipto, Francia, México, Colombia, Reino Unido, Austria, Rep. Checa, Armenia, Brasil, España, Perú, China y Países Bajos.

El ISP organizado en el Campus Internacional del Sistema CETYS (Ensenada) es ahora el programa sello para la iniciativa de internacionalización en casa y un evento crucial en la internacionalización de los estudiantes de CETYS. Cursos impartidos por profesorado extranjero, clases con estudiantes extranjeros y actividades culturales y académicas. Este tipo de actividades ayudan a los estudiantes a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales, preparando a los estudiantes a ser más activos en un mundo más globalizado (Knight, 2008). Todo ello hace que el ISP sea un programa que además de apoyar la estrategia de internacionalización del alumnado CETYS, haya logrado un importante reconocimiento en el extranjero, logrando fondos de EUA y la Unión Europea para su implementación, a través del programa *100,000 Strong for the Americas* del Departamento de Estado de Estados Unidos y del programa Erasmus+ de la Comisión de Educación Europea.

En abril de 2020, y como respuesta a la pandemia, el *International Summer Program* 2020, diseñado desde 2013 en formato presencial, se modifica y pasa a formato virtual, implementándose con éxito en julio de 2020, incluyendo cinco materias diferentes, con instructores de cinco países y con 162 alumnos inscritos de 14 países diferentes.

E-Mobility en respuesta a la pandemia

El virus COVID-19 reconfiguró dramáticamente la forma en que la educación a nivel global y la movilidad internacional eran implementadas. Millones de estudiantes fueron afectados, dando como resultado el más grande movimiento de educación en línea en la historia de la educación. Con el cambio repentino de actividades en el salón de clases hacia plataformas, las universidades tuvieron que desplegar rápidamente estrategias virtuales y digitales (Ghada, 2021). Al ver que la pandemia imposibilitaría la movilidad presencial durante al menos los siguientes dos semestres, y basándose en la experiencia proporcionada por la primera edición completamente virtual del ISP, la institución decidió incursionar en una estrategia emergente para apoyar el requerimiento de experiencia internacional en sus alumnos, y continuar, durante el semestre agosto-diciembre de 2020 con una oferta adicional de cursos virtuales que incluyeran tanto alumnos extranjeros como instructores de diferentes países. Cada uno de estos cursos virtuales cumplió con cada uno de los requisitos establecidos por CETYS para lo que debe ser considerado como experiencia internacional: mínimo de horas, participación de profesorado extranjero, alumnos extranjeros y enfoque internacional en su currículo y ejecución.

Esta oferta de cursos virtuales —que no había sido implementada anteriormente— logra en el periodo julio 2020-junio de 2021 la participación de 430 alumnos de CETYS y 227 alumnos extranjeros. Treinta instructores de doce países (Polonia, Países Bajos, Malasia, Grecia, Estados Unidos, Rep. Checa, Italia, India, Colombia, Emiratos Árabes, México y España) apoyaron esta iniciativa.

De acuerdo a un sondeo desarrollado por la Asociación Internacional de Universidades (IAU) (Marinoni *et al*., 2020), la experiencia de trabajar y enseñar a distancia ha sido considerada una oportunidad importante para aprender de esta situación y proponer formas flexibles para fomentar el aprendizaje, explorar aprendizaje hibrido, sincrónico y asincrónico. La pandemia representó la posibilidad de detonar competencias en el *staff* y en la academia, mediante la

utilización de nuevas herramientas y sistemas para promover el aprendizaje a distancia. Las instituciones de educación superior reaccionaron a la emergencia a través de planes de contingencia, brindando oportunidades para estudiantes internacionales. Un reflejo de esto fue el ISP, donde se desplegó un ambicioso programa de becas buscando estimular la participación de alumnos extranjeros en E-Mobility de CETYS en los 21 cursos implementados durante los semestres agosto-diciembre de 2020 y enero-junio de 2021.

La movilidad virtual internacional desde julio de 2020, apegada rigurosamente a las características y requisitos establecidos por la institución, aunada al alto el nivel de participación en esta modalidad y la participación del alumnado en otras actividades internacionales anteriores a la pandemia, permitió que la generación de licenciatura que graduó en diciembre de 2020 lograra que el 65% de ellos se hayan graduado con experiencia internacional. En junio de 2021, aún y a pesar de la pandemia, el 65.43% de la generación contó con al menos una experiencia internacional.

Es importante mencionar que el ISP llevado a cabo en su segunda edición de E-Mobility en julio de 2021, logró la participación de 129 de estudiantes de CETYS y 162 extranjeros. La oferta curricular consistió en 10 materias, impartidas por 11 profesores internacionales. Los países representados en el programa a través de alumnos e instructores participantes fueron: Argentina, Armenia, Austria, Chile, Colombia, Emiratos Árabes, España, Estados Unidos, Georgia, Grecia, India, Italia, Malasia, México, Países Bajos, Perú, Polonia, Reino Unido y República Checa. El despliegue de este programa permitió vincular a estudiantes de varias partes del mundo, aprendiendo de diferentes culturas en una experiencia global. Los alumnos participantes en esta actividad pudieron conectar con pares de varios países, ofreciendo esta actividad a distancia la oportunidad de crear una comunidad de aprendizaje, de intercambiar ideas, recursos y metodologías entre personas de diferentes contextos educativos y sociales (Xie *et al*., 2020).

Conclusiones

En corto tiempo, la iniciativa emergente de E-Mobility internacional de CETYS Universidad se ha convertido en un elemento importante de la experiencia internacional del alumnado. Esto se verá reflejado también en el nuevo plan estratégico de la institución, que actualmente está en elaboración. Aunque en dicho plan se considera que la movilidad internacional presencial se recuperará

gradualmente en los años posteriores a la pandemia, se percibe que las iniciativas E-Mobility de CETYS representarán al menos el 25% del abanico de opciones de experiencia internacional que la institución ofrecerá a sus estudiantes hacia el 2036.

Como se puede apreciar en base a la información presentada en este capítulo, las iniciativas de internacionalización de una institución de educación superior requieren estar firmemente ancladas en el plan estratégico de la universidad. Esto permite no solo continuidad, sino también el respaldo necesario por parte del liderazgo de la institución al tener que implementar estrategias emergentes en situaciones como las generadas por la pandemia.

El uso de indicadores y metas específicas de internacionalización ha permitido que CETYS Universidad defina la amplitud y profundidad de la iniciativa de E-Mobility internacional, pudiendo establecer rápidamente y con claridad los elementos, características, y sobre todo el número de cursos a implementar en un periodo determinado, así como medir su avance e impacto durante su implementación.

Dado que las disrupciones provocadas por COVID-19 en el ámbito de la movilidad internacional continúan, para lograr mantener el mismo ritmo de experiencia internacional en la generación que graduará en 2022, CETYS deberá lanzar al menos 32 cursos de E-Mobility internacional entre agosto de 2021 y junio de 2022, buscando que dicha generación logre un porcentaje de experiencia internacional cercano al 70%. En base a la experiencia lograda y la capacidad generada en el periodo julio de 2020-junio de 2021 esta meta se percibe factible.

Por otro lado, una de las nuevas metas principales en el rubro de internacionalización se relaciona con el porcentaje de alumnos extranjeros atendiendo programas cortos, seminarios e inclusive programas completos. Dicha participación se estima en al menos 10% de la matricula total, iniciando en 2022 e incrementándose gradualmente en los siguientes años del nuevo plan estratégico. Este indicador no será logrado de no incluir iniciativas ligadas a E-Mobility en la mezcla de opciones internacionales, convirtiendo así una estrategia emergente de la institución, en una estrategia deliberada, cotidiana y de implementación continua para alcanzar sus metas hacia el 2036.

La participación de alumnos de CETYS en cursos y materias implementadas a través de E-Mobility internacional, con los elementos y las características

anteriormente descritos, no solo permiten a los estudiantes realizar una experiencia internacional si no que son una base fundamental de las iniciativas de internacionalización en casa de una institución de educación superior que busca satisfacer de manera relevante la educación integral que las generaciones actuales requieren.

REFERENCIAS

De Wit, Hans (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *8*(2),77-84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793007

Garate, A. (2021). *Experiencia Internacional Estudiantil. Conceptos y Atributos que la definen.*

Garate, A., & Rocha J. (2011). *Plan CETYS 2020.* Instituto Educativo del Noroeste. https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2017/02/PlanFINAL.pdf

Ghada Refaat El Said (2021). How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country. *Advances in Human-Computer Interaction*, pp. 1-10. https://doi.org/10.1155/2021/6649524

Instituto Educativo del Noroeste (2010). *Autoestudio Institucional sobre Internacionalización.*

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization.* Sense Publishers.

Marinoni G., Van't Land H. & Jensen Trine (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report. https://www.iauaiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Xie, X., Siau, K., & Nah, F. F.-H. (2020). COVID-19 pandemic-online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research, 22*(3), 175–187. https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1824884

PIC US-MX: Iniciativa bilateral para impulsar la internacionalización curricular en tiempos de pandemia

Ofelia Cervantes Villagómez[1]

Resumen

La internacionalización curricular es una de las dimensiones más relevantes de la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES). Los retos planteados por la pandemia del COVID-19 han dificultado la movilidad estudiantil y han impulsado la internacionalización en casa. El Programa de Internacionalización Curricular Estados Unidos-México (PIC US-MX) fue creado por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C. de manera conjunta con la Embajada de los Estados Unidos en México, con el apoyo de Santander Universidades y de Fomento Educacional, A.C. para fortalecer la internacionalización de los contenidos de los cursos y con ello del currículo de las IES de México y de los Estados Unidos, utilizando la metodología de SUNY-COIL[2] (*Collaborative Online International Learning*). Para ubicar el contexto de la aportación del PIC US-MX, se presentan algunos ejemplos de otras iniciativas de internacionalización en casa, y se describe cómo se inició el uso de la metodología COIL en México. Finalmente, se describen las principales características del PIC US-MX, así como los retos afrontados y los primeros resultados obtenidos.

1 Coordinadora ejecutiva PICUS-MX, AMPEI | picusmx@ampei.org.mx

2 SUNY-COIL *Collaborative Online International Learning*. Desarrollado por *The State University of New York (SUNY).*

Palabras clave: *internacionalización de las IES, internacionalización curricular, COIL aprendizaje colaborativo internacional en línea, internacionalización en casa, intercambio virtual, colaboración México-Estados Unidos*.

Introducción

La internacionalización curricular es fundamental para la preparación de las nuevas generaciones para el desempeño profesional global del siglo XXI (UNESCO, 2019). Durante las últimas décadas se ha incrementado la tendencia de las instituciones de educación superior de todo el mundo de incorporar acciones de internacionalización en sus planes estratégicos. Se ha promovido la movilidad de estudiantes y profesores y se han iniciado también acciones para internacionalizar los planes de estudio (Deardorff *et al*., 2021).

Sin embargo, tanto por restricciones establecidas por la pandemia del COVID-19, como por razones económicas, los estudiantes no pudieron realizar estudios ni prácticas profesionales en el extranjero los últimos meses. De manera particular, desde inicios del 2020 se redujo considerablemente la movilidad y ha sido necesario abrir nuevas oportunidades para brindar a los estudiantes una experiencia educativa internacional.

La propuesta pedagógica iniciada por SUNY-COIL de ofrecer cursos de aprendizaje colaborativo internacional en línea resalta como una excelente alternativa para favorecer la internacionalización curricular y promover la internacionalización desde casa, particularmente durante los tiempos de pandemia.

La Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C. (AMPEI), comprometida con la apertura de oportunidades para las instituciones mexicanas de educación superior, lanzó el Programa de Internacionalización Curricular Estados Unidos-México (PIC US-MX) de manera conjunta con la Embajada de los Estados Unidos en México, con el apoyo de Santander Universidades y de Fomento Educacional, A.C.

En la sección dos se definen los conceptos de internacionalización del currículo y en la sección tres se presentan los casos más relevantes de la internacionalización en casa. En la sección cuatro se relata cómo llegó la metodología COIL a México. En la sección cinco se describen las principales características del PIC US-MX y se presentan también los primeros resultados de la experiencia de creación e

implementación del programa. Finalmente, en la sección seis se señalan los retos que se han tenido que afrontar, así como las oportunidades para incrementar la internacionalización desde casa.

Internacionalización del currículo

La globalización en la que estamos inmersos exige ampliar los horizontes y ser cada vez más competitivos. Muchas instituciones de educación superior (IES) en el mundo han integrado la internacionalización como una estrategia institucional que constituye la dimensión internacional e intercultural en las funciones de docencia, investigación y extensión, para responder a los nuevos retos demandados por la sociedad, la economía y el mercado. Las medidas más comunes adoptadas por las IES en este rubro son: movilidad estudiantil, becas de estudio en el extranjero y participación de docentes e investigadores en redes internacionales de generación del conocimiento (De Wit *et al.*, 2017).

En años recientes, la internacionalización de las instituciones de educación superior se ha orientado principalmente hacia la internacionalización del currículo, siendo el punto de enlace entre las estrategias institucionales y la experiencia de los estudiantes. El currículo juega un papel clave en la agenda de la internacionalización institucional (Leask, 2015). La internacionalización del currículo es definida como la integración de la dimensión internacional y multicultural en los contenidos y formas de los programas de curso, con la finalidad de formar egresados para actuar profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural (Gacel-Avila, 2014).

Como lo reportan Kanwar & Carr (2020), el COVID-19 tuvo un gran impacto en la educación superior internacional con cierres de fronteras, vuelos cancelados y un cambio a la enseñanza y el aprendizaje en línea. Como resultado, muchos estudiantes internacionales abandonaron o pospusieron sus planes de estudiar en el extranjero impactando la economía de los países anfitriones. Más allá de las implicaciones económicas, también es importante considerar el impacto personal de COVID-19 en los estudiantes internacionales que tuvieron que enfrentar retrasos u obstáculos para completar sus programas de estudio por no poder volver al país donde estudiaban antes de la pandemia. Aunque ciertamente existen riesgos y pérdidas a corto plazo, se espera que siga el interés y crezca la demanda de educación internacional, reconociendo los beneficios que ofrece. La nueva etapa postpandemia presenta una oportunidad para

las IES y los gobiernos, no solo para disminuir el impacto del COVID-19 en sus modelos económicos actuales, sino también para explorar nuevos modelos y oportunidades. Las IES y los gobiernos deben considerar la redefinición de la educación superior internacional para la nueva normalidad, lo que implicará un cambio en las políticas y programas existentes.

Por lo tanto, como consecuencia de la pandemia y los crecientes desafíos económicos, y en algunos casos aunado a los problemas de inseguridad, se han disminuido las oportunidades para la movilidad estudiantil y se han incrementado las posibilidades para aportar a los estudiantes universitarios, una experiencia de educación internacional, aun permaneciendo en sus propias instituciones.

Esta alternativa para la internacionalización curricular, también denominada *internacionalización en casa*, consiste en incorporar la dimensión internacional en los programas de estudio, en los modelos de enseñanza-aprendizaje, en las actividades extracurriculares y con ello, desarrollar en los estudiantes las habilidades y competencias interculturales sin dejar su país.

Internacionalización en casa

Como respuesta a los retos planteados por el COVID-19 a la educación, han crecido los programas que fomentan la *internacionalización en casa*, bajo diferentes denominaciones y variantes en su implementación (Symonds, 2020). A continuación se presentan los programas más relevantes hoy en día.

El *SUNY-COIL Center*

El *SUNY-COIL Center*[3] fue pionero en el modelo COIL hace más de 15 años, y desde entonces ha ayudado a profesores e instituciones a conocer y profesionalizar la práctica del Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL) y el intercambio virtual. El Centro SUNY-COIL ofrece servicios a las instituciones de la *State University of New York* (SUNY), además de ofrecer servicios a instituciones de educación superior en todo el mundo. Sus servicios incluyen talleres de formación de profesores y de profesionales en educación internacional.

3 *SUNY-COIL Center* (https://coil.suny.edu/).

Adicionalmente, desarrollaron la *Global Network*[4], la cual sirve como centro para el intercambio de información e ideas, apoyo profesional, búsqueda de socios e intercambio de recursos. Muchas instituciones alrededor del mundo han incorporado exitosamente el COIL en sus instituciones trabajando de manera estrecha con el SUNY-COIL Center.

El COIL creado y desarrollado por el SUNY-COIL Center se ha expandido ampliamente y hoy en día es un referente del aprendizaje internacional colaborativo en línea. Analicemos ahora otras propuestas de internacionalización en casa.

Iniciativas en la Unión Europea

La tendencia de ampliar oportunidades para que los estudiantes participen en una experiencia de intercambio académico en línea, usando la tecnología, está presente en varios países del mundo. En Europa, el proyecto *Erasmus+ Virtual Exchange* (Erasmus+, 2020) forma parte del programa Erasmus+ y proporciona una forma accesible e innovadora para que los jóvenes participen en el aprendizaje intercultural. Trabajando con organizaciones juveniles y universidades, el programa está abierto a cualquier joven de entre 18 y 30 años que resida en Europa y el sur del Mediterráneo. El programa incluye diferentes modalidades y actividades con diferentes formatos, duración, inversión en tiempo, alcance temático y número de participantes.

A través de este tipo de aprendizaje colaborativo en línea, sin fronteras, a marzo de 2020, veinte mil jóvenes, educadores y trabajadores juveniles se han beneficiado de *Erasmus+ Virtual Exchange* desde su lanzamiento en 2018. Los participantes han establecido relaciones con sus pares de países como Libia, Alemania, Siria, Italia, Marruecos, Turquía o Finlandia. El informe de logros de *Erasmus+ Virtual Exchange 2018-2019* (Erasmus+, 2020) muestra una fuerte evidencia del impacto del proyecto.

Este proyecto se realiza bajo un contrato con la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, financiado por la Unión Europea, y es implementado por un consorcio compuesto por varios organismos especializados en la educación. El programa de *Virtual Exchange* ha demostrado

4 https://coil.suny.edu/global-network/

que los intercambios virtuales funcionan de manera sinérgica y complementaria con los programas de intercambio físico. Pero particularmente en tiempos de pandemia, han sido una excelente alternativa para mitigar los obstáculos que confronta la movilidad física.

Programa para el Desarrollo de Intercambios Virtuales VE-COIL

El programa para el Desarrollo de Intercambios Virtuales VE-COIL (Compostela, 2021) surge como una herramienta para promover la cooperación e internacionalización del aprendizaje entre los socios del Grupo Compostela de Universidades (GCU). El GCU ha creado la red Universities for Virtual Exchange, que integra a aquellas universidades socias que apuesten por acercar los intercambios virtuales a su comunidad universitaria. Los miembros de esta red designan a un responsable del programa que facilita la difusión de la información relevante en su universidad, apoya al profesorado en la asistencia a los talleres de formación y fomenta su participación en las diversas convocatorias.

Para los profesores y docentes de las instituciones socias del Grupo Compostela de Universidades y de la Asociación Internacional de Universidades La Salle, se ofrecen cursos de formación e innovación docente para prepararlos para impartir cursos basados en el modelo COIL.

El GCU y la Universidad La Salle México cooperan con el objeto de ofrecer este curso gratuito al profesorado y docentes de ambas redes. La universidad asume las responsabilidades docentes del curso y ambas instituciones la codirección de la formación, con el fin de acercar al profesorado de los cinco continentes.

Iniciativas para la vinculación con América Latina

Destacan también otras iniciativas, como la propuesta por la Universidad Veracruzana a través de la creación en 2020, de la Red Latinoamericana COIL (Red LatAm COIL), la cual es una red interdisciplinaria con interés en la metodología aprendizaje colaborativo internacional en línea, inicialmente en el nivel de educación superior. Está conformada por universidades de Latinoamérica e iniciativas alrededor del mundo que desean integrar la metodología COIL en los cursos y hacer investigación en el área (Red LatAm, 2021).

Los objetivos de la Red LatAm son: promover la comunicación entre practicantes e instituciones involucradas en COIL en Latinoamérica, promover la práctica y la investigación de la metodología COIL en el nivel de educación superior en América Latina y expandir los beneficios de esta metodología como una estrategia de internacionalización del currículo en el nivel de educación superior, a través de la colaboración con otras redes y organizaciones nacionales e internacionales que promuevan el aprendizaje colaborativo internacional en línea.

Los miembros fundadores de la Red Latinoamericana COIL son por México: la Universidad Veracruzana, la Universidad de Monterrey, así como la Universidad Estadual Paulista de Brasil y el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín Colombia. La Red LatAm COIL cuenta con miembros institucionales e individuales, ofrece cursos de entrenamiento sobre la metodología COIL, así como seminarios web internacionales sobre temas de interés para la comunidad educativa internacional y organiza además una conferencia anual.

Otras iniciativas

Son numerosas las universidades y consorcios que están desarrollando nuevas modalidades y programas para ofrecer a sus estudiantes, oportunidades de internacionalización en casa. No sería posible presentar aquí de manera exhaustiva todas las iniciativas existentes hoy en día, por lo que concluimos esta sección mencionando aquí otros proyectos que han sido exitosos y sobre los cuales existe más información en sus páginas oficiales.

Destaca, por ejemplo, la Iniciativa Stevens (Stevens, 2021), esfuerzo internacional para desarrollar la competencia global y las habilidades de preparación profesional para los jóvenes en los Estados Unidos con el Medio Oriente y África del Norte. Creada en 2015, la iniciativa se compromete a ayudar a expandir el campo del intercambio virtual a través de tres pilares de trabajo: invertir en programas prometedores, compartir conocimientos y recursos y promover la adopción del intercambio académico virtual. La Iniciativa Stevens está patrocinada por el Departamento de Estado de los Estados Unidos y administrada por el Instituto Aspen[5]. También cuenta con el apoyo de la Fundación Familia Bezos y los gobiernos de Marruecos y Emiratos Árabes Unidos.

5 https://www.aspeninstitute.org/

Reconociendo el impacto que promete el intercambio virtual y capitalizando los avances en tecnología, el objetivo es poner a disposición de todos los jóvenes experiencias transculturales que cambien la vida. La iniciativa ha otorgado 86 subvenciones y, para el verano de 2023, ampliará su alcance a casi 75,000 jóvenes en 17 países del Oriente Medio y norte de África, así como los Territorios Palestinos, y en 47 estados de los Estados Unidos, Puerto Rico, una comunidad tribal, las Islas Vírgenes de Estados Unidos y Washington. , D.C.

Por otro lado, la misión de la organización: *Global Partners in Education* (GPE, 2021), es ofrecer servicios a las instituciones miembros, manteniendo y mejorando la excelencia y la eficacia de sus programas, fomentar oportunidades colaborativas de educación e investigación, así como aplicar nuevas tecnologías y pedagogías a la educación global. Su origen fue *The Global Virtual Exchange programming and network*, desarrollada en East Carolina University (ECU) en respuesta a una fortaleza existente en la educación en línea y una clara necesidad de brindar experiencias internacionales significativas a los estudiantes universitarios de primera generación de ECU, principalmente rurales, de bajos ingresos, que se mostraban reacios a explorar mucho más allá de Carolina del Norte. Comenzando con una sola clase en 2003, GPE ha aumentado tanto su membresía como la variedad de sus programas a lo largo de los años. Su programa emblemático es el de Entendimiento Global (*Global Understanding*).

Finalmente, la organización *UNICollaboration* (UNICollaboration, 2021), creada durante la Segunda Conferencia sobre Tele-colaboración en Educación Superior en *Trinity College,* Dublín, en abril de 2016, es una organización profesional interdisciplinaria para la telecolaboración y el intercambio virtual en la educación superior. La *UNICollaboration* es cofinanciada por el programa *Erasmus+* de la Unión Europea y tiene dos objetivos principales: promover el desarrollo y la integración de la investigación y la práctica en la telecolaboración y el intercambio virtual en todas las disciplinas y áreas temáticas de la educación superior, así como participar activamente en la sensibilización sobre los beneficios de la telecolaboración y el intercambio virtual, tanto a nivel institucional como para la formulación de nuevas políticas a nivel europeo.

Llegada a México de la metodología de SUNY-COIL

En el marco del Foro Bilateral México-Estados Unidos sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII), creado en 2014, México y Estados Unidos

reunieron a las autoridades gubernamentales, a la comunidad de educación superior, al sector privado y a la sociedad civil para promover el desarrollo de la fuerza laboral, la cooperación educativa y de investigación, y fomentar mayor acceso a la educación superior de calidad, principalmente para grupos demográficos tradicionalmente desfavorecidos, incluyendo a las mujeres, y en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). El FOBESII tiene también como objetivo expandir los intercambios de estudiantes, maestros y académicos, promover la adquisición de idiomas, incrementar la investigación conjunta, promover el desarrollo del capital humano y compartir mejores prácticas entre ambos países (ANUIES, 2015).

Es cierto que muchos estudiantes y académicos mexicanos han participado en múltiples programas educativos en instituciones estadounidenses, pero, desafortunadamente, no todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en un programa de intercambio con movilidad física. Por esta razón, la Sección de Asuntos Públicos (SAP) de la Embajada de los Estados Unidos tuvo la iniciativa de ofrecer formas creativas de brindar a los mexicanos y estudiantes estadounidenses alternativas para conectarse e interactuar en aulas compartidas en línea con el uso de la tecnología aplicando nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje. La iniciativa buscaba también tener un mayor impacto y efecto multiplicador para alcanzar al mayor número posible de estudiantes en ambos países, particularmente en las regiones de México donde hay muy poca actividad de intercambio académico con los Estados Unidos.

Fue así como en 2014, al conocer las historias de éxito de la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY) al aplicar su metodología COIL, que la SAP decidió que ese era el programa que había que promover en México. En 2015, la SAP inició negociaciones con el director de COIL y otros colaboradores, incluido el representante de SUNY en México. El programa se centró en brindar oportunidades a las instituciones cuyos estudiantes tienen menos probabilidades de participar en programas de intercambio internacional por motivos económicos y de otra índole y con quienes se deseaba desarrollar relaciones a largo plazo.

Con el apoyo de Banco Santander Universidades, el proyecto llegó a 18 estados mexicanos. Cada institución mexicana participante recibió apoyo para desarrollar dos cursos piloto mejorados por COIL con uno o más instituciones socias en los EE. UU. El Centro COIL de SUNY desarrolló el programa con el objetivo de apoyar a los 72 profesores para que diseñaran sus cursos y que éstos fueran

sustentables a largo plazo y fomentaran la creación de estrechos lazos de cooperación académica entre las instituciones participantes.

Este fue, sin duda, el programa semilla que introdujo a México la metodología COIL y permitió la formación de los primeros expertos mexicanos. Varias de las instituciones mexicanas participantes continuaron trabajando en la consolidación de sus programas de internacionalización en casa y se convirtieron en líderes en el país, ofreciendo cursos COIL de manera regular en sus instituciones, desarrollando programas de formación de su profesorado y designando responsables de la coordinación de los cursos COIL para asegurar la continuidad del uso de esta metodología en la internacionalización de sus programas académicos.

Por su participación en este programa pionero, por haber continuado la consolidación de la internacionalización curricular en sus instituciones, por continuar participando con el SUNY-COIL Center y haber expandido sus redes de colaboración, destacan, la Universidad de Chihuahua, la Universidad de Guanajuato, la Universidad de Monterrey, la Universidad la Salle, el sistema del Tecnológico de Monterrey y la Universidad Veracruzana. De manera especial, resalta el impacto producido en la Universidad Veracruzana y en la Universidad de Monterrey como líderes mexicanos fundadores de la Red LatAm. Por otro lado, la Universidad la Salle, la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Universidad de Monterrey participan en el Grupo Compostela y han ampliado sus redes de colaboración con otros países de Europa y de Asia. Finalmente, debido al número de campus que integra el sistema Tecnológico de Monterrey, creó su propio consorcio a través del proyecto *Tec Global Classroom* (Méndez, 2019).

PIC US-MX: la iniciativa mexicana del AMPEI-COIL

Centremos ahora la atención en las acciones realizadas en México para ampliar las oportunidades para implementar la metodología COIL de manera extensiva e intensiva en todo el país. En la primavera del 2020, la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C. (AMPEI), comprometida con la apertura de nuevas oportunidades de internacionalización para las instituciones mexicanas de educación superior, tomó la iniciativa de acercarse a la Embajada de los Estados Unidos en México para proponer la creación del Programa de Internacionalización Curricular Estados Unidos-México (PIC US-MX).

La iniciativa coincidió con la visión de la embajada de ampliar el impacto de la metodología COIL con la participación de más universidades mexicanas para continuar fortaleciendo la cooperación académica entre México y los Estados Unidos. Así, uniendo esfuerzos, se conceptualizó y puso en marcha el PIC US-MX, cuyo objetivo es fortalecer la internacionalización de los planes de estudio y el contenido académico de los cursos ofrecidos por las instituciones de educación superior de Estados Unidos y México utilizando la metodología de SUNY-COIL[6] (*Collaborative Online International Learning*). El programa se ofrece en el marco del FOBESII. El PIC US-MX, es un programa semilla, diseñado para realizarse durante dos años académicos.

El PIC US-MX fomenta la creación de ambientes educativos multiculturales en los que profesores de dos instituciones trabajan conjuntamente para desarrollar módulos que hacen énfasis en el aprendizaje colaborativo, permitiendo a los estudiantes tener experiencias transculturales sin necesidad de viajar al extranjero. El contenido de los cursos es interdisciplinario, los profesores desarrollan conjuntamente los contenidos que se ofrecen en un formato híbrido. Los estudiantes asisten a su curso regular en sus respectivas instituciones, el cual ya tiene incorporado el componente COIL. De esta manera se enriquecen las actividades que realiza en línea con los estudiantes del otro país, dándoles una valiosa experiencia.

Diseño y lanzamiento del PIC US-MX

El PIC US-MX fue lanzado oficialmente el 8 de septiembre de 2020, gracias a la colaboración activa y apoyo financiero de la Embajada de los Estados Unidos, que fue complementado con recursos del Banco Santander Universidades y por Fomento Educacional, A.C. AMPEI es responsable de coordinar la ejecución del programa, con el apoyo de colaboradores y recursos institucionales de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Asistieron al lanzamiento del programa autoridades de las instituciones que lo apoyan financieramente, así como rectores de IES mexicanas y estadounidenses, cónsules mexicanos en los Estados Unidos, representantes de IES estadounidenses con presencia en México, decanos y directores de oficinas de educación internacional e intercambio académico, además de un gran número de docentes interesados en participar en el programa. En su intervención, Christopher Landau, embajador de los

6 SUNY: Sistema de Universidades de Nueva York.

Estados Unidos en México en ese tiempo, hizo hincapié en que "Cuando los mexicanos y estadounidenses trabajamos conjuntamente, somos más fuertes y podemos llegar más lejos".

La primera convocatoria se abrió a la participación de docentes tanto mexicanos como estadounidenses pertenecientes a IES tanto públicas como privadas en ambos países. Se recibieron 195 candidaturas. Se seleccionaron a los profesores mexicanos que demostraron contar con el apoyo institucional por ser docentes o investigadores de tiempo completo o de asignatura, dominio del idioma inglés, experiencia docente, y membresía a la AMPEI. El criterio más relevante en el proceso de selección fue el interés de ofrecer un curso COIL y tener las competencias para impartirlo junto con un profesor estadounidense.

Como resultado de un cuidadoso análisis, se seleccionaron 124 profesores para formar parte de la primera cohorte del programa. En el grupo seleccionado hubo profesores de 35 universidades de los estados de Chihuahua, Guerrero, Guanajuato, Baja California, Michoacán, Yucatán, Hidalgo, Sonora, Ciudad de México, Puebla, Jalisco, Veracruz. También hubo participantes de los estados de Arizona, Texas, Nuevo México, Connecticut, Missouri, Ohio, Maryland, Estado de Nueva York, Illinois, Wisconsin, Indiana y Washington D.C., para contar hoy en día con 27 universidades estadounidenses.

Ese mismo semestre de otoño se impartieron los dos primeros talleres del programa de entrenamiento del PIC US-MX (que se describirán más adelante) y las dos primeras parejas docentes del programa impartieron exitosamente sus cursos COIL. Los pioneros del programa fueron la Universidad de Guanajuato, trabajando con *La Guardia Community College – CUNY*, y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, colaborando con la *University of Maryland*, en Baltimore.

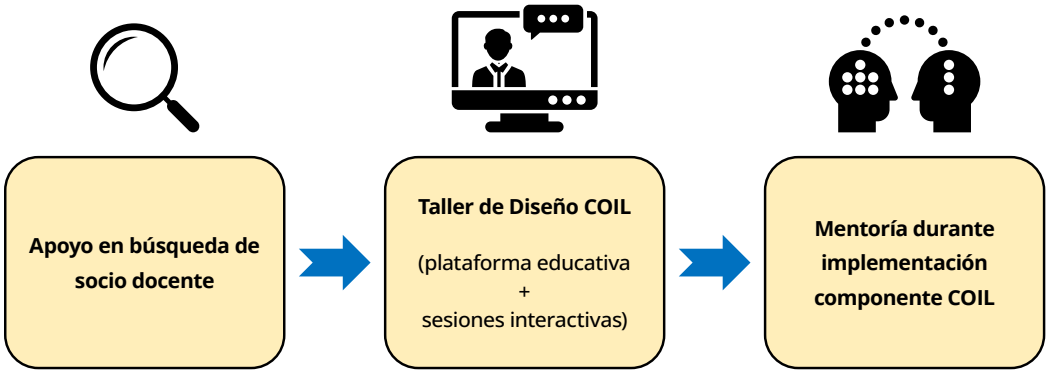
Programa de entrenamiento de profesores

Los profesores seleccionados para participar en el programa demostraron entusiasmo por la enseñanza innovadora, colaborativa e interdisciplinaria, experiencia en diseño instruccional y habilidades en tecnologías de la información aplicadas a la docencia, además de compromiso para participar en los talleres de capacitación de COIL y de trabajar con un colega del otro país para impartir en equipo un curso de COIL. Pero para muchos de ellos, COIL era algo nuevo

y requerían de una formación especializada para conocer y poder aplicar en sus cursos la metodología COIL.

Por esta razón, en el PIC US-MX se diseñó un programa especializado para brindar a los profesores de instituciones de educación superior de Estados Unidos y México todos los conocimientos y herramientas necesarios para ofrecer exitosamente, cursos que incluyan un componente COIL. La figura 1 ilustra los servicios que el PIC US-MX ofrece a los docentes y lo distinguen de otros programas de formación para el uso de la metodología COIL, en particular en las etapas de búsqueda de socio-docente y en la de implementación del componente COIL.

Figura 1. Servicios del PIC US-MX.



El programa de formación incluye un taller de capacitación sobre los fundamentos de la metodología COIL, así como la capacitación y seguimiento en el diseño del componente COIL. Para el primer grupo de profesores mexicanos aceptados en el programa, se ofreció en octubre de 2020 el primer taller con sesiones de videoconferencias en vivo, sobre los Fundamentos de la Metodología COIL. Se ofrecieron dos alternativas de días y horarios para poder alcanzar el mayor número de docentes. Este primer taller tuvo gran éxito pues permitió introducir los aspectos esenciales del modelo e iniciar la capacitación de los 124 profesores admitidos al programa. El taller se ofreció en español y asistieron también algunos profesores estadounidenses.

La segunda etapa de la capacitación está orientada al diseño del componente COIL y requiere de la participación de ambos socios docentes, tanto del

estadounidense como del mexicano. Todos los profesores que ya tenían una pareja docente participaron en algunos de los talleres de Diseño COIL que se han ofrecido desde el inicio del programa. Hasta ahora, se han impartido cuatro talleres de diseño COIL, en los que participaron 78 profesores y están programados otros dos talleres más para este año. Al cierre del otoño 2021 se habrán impartido 32 cursos COIL y el resto están programados para realizarse en la primavera 2022. Han participado 27 universidades estadounidenses de 13 estados y 17 universidades mexicanas de 12 estados del país. Durante la primavera 2022 se seguirán ofreciendo más talleres de diseño COIL.

El taller de diseño COIL se ofrece de manera híbrida durante seis semanas, pues permite a los participantes acceder de manera asíncrona a los materiales disponibles en la plataforma educativa que fue diseñada especialmente para el programa y es albergada en los servidores de Moodle de la Universidad Autónoma de Chihuahua y ofrece, además, sesiones semanales interactivas en línea donde los instructores presentan los principales conceptos abordados en la semana, responden a las dudas de los participantes y generan la sinergia producida por el intercambio de experiencias de aprendizaje entre las parejas docentes participantes.

Para el diseño e implementación de la plataforma educativa del PIC US-MX, se contó con la autorización de SUNY-COIL para el uso de sus materiales educativos, los cuales fueron adaptados para guiar a las parejas docentes en el diseño de sus componentes COIL, de manera ágil y efectiva. Se buscó simplificar el tiempo requerido para completar el taller, reconociendo el peso de la carga académica que tienen los docentes y que aumentó por la necesidad de ofrecer cursos en línea durante los tiempos de la pandemia. El contenido se centró en las etapas requeridas para diseñar el *syllabus* que contenga la descripción del componente COIL, los objetivos de aprendizaje y las actividades diseñadas para que las realicen los estudiantes participantes, en equipos binacionales. Las actividades incluyen acciones para romper el hielo y acercar culturalmente a los participantes, un trabajo académico a desarrollar conjuntamente y una reflexión final sobre los procesos de comunicación intercultural y las lecciones aprendidas.

Para el diseño e implementación de la plataforma educativa se constituyó un grupo de instructores mexicanos, expertos en la metodología COIL pertenecientes a la Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad de Monterrey, Universidad de Guanajuato, Universidad Veracruzana y Universidad

la Salle, instituciones líderes en México en la metodología COIL. Se elaboró una primera versión inspirada de la de SUNY-COIL que fue usada durante las primeras dos ediciones del taller de diseño COIL.

Con el objetivo de mejorar la calidad de los contenidos y de mejorar también la interfaz de interacción con la plataforma, se elaboró una segunda versión sobre una nueva versión de Moodle que se empezó a usar desde febrero de 2021. La nueva versión de la plataforma es más sencilla y atractiva en su uso y ha sido apreciada favorablemente por los participantes en los diferentes talleres.

Programa de mentoría

Una de las principales cualidades del programa de entrenamiento del PIC US-MX es el acompañamiento personalizado del programa de mentoría, el cual busca apoyar a las parejas docentes a alcanzar el éxito en la implementación de sus componentes COIL. La etapa de diseño de un curso que incluya un componente COIL es ciertamente la más relevante para el éxito de la experiencia COIL que se ofrecerá a los estudiantes participantes. Pero en el momento de la impartición del curso, es posible que surjan diferentes factores que obliguen a la pareja docente a modificar el diseño y a hacer ajustes para alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos para el curso. Por esta razón, y con el deseo de brindar todo el apoyo requerido por los docentes, se diseñó un programa de acompañamiento y asesoría brindados por profesores con amplia experiencia en la metodología COIL.

Los mentores son expertos que han sido entrenados en el programa de SUNY-COIL, que han diseñado e impartido varios cursos COIL e incluso juegan en sus instituciones, el papel de coordinadores COIL, promoviendo la metodología COIL y actuando como enlaces y orientadores para que otros colegas impartan también cursos COIL. Los profesores mexicanos que colaboran en el PIC US-MX ofrecen atención a un grupo reducido de parejas docentes y les acompañan durante toda la duración de la implementación de sus componentes COIL. Esta es una característica especial del programa que ha contribuido a asegurar el desempeño exitoso de las parejas docentes durante la fase de la ejecución de todas las actividades diseñadas para aportar a los estudiantes en ambos países la experiencia de un curso COIL.

Seminario para coordinadores COIL

La consolidación de la internacionalización curricular basada en la oferta de cursos COIL requiere de personal especializado dedicado a la tarea de dar a conocer con los profesores de su institución, en qué consiste la metodología COIL, promover su participación impartiendo cursos COIL y apoyándolos a encontrar a los socios adecuados con quienes impartir el componente COIL. Estas son las tareas que debe realizar un coordinador COIL institucional.

En las oficinas de educación internacional de las IES existe, generalmente, personal capacitado para fomentar y administrar los diferentes tipos de programas de educación internacional, que muy probablemente requiere de una breve actualización sobre las particularidades de la metodología COIL. Por esta razón, dentro del PIC US-MX se realizó un seminario para coordinadores COIL orientado al personal de las oficinas de educación internacional y/o intercambio académico para brindar la orientación requerida para convertirse en los coordinadores COIL de sus instituciones.

En el seminario, diseñado en dos sesiones de tres horas cada una, un grupo de ponentes expertos abordaron temas tales como: ¿qué es la internacionalización curricular?, introducción a la metodología COIL, herramientas tecnológicas para ofrecer cursos COIL, perfil y habilidades del coordinador COIL, recomendaciones para posicionar los cursos COIL dentro de la planeación estratégica institucional, análisis de casos de éxito, entre otros. El primer seminario se impartió el 25 de marzo y el 15 de abril de 2021 de manera exitosa en español, con 28 participantes de instituciones mexicanas tanto públicas como privadas.

Actualmente se está trabajando en la segunda edición del seminario, que se ofrecerá en inglés para contar con la presencia de colegas del área internacional de los Estados Unidos. El contenido se adecuará para tomar en consideración los modelos educativos, las estructuras organizacionales y los contextos culturales de las IES de cada país.

Percepción de profesores y estudiantes

Considerando que el programa se encuentra hasta ahora a la mitad de su ejecución, es prematuro reportar una evaluación cuantitativa completa. Se han aplicado encuestas para evaluar la calidad de los talleres y el 100% de

los participantes reporta haber aprendido mucho y haber disfrutado de la primera experiencia de trabajo con sus colegas del otro país. Al término del taller, todos reflejan gran entusiasmo por comenzar la etapa de implementación de sus componentes COIL. En la etapa de la implementación de los cursos COIL, tanto los profesores como los estudiantes participantes también reportan altos niveles de satisfacción y de motivación por continuar participando en este tipo de experiencias educativas.

De los cursos COIL impartidos en el marco del PIC US-MX, son muchos los testimonios positivos tanto de profesores como de estudiantes participantes. A continuación se mencionan algunos casos que ilustran que la riqueza y beneficios de la experiencia COIL:

- El profesor de *La Guardia Community College*, quien trabajó con una profesora de la Universidad de Guanajuato en el módulo "Análisis de los Sistemas Financieros de Compañías de NYSE", donde los estudiantes desarrollaron varias actividades interculturales y trabajaron con información financiera en tiempo real, señaló que: "fue una oportunidad para aprender sobre otras culturas, se crearon puentes entre los dos países. Hubo una comunicación efectiva y se promovió el pensamiento crítico".

- Por su parte, una de las estudiantes mexicanas que participó en el curso expresó que había sido: "...la mejor experiencia, rica en experiencia cultural y diversidad".

- Del componente COIL titulado: "Cómo Entender otras Culturas a través de la Comunicación Intercultural", impartido por profesoras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y de la *University of Maryland in Baltimore*, dos estudiantes que participaron en el curso manifestaron que:

  - "Me di cuenta de las diferencias culturales, compartimos puntos de vista, y me di cuenta de la importancia del idioma inglés para comunicarme en todos los países" (estudiante mexicana).

  - "Fue un proyecto educacional con la gran oportunidad de aprender de mi compañera. Me di cuenta que los estereotipos no son

correctos. Tuve la oportunidad de conocer a mi compañera en un nivel personal" (estudiante estadounidense).

- Otro de los casos de éxito tuvo lugar en el componente COIL titulado: "El Estudio del Arte de Cantar: Un Acercamiento a la Cultura a través del repertorio Vocal de México y los E.U.A." en el que un experimentado cantante y profesor de la *Catholic University of America* trabajó con un profesor de música de la Universidad Autónoma de Chihuahua y opinó que: "fue una gran experiencia trabajar con estudiantes de ambos países en un proyecto tan ambicioso". Su socio docente mexicano, afirmó que: "fue una experiencia enriquecedora para los estudiantes y para los profesores. Fue gratificante comprender otras culturas".

Retos y perspectivas

A un año de haber lanzado el PIC US-MX ya son evidentes los primeros frutos del programa. Los testimonios ilustran cómo el PIC US-MX abrió las puertas, tanto para profesores como para estudiantes de ambos países, a una nueva experiencia educativa internacional. Para muchos de los participantes fue una experiencia única, ya que de otra manera no hubieran tenido contacto con estudiantes y profesores de del país socio, tanto de México como de Estados Unidos, especialmente cuando pertenecen a regiones distantes, con pocas posibilidades de apertura para la experiencia internacional. Gracias al PIC US-MX, tuvieron la oportunidad de interactuar de manera directa y personal con colegas de una cultura diferente, para descubrirla, apreciarla y aprender a trabajar con ellos.

El número de estudiantes participantes no es aún tan amplio como se esperaba. Resaltan dos situaciones que fueron comunes en varios de los cursos impartidos hasta ahora. En el caso de los estudiantes mexicanos, no todos los estudiantes inscritos en los cursos a los que se incorporó un componente COIL tienen el nivel de inglés adecuado para la experiencia, por lo que sigue siendo necesario el fortalecimiento de los programas de aprendizaje del inglés. En algunos casos no todos cuentan con la conectividad requerida para el trabajo en línea.

Una característica interesante del programa es la riqueza académica cultural que aporta el que, en algunos cursos, el componente COIL involucró a

profesores y estudiantes de disciplinas diferentes. El trabajo interdisciplinario aportó dimensiones nuevas al conocimiento aprendido por los participantes y abrió nuevas oportunidades de cooperación, como el caso del profesor del área de Operación de Restaurantes de la Universidad de Ohio, quien trabajó en conjunto con un profesor del área de Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guadalajara en el módulo "Comunicación Audiovisual y Operación de Restaurantes". Sus estudiantes tuvieron la oportunidad de comunicar a través de las redes sociales y de trabajar en las plataformas tecnológicas para apoyar a una organización sin fines de lucro. El profesor estadounidense expresó que: "es una gran oportunidad para que los estudiantes aprendan de primera mano y en tiempo real la situación de ambas culturas... cuando México y los Estados Unidos son dos países tan cercanos, pero con tantas diferencias". Aseveró que el PIC US-MX es una oportunidad de muy alto nivel y que todos sus alumnos agradecieron la oportunidad de esta gran experiencia.

Otra característica importante del PIC US-MX es el ser un programa semilla, con la visión de que la metodología COIL debe incluirse en los procesos de internacionalización de todas las IES. Por esta razón, el PIC US-MX incluye también la formación de los futuros coordinadores COIL a través de un seminario especializado. Esta actividad deberá repetirse cada semestre para ir formando a los nuevos cuadros de profesionales que serán los responsables de expandir este innovador modelo de trabajo dentro de las acciones de internacionalización curricular de sus instituciones.

El principal reto que se ha presentado es lograr una mayor participación de los profesores de los Estados Unidos. Del lado mexicano existe gran interés y disponibilidad de los profesores y de sus instituciones. Es muy posible que considerando el trabajo adicional que la pandemia impuso en las actividades docentes por la necesidad de elaborar nuevos materiales para los cursos en línea, de aprender nuevas herramientas de tecnologías de la información para ofrecer los cursos y brindar asesoría, así como el cansancio, la monotonía y el hastío producido por el excesivo número de horas que tenían que estar conectados para cumplir con sus responsabilidades académicas, les lleva a analizar con cuidado su participación. Aunque varios profesores estadounidenses han manifestado interés en participar, pues el programa atrae su atención y reconocen sus beneficios, han señalado también que su participación requiere de tener mayor tiempo para la planeación y la promoción de los cursos COIL que impartirían. Se recomienda que los profesores realicen la búsqueda de su pareja docente y tomen el taller de diseño COIL en un semestre e impartan el curso COIL

al siguiente semestre. Pero en varios casos, los profesores han mencionado que requieren de más tiempo entre su primer contacto con el programa y la impartición de sus cursos COIL, debido a la programación de los cursos por sus directores académicos, que en ocasiones es anual para asegurar que se inscribirán los estudiantes que cuentan con el perfil adecuado para el curso.

Se han realizado múltiples acciones para dar a conocer la oportunidad de participar en el PIC US-MX, particularmente para profesores estadounidenses y detectar socios docentes potenciales para los profesores mexicanos que ya están en el programa y en espera de poder diseñar sus componentes COIL e impartirlos junto con un socio estadounidense. Se han establecido alianzas con organizaciones hermanas con afinidad en la misión de promoción de las oportunidades de educación internacional, por ejemplo, con el *Consortium for North American Higher Education Collaboration* (CONAHEC) y el *American Consortium of Universities* (ACU) para difundir el PIC US-MX de manera especial entre sus miembros.

Adicionalmente se han desarrollado acciones de colaboración estrecha con los representantes de universidades de Estados Unidos en México y con algunas instituciones estadounidenses, especialmente interesadas en participar en el programa como la *University of Texas at El Paso* (UTEP), *the University of New Mexico*, *Alamo Colleges District*, *San Diego State University* (SDSU), *Rutgers, the State University of New Jersey*, entre otras.

Otra importante iniciativa en la que se está trabajando al interior del PIC US-MX es en el desarrollo de una plataforma que facilite la vinculación entre los profesores estadounidenses y mexicanos. La plataforma está siendo desarrollada por expertos en TI de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se espera que estará disponible para finales de la primavera 2022. Este tipo de iniciativas ya están mostrando su efectividad, como el caso de la plataforma *COIL Connect for Virtual Exchange*[1], desarrollada y dirigida por Jon Rubin, fundador y director del SUNY COIL Center de 2006-2017.

Finalmente, con el deseo de contribuir al fortalecimiento de las relaciones de colaboración académica entre México y los Estados Unidos, el PIC US-MX ofrecerá apoyos especiales a las parejas docentes que hayan impartido exitosamente

1 https://coilconnect.org/

sus cursos COIL y propongan acciones que contribuyan a consolidar la relación académica establecida entre sus instituciones de origen.

El PIC US-MX es una iniciativa creada en tiempos de pandemia para impulsar la internacionalización curricular de las instituciones educativas de México y los Estados Unidos, así como para fortalecer las relaciones de cooperación educativa entre ambos países. Los primeros resultados del programa muestran que la metodología COIL llegó para quedarse como una importante alternativa para la internacionalización curricular. AMPEI continuará impulsando el programa para lograr mayor participación de IES, de profesores y de estudiantes en ambos países.

REFERENCIAS

ANUIES (2015). El FOBESII: conectamos hoy a los líderes del mañana. Publicado el 7 de enero de 2015. Disponible en: http://www.anuies.mx/noticias/el-fobessi-conectamos-hoy-a-los-lideres-del-manana. [Consultado: 21/07/2021].

Compostela Group of Universities (2021). Programa para el Desarrollo de Intercambios Virtuales VE-COIL del grupo Compostela Universidades. Recuperado de: https://web.gcompostela.org/es/programa-para-el-desarrollo-de-intercambios-virtuales/. [Consultado: 2/08/2021].

Deardorff, D.K., De Wit, H., Leask, B, and Harvey, C. (2021). Foreword by Francisco Marmolejo*. Handbook of International Higher Education* (2nd ed). (Stylus Publishing). A publication of the Association of International Education Administrators (AIEA).

De Wit, H., Gacel-Avila, J., Jones, E., & Jooste, N. (Eds.). (2017). *The globalization of internationalization: Emerging voices and perspectives*. Taylor & Francis.

Erasmus+ (2020). Erasmus+ virtual exchange. Intercultural learning experiences: 2019 impact report. Publication Office of the European Union. Consultado en agosto 2021 en: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0ee233d5-cbc6-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-160566443

Gacel-Avila, Jocelyne (2014). Internacionalización del currículo. Seminario: Responsabilidad y Rehumanización, obligaciones territoriales. Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC). México.

GPE (2021). Global Partners in Education. https://thegpe.org/about-gpe/. [Consultado: 22/08/2021].

Kanwar, A., & Carr, A. (2020). *The impact of COVID-19 on international higher education: New models for the new norma*l. *Journal of Learning for Development, 7*(3), 326-333.

Leask Betty (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge. Inglaterra. ISBN 9780415728157.

Méndez, Gabriela (2021). Tec Global Classroom: un mundo conectado y sin fronteras a través de la educación. July 2019. Observatorio Tec. [Consultado: 08/09/2021]. Disponible en: https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/tec-global-classroom.

Red LatAm COIL. (2021). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/coil/ [Consultado: 15/09/2021].

Stevens (2021). *The Stevens Initiative*. https://www.stevensinitiative.org/approach/ [Consultado: 02/09/2021].

Symonds, M. (2020). *Can international higher education survive Covid19? Forbes.* https://www.forbes.com/sites/mattsymonds/2020/06/22/can-international-higher-education-survive-covid-19/#510f08c6a6d0

UNICollaboration (2021). *Cross-Disciplinary Organization for Telecollaboration and Virtual Exchange in Higher Education*. Website: https://www.unicollaboration.org/. [Consultado: 18/08/2021].

UNESCO. (2019). *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education 2019.* Paris, 25 November 2019. https://en.unesco.org/news/what-global-convention-higher-education. [Consultado: 30/07/2021].

Universidad del Rosario (2021). Internacionalización en el Currículo. https://www.urosario.edu.co/Internacionalizacion-del-curriculo/Internacionalizacion-en-el-curriculo/Definicion/. [Consultado: 08/08/2021].

Nuevos aprendizajes durante la COVID-19. Hacia la construcción de las políticas educativas y lingüísticas en la universidad

David Guadalupe Toledo Sarracino,
María del Socorro Montaño Rodríguez[1] y Laura García Landa[2]

Resumen

El presente capítulo describe la realidad de los nuevos aprendizajes en el proceso de intercambio estudiantil en el extranjero que experimentaron los alumnos de la Universidad Autónoma de Baja California, en México, en 2020 y 2021-1. A partir de las narrativas expuestas bajo una metodología cualitativa y con apoyo de un *focus group*, 18 estudiantes comparten su percepción con base en las representaciones sociales (RS) de Moscovici (1979), como *corpus* de conocimientos, realidad física y social y del análisis glotopolítico de Guespin y Marcelessi (1986), Arnoux (2008) y Arnoux y Bein (2015). En este apartado se propone una forma de planificar las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) de las universidades mexicanas para crear un modelo de internacionalización enmarcado en una política lingüística bajo un entorno virtual, a fin de mejorar la toma de decisiones para conformar los nuevos esquemas y prácticas de enseñanza de aprendizaje en la nueva normalidad.

Palabras clave: *Representaciones sociales, glotopolítica, política lingüística, política educativa e internacionalización*.

1 Universidad Autónoma de Baja California
2 Universidad Nacional Autónoma de México

1. Antecedentes

La pandemia de la COVID-19 transformó las estructuras académicas de las universidades a nivel mundial. La enseñanza tradicional transitó de las aulas a los espacios virtuales en poco tiempo y obligó a las instituciones educativas a reactivar programas de contingencia en casos de emergencia y procesos virtuales en sus funciones administrativas y sustantivas.

En este estudio, se identificaron 150 alumnos que vivieron la experiencia de confinamiento en países como Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, Colombia, Corea del Sur, España, Estados Unidos, Francia, Japón y Reino Unido, entre otros. Los estudiantes requirieron de asesorías personalizadas, el apoyo en el proceso de aislamiento, las terapias de intervención en crisis, el seguimiento para erradicar la deserción escolar y el apoyo a los padres de familia.

A través de las narrativas nos proponemos como objetivo identificar los nuevos aprendizajes que los estudiantes adquirieron durante su experiencia de intercambio estudiantil en el extranjero, para tener una visión de los elementos a considerar para la construcción de políticas educativas y políticas lingüísticas en tiempos de pandemia.

La UABC cuenta con una política lingüística implícita que afianza el Programa de Internacionalización Virtual (UABC, 2020, pp. 1-5) organizados por los profesores de tiempo completo en el Programa de Internacionalización en Casa (PIE). Asimismo, la participación de 50 profesores en actividades de internacionalización en casa con académicos invitados representó el impacto de diez mil estudiantes en esta iniciativa.

De 2019 a la fecha se han implantado programas emblemáticos con una política lingüística implícita hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como programa de lenguas en línea (Dexway), cursos de idiomas modalidad en línea impartidos por UNISER, A.C.; Programas de Coursera, Inc.; Programa de Internacionalización en Casa (con universidades socias), Programa de Internacionalización Virtual, estancias cortas virtuales, convocatorias de intercambio estudiantil (virtuales) entre otros.

Por ello, el intercambio estudiantil presencial transitó hacia la virtualidad con acceso abierto y gratuito con las universidades de prestigio. Muestra de ello fueron el Programa de Internacionalización en Casa (nacional e internacional)

y los cursos homologados (San Diego State University, San Diego Global Knowledge) que transitaron a cursos bajo la metodología Collaborative Online International Learning (COIL); los programas virtuales (*virtual rotations*) en las áreas de ciencias de la salud (AMOpportunities, Queen Mary University of London, University of California Irvine y Universidad de Miami); programas de inglés legal para abogados y traductores (California Western School of Law); el programa de inglés para Odontología (Arizona State University) y los programas de *Research Schools* (Queen University of London y University of California, San Diego).

Durante la pandemia los alumnos vivieron la experiencia internacional desde casa, esto representó para la UABC un bajo costo y la posibilidad de acceder a universidades y organizaciones de prestigio sin el desplazamiento de su lugar de origen. 180 alumnos postulados para el intercambio en el 2020 tuvieron que posponer su viaje, lo que generó grandes pérdidas económicas para las familias y para la universidad. Sin duda, la incertidumbre trajo una nueva forma de internacionalizar a la universidad con la internacionalización en casa.

2. La internacionalización en tiempos de pandemia

La pandemia ofreció un panorama distinto a la internacionalización, que tuvo que adaptar sus procesos académicos a esa "nueva realidad". Como se menciona en la Figura 1 sobre los pilares de la internacionalización de Knight (2012), lo resume como la visión de dos pilares fundamentales a los que se introduce un agente reactor y catalizador que genera estos cambios y los divide en la internacionalización en casa y la movilidad transfronteriza. Esto significa que, a partir de la pandemia, enfrentamos un cambio en la forma en que se incorporarán los procesos de internacionalización virtual.

Se generaron los nuevos escenarios académicos que permitieron cooperar con las universidades internacionales a través de cursos de acceso abierto (*open access courses*), profesores visitantes virtuales, contenidos curriculares compartidos con otras clases virtuales y todo aquello que permita al estudiante una experiencia de "internacionalización en casa" (*internationalization at home*, IAH).

Figura 1. Pilares de la internacionalización de acuerdo con Knight (2012, p. 9).



Infografía inspirada en una que aparece en *The Handbook of International Higher Education,* editado por Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl y Tony Adams.

Knight (2012) señala que los pilares de la internacionalización que se fomenta en las universidades incluyen, en primer lugar, la movilidad de profesores y estudiantes, los programas educativos y los programas académicos a los que se puede acceder al estar en la universidad, los proyectos y servicios de los que se puede formar parte.

3. Las representaciones sociales (RS)

En este sentido nos preguntamos qué sucedió con los estudiantes que tuvieron la experiencia de intercambio durante la pandemia, cómo cambió la forma de ver el intercambio y cuál era la representación social que tenían antes de su experiencia. Partimos de que las representaciones sociales, como entidades vivas, implican procesos cognitivos representados en la mente de los hablantes desde su propia experiencia, a través del lenguaje, configuran su discurso o marco cognitivo que es, simbólico y *autopoiético*. Son capaces de reconstituirse, regenerarse y resignificarse en su interacción con otro sujeto-objeto.

La representación social es una *configuración discursiva*, en cuyo crisol convergen una serie de valores, creencias, suposiciones, ideologías, prácticas y conductas que obedecen a la relación objeto-agente, estado del mundo o contexto en particular, que es precario, cambiante y eminentemente histórico. La RS es una *configuración discursiva* en el sentido de que conforma una serie de horizontes para un objeto, dependiendo de la relación de este objeto con otros, con otros agentes y con otros contextos externos a sí mismo, que le permiten al individuo entrar en un proceso de ruptura, que definirá sus límites de significación en un momento determinado, que puede erosionarse y devenir en un nuevo horizonte de ser (García-Landa, 2007, p. 30).

A través del discurso es posible acceder a las representaciones sobre la internacionalización en su dimensión ideológica, particularmente, de los imaginarios colectivos, de los actores de la planificación, en este caso de las ideologías, creencias, valores que subyacen la experiencia de los alumnos bajacalifornianos.

Conocer sus ideologías nos permitiría identificar su posicionamiento y su relación frente a las políticas lingüísticas institucionales, para observar a través de las prácticas e imágenes enunciadas en su discurso, la manera en la que sus identidades sociales se adaptan o no a la forma de naturalización de una política educativa (Del Valle y Meirinho-Guede, 2016, p. 628). Consideramos que indagar en estos procesos sociales nos brindará una percepción de los agentes glotopolíticos acerca de este proceso en particular, al tiempo que nos ofrecerá una mirada crítica respecto de su ubicación social, ya que la lengua es un espacio simbólico e ideológico en el que se debate la identidad cultural y un modelo de internacionalización en las IES.

Frente al discurso de la internacionalización, los alumnos emergen hacia una formación integral como una mirada que dialoga con los procesos de internacionalización y las prácticas institucionalizadas: asignación de recursos, políticas educativas institucionales, externas y políticas lingüísticas. Por ello, las representaciones sociales sobre qué es la internacionalización, en su adjudicación de intercambio estudiantil o movilidad académica, que se ven fragmentadas en su esencia y emergen significantes en una constante construcción, en la interacción de los sujetos con los elementos diversos que les ofrece su contexto histórico, social y su experiencia concreta de intercambio. En este sentido, el análisis de las representaciones sociales permite comprender la estructura mental a través de la cual se organiza esta experiencia, de qué manera los

alumnos se adaptan, actúan, pertenecen, se orientan dentro del marco de la internacionalización, en un contexto de pandemia, concretamente la COVID-19.

4. Las políticas educativas y lingüísticas de la UABC

Lauria (2016), Arnoux & Bein (2015) y Lagares (2018) coinciden en que las políticas lingüísticas se centran de manera coordinada en los contextos educativos como espacios únicos e interdisciplinarios para incorporar a las lenguas extranjeras y todo lo relacionado con ellas. Son una plataforma para el desarrollo de las competencias globales, blandas, comunicativas y socioafectivas, por ello va más allá de la glotopolítica.

Por ello, las disposiciones sobre cómo normar la enseñanza de las lenguas extranjeras atañe al *Estatuto Escolar de la UABC* (2018), en el que es un requisito de egreso la lengua extranjera. Sin duda, el intercambio estudiantil, la movilidad académica, la internacionalización del currículo, la formación integral y la visibilidad de los indicadores en los *rankings* nacionales e internacionales, no están alejados de lo que representa transitar hacia una universidad pública estatal en el noreste de México, localizada en la frontera norte que colinda con el estado más prominente y poderoso de los Estados Unidos: California.

> En la UABC, la flexibilidad curricular inició en 1993 como una política institucional que generó una transformación en el enfoque curricular, introdujo componentes como la optatividad, la tutoría, la movilidad, la profesionalización docente, así como también implicó en la estructura y cultura organizacional para dar soporte académico administrativo a las propuestas curriculares flexibles (UABC, 2018, p. 53).

La UABC, ubicada en el noroeste de México, en la frontera norte México-Estados Unidos, fundada el 28 de febrero de 1957, comenzó la enseñanza de inglés con fines de alfabetización bilingüe en 1974. No fue hasta 39 años después, en 1996, cuando incorporó por primera vez como requisito de titulación la acreditación de una lengua extranjera.

En 2003, en la Facultad de Idiomas de la UABC se presenta un programa que permitiría a las escuelas, facultades e institutos optar por distintas opciones de acreditación (Programa de Acceso a la Acreditación [APRUEVA]) (Toledo & Montaño, p. 19) y en 2006 se crea el Acuerdo de Actualización del Plan de

Estudios, que permite a quienes hayan egresado antes del 14 de agosto del 2006, podían acreditar presentando un certificado de estudios como una opción de titulación para la acreditación de la lengua extranjera (por examen de egreso, por cursar los niveles requeridos por el programa educativo, presentando una certificación internacional de la lengua o ser nativo hablante y mostrar evidencias de estudios en países de habla inglesa).

El programa de intercambio estudiantil se reestructuró en el 2017, por acuerdo del Rector Dr. Juan Manuel Ocegueda Hernández y se adiciona el requisito de la lengua extranjera en las convocatorias que, de intercambio con el fomento del aprendizaje del idioma inglés, con el argumento principal de fortalecer la formación integral del universitario y que a la vez tuviera la competencia lingüística en la segunda lengua fortalecida. Dicho lo anterior, el *Estatuto Escolar de la UABC* vigente, en su Artículo 116 establece la política lingüística explícita que deben seguir las unidades académicas en la creación de los planes de estudios y en las modificaciones que apruebe el Consejo Universitario de la UABC. Estas deberán contener:

> XIII. Por lo tanto, el nivel de conocimiento de una o más lenguas extranjeras, así como las opciones y etapas para acreditarlos. Todas estas acciones han fortalecido las políticas lingüísticas con las que se rige la universidad, con el propósito de fortalecer la preparación académica de sus egresados (UABC, 2018, p. 3).

Este estudio busca entender para entender el desarrollo de las políticas educativas y lingüísticas en una universidad mexicana en el noroeste de México. Desde esta perspectiva se abordan temáticas de nuevos escenarios educativos en el proceso enseñanza aprendizaje en la nueva normalidad. A continuación, se plantea la metodología del estudio que da apertura al análisis detallado de las narrativas expuestas por los estudiantes.

5. Metodología

En este estudio se identificarán los nuevos escenarios de la internacionalización en tiempos de pandemia donde las políticas lingüísticas implícitas de las universidades demostraron la manera como emergieron los niveles de superación académica de los estudiantes en países de habla hispana y no hispana. La metodología del estudio es un enfoque mixto, para dar cuenta de las estructuras cognitivas construidas por los estudiantes, sobre las que

descansó su actividad académica, social y personal. Asimismo, nos permitimos abordar las representaciones sociales emergentes a través del relevamiento de ideologemas (presupuestos de discursos en lugares comunes), identificados en el discurso de los alumnos de intercambio académico durante el periodo en mención. Suscribimos esta aproximación al argumento de Weisz (2017), quien arguye que:

> Los grupos focales permiten detectar tipificaciones e informar sobre las racionalidades que organizan la experiencia vivida, ya sea que se trate de acciones racionales con arreglo a fines, con arreglo a valores, o una combinación de ambas. Al esclarecer el sentido práctico de los mundos sociales que sostienen los consensos cognitivos sobre lo real y los esquemas de actuación, se explicita el saber o principio de realidad, o sea, el conjunto de distinciones y valoraciones desde los cuales el sujeto se posiciona, haciendo posible comprender e interpretar las RS (Weisz, 2017, p. 4).

El objeto de los sujetos de la representación son los alumnos de intercambio académico con enfoque de internacionalización se enfoca en aquellos, que participaron en el programa de movilidad en el periodo álgido de la pandemia (2020, 2021). Por ello, este estudio explora las narrativas y discursos expuestos a partir de las experiencias, creencias, valores, intereses e ideologías que subyacen sus representaciones acerca de la internacionalización dentro de este marco complejo de la pandemia de la COVID-19.

En el enfoque cuantitativo se preparó una base de datos con 150 participantes, a quienes se les envió una encuesta de 22 reactivos —utilizando la escala de Likert—, y de los cuales se recibieron 59 respuestas. Se les invitó a participar en un *focus group*, para su aplicación. Se obtuvo la respuesta de 35 estudiantes de los distintos campus. Únicamente 18 estudiantes participaron en la entrevista, que fue abierta para que se expresaran libremente sobre sus experiencias.

El grupo focal fue dirigido por dos investigadoras con experiencia en la conducción de entrevistas semiestructuradas y se realizó de manera virtual por medio de la plataforma Zoom. Se elaboró una guía de entrevista con diez preguntas abiertas sobre temas que permitieron compartir los aprendizajes durante su experiencia de intercambio y se realizó la transcripción de las narrativas en formato Word.doc. Se incluyó el tema de comunicación, relaciones sociales, y la competencia comunicativa en la lengua extranjera entre otros.

6. Análisis de datos

La caracterización de la muestra se compone de la siguiente manera: El 62.7% son mujeres y el 37.3% hombres. El 33% de los estudiantes pertenecen al campus de Ensenada, 35% al campus Mexicali y 32% al campus Tijuana. La mayor parte de los encuestados (87%) cursó su intercambio en el ciclo académico 2020-1; es decir, al inicio de la pandemia en nuestro país. El porcentaje restante (8.5%), se ubicó en el semestre 2020-2 y el 4.5% en el periodo 2021-1. De los alumnos encuestados, 89.8% tuvo un periodo de estancia semestral. El 10.2% cursó un ciclo anual. Se identificó si el periodo de estancia que cursaron fue en su mayor parte presencial, semipresencial o virtual. El 42.4% cursó su intercambio de manera virtual, un 33.9% semipresencial y un 23.7% presencial. Esto nos indica que, en su mayor parte fue virtual, más del 50% vivieron el intercambio en forma presencial o semipresencial por la pandemia. Un 38% de alumnos vivieron en España, el resto equivalente al 20% en Alemania, Argentina, Corea del Sur, Francia y el resto de los participantes en países como Rusia, Perú, Bélgica e Italia.

Para los fines de este estudio se les preguntó sobre la satisfacción de la experiencia de intercambio; es decir, si les ayudó a crecer y madurar; 93.2% los estudiantes comentaron que la experiencia había sido satisfactoria en tres escalas: completamente satisfecho el 64.4%; muy satisfecho el 16.9% y un 11.9% satisfecho; 6.8% comentó estar poco satisfecho y completamente insatisfecho. Esto es muy interesante, ya que a pesar de que una mayoría tuvo que regresar, consideraron la experiencia enriquecedora y positiva en el aprendizaje. En el mismo sentido, en relación con el nivel de satisfacción de su experiencia de estudios, el 93.2% la consideró satisfactoria. Sólo el 6% de los participantes muestra que no lo fue. Una parte importante de este estudio es la competencia lingüística que poseen los estudiantes; el 92.3% considera que domina el inglés como segunda lengua y el restante equivalente a un 7.7% francés, italiano, portugués, alemán, chino mandarín, coreano y japonés.

7. Análisis cualitativo de resultados del grupo focal

La entrevista focal se realizó a través de la plataforma Zoom, con una asistencia de 35 estudiantes (23.33% de participantes en los estudiantes invitados), sólo 18 estudiantes de los cuales participaron con sus experiencias. La entrevista tuvo una duración de aproximadamente dos horas. Para este estudio, se utilizó una

codificación temática a partir del discurso de cada persona que está enmarcada en una oración o un párrafo. Para obtener sus representaciones sociales, se plantearon las preguntas utilizando el significante *intercambio estudiantil* para referir al significante intercambista internacional a nivel de la experiencia del alumno. La Tabla 1 muestra la distribución de preguntas de la entrevista focal de acuerdo con los campos de información, de representación y de actitud referidos al estudio de las representaciones sociales.

Tabla 1. Cuadro focal de las representaciones sociales.

Representaciones sociales	
Ejes de análisis	**Preguntas**
Campo de información	¿La lengua extranjera o la variante dialectal que manejaban era suficiente para comunicarte con tus compañeros y profesores? ¿La pandemia les ha permitido tener nuevos aprendizajes de contenidos disciplinares, mejoramiento de la lengua extranjera, competencias blandas, etc.? ¿Dónde realizas o planeas realizar tu inserción laboral?
Campo de representación	¿Cómo describirías tu experiencia de intercambio estudiantil durante la COVID-19? ¿Qué podría hacer la universidad para mejorar la movilidad estudiantil en tiempos de pandemia? ¿El idioma fue determinante para realizar un mejor intercambio en el extranjero? ¿Cómo calificarías el acompañamiento que tuviste en la universidad para la movilidad estudiantil?
Campo de actitud	¿Qué aprendiste al estar confinado en un país distinto al tuyo? ¿El intercambio ha servido a su desarrollo profesional?

Fuente: Autores a partir de Cuevas (2016).

7.1. Categorías emergentes en el campo de información

Moscovici señala (Cuevas, 2016) que "se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social (Moscovici, 1979, p. 45). Éste comprende la selección que hacen los sujetos de una parte de la información que está disponible sobre el objeto de representación" (p. 121), a través de conocimientos o información general de los sujetos, los canales de información que la proveyó y los elementos emergentes de la interacción con el objeto de representación.

La segunda parte de la entrevista se centró en las habilidades de comunicación, competencia en la lengua, desarrollo laboral, oportunidades de inserción laboral y habilidades clave en el marco de la formación por competencias. Los elementos de competencia se buscaron en el discurso, en los criterios de desempeño y en las evidencias para la creación de estas categorías.

Emergieron 10 categorías en los tres campos: información, actitud y representaciones sociales en los estudiantes de intercambio de la UABC, quienes compartieron sus experiencias y vivencias en el proceso de aprendizaje ante el confinamiento y el trabajo en línea en el extranjero.

7.1.1. Categoría: desarrollo de competencias claves para el trabajo

La primera categoría que emerge es la capacidad del estudiantes para la construcción de lo que se conoce como orientación profesional del proyecto ocupacional, la cual se constituye en los procesos que permiten a las personas evaluar sus propias condiciones y analizar los requerimientos y las ventajas de las ofertas formativas y de empleo presentes en el mercado laboral local, base para la toma de decisiones orientadas al desarrollo de las competencias profesionales que necesitan en el mundo laboral.

> "El intercambio, me abrió las puertas para formar parte de un proyecto en el que me encuentro junto con mis compañeros... y a mí me contrataron como traductora de español al coreano". (A8).

Por otra parte, se encontraron identificadores de creencias, pensamientos y conductas (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967), ya que algunos de los estudiantes manifestaron sentir que el intercambio se convierte en un sistema de "apoyo social", ya que la experiencia cobra un sentido especial al construirse una realidad de éxito en la búsqueda de empleo como lo manifiesta los alumnos que cursaron su intercambio en España y Corea del Sur, respectivamente.

> "A menos de 15 días de haber vuelto a México de mi intercambio a España, me contactaron, y gracias a eso estoy colaborando en un canal de fútbol de análisis deportivos... conocí mucho el deporte, el automovilismo en España". (A5).

> "Abrió nuevas oportunidades para mí, estoy trabajando en Estados Unidos, gracias a que viajé a Corea del Sur". (A7).

7.1.2. Categoría: planificación de actividades para la inserción laboral

Dentro de la categoría de planificación laboral, los estudiantes reflexionaron sobre sí mismos y pusieron en valor sus propias capacidades al reconocer los saberes y capacidades laborales que poseen y las que tienen que fortalecerse para desarrollarse en los ámbitos de desarrollo de sus propias capacidades y ampliar sus capacidades de comunicación en la segunda lengua, oportunidades de índole laboral y en algunos casos hasta planear estudios de posgrado. Esto indica un alto nivel de conciencia en la toma de decisiones en forma consensuada aceptando la diversidad a la que se enfrentaron durante su experiencia de intercambio estudiantil.

> "Me ayudó a conocer en qué ambiente de trabajo, realmente quiero desarrollar y decidir en qué me quiero especializar". (A16).

> "Nunca había considerado a Corea del Sur como una oportunidad de trabajo... ahora después del intercambio me estoy enfocando en aprender más del idioma... y trabajar allá". (A7).

Otro elemento que emergió en las narrativas de los estudiantes es la habilidad que desarrollaron a partir de la experiencia de intercambio, la capacidad de organizar, planificar y evaluar los entornos laborales, sus metas y las oportunidades que se les presentan, para el logro de metas a corto, mediano y largo plazo.

> "Logré saber adónde quiero dirigirme y desempeñarme en el lugar que quiero hacer mis estudios de maestría, porque me convenció y sé que quiero ser parte de ese entorno laboral". (A3)

> "El intercambio me permitió ampliar mis metas, tomar metas serias, concretas y tengo planes a futuro de realizar una maestría en España". (A5)

> "Encontré trabajo en Corea del Sur y en una feria en Guadalajara, tengo planeado hacer una maestría en traducción e interpretación en este país a futuro". (A8)

7.2. Categorías emergentes en el campo de la representación social en la internacionalización

En este apartado se describen los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos como juicios, aserciones, tipologías, creencias, elementos culturales (Jodelet, 1989ª en Cuevas, 2016, p. 121); los sujetos expresan con qué elementos comunes de la vida cotidiana o con quiénes relacionan los significados a los que se atribuye de manera simbólica un determinado objeto de representación.

Dentro de este campo emergieron tres categorías relacionadas a: internacionalización como disonancia cognitiva, internacionalización como oportunidad de mejora, internacionalización como facilitadora de *input* comprensible, internacionalización como apertura al sentido de comunidad, internacionalización como horizonte de incertidumbre, internacionalización como sensibilidad intercultural.

Las categorías que a continuación se describen se organizan y se jerarquizan en relación con el objeto de representación internacionalización, que como aclaramos arriba, en el caso del alumno, se caracteriza discursivamente como "intercambio", ya que fue esta vivencia la que le permitió transformar las representaciones sociales antes y después de su experiencia.

7.2.1. Categoría: Internacionalización como apertura a otros valores nucleares en la sociedad

La categoría predominante fue la de internacionalización como apertura a otros valores nucleares en la sociedad. Particularmente lo mencionó el grupo de los alumnos que realizó su intercambio en Corea del Sur. Destaca principalmente la ideología que antepone la comunidad al individuo en la sociedad coreana. Cada una de las narraciones describe cómo se hace patente esta forma de organización social en la interacción con el proceso de intercambio académico: en el acompañamiento por parte del club en todos los niveles, de salud, económico, escolar, psicológico, social. Algunos, hacen alusión a la ausencia de este *valor nuclear* en México y plantean el tema de cómo gestionar la ciudadanía como un aprendizaje sociocultural que permea la vida cotidiana.

La noción de "*core value*" (valor nuclear) de Smolicz (1980) se compenetra con la experiencia de los alumnos de intercambio en el contexto coreano, ya que:

> Se puede considerar que los valores nucleares conforman uno de los componentes fundamentales de la cultura de un grupo. Generalmente representan su núcleo y actúan como valores de identificación que son simbólicos tanto para el grupo como para sus miembros (...) Los valores nucleares demandan una atención especial, en tanto que proveen un vínculo especial entre los sistemas social y cultural de un grupo. En su ausencia, ambos sistemas sufrirían eventualmente desintegración. De hecho, es a través de los valores nucleares que los grupos sociales pueden ser identificados como comunidades éticas, religiosas, científicas u otras (Smolicz, 1980, p. 1).

Algunos de los testimonios de los alumnos se indican a continuación:

> "En Corea del Sur se tiene la ideología de que la sociedad es colectiva. Le dan más importancia a la sociedad que a la individualidad. Piensan más en el bien común, se preocupan unos por otros, por lo que acatan las reglas sin problemas". (A7).

> "En Seoul Tech University sentí que la comunicación fue muy buena. Siempre estuvieron atentos a nuestros correos y a nuestras dudas. Había una sociedad de alumnos o club que estaban encargados de los alumnos de intercambio. Gracias a este club tuve muchas facilidades para despejar dudas y realizar trámites, incluso, un miembro de él pasó por mí en el aeropuerto. Los estudiantes de la universidad nos acompañaron a los bancos para ayudarnos a abrir cuentas. Siempre estuvieron informando de las restricciones sanitarias a respetar. Fue muy eficiente la comunicación". (A11-Corea del Sur).

> "Fue una relación excelente. Llegamos a nuestro alojamiento con una caja de artículos de higiene y cuidado personal. Nos acompañaron a tramitar nuestra identificación coreana. Siempre nos hicieron sentir parte de la escuela, a pesar de que no pudimos tener clases presenciales". (A8).

> "Se notaba mucho el trabajo conjunto de la población. Pienso que esa es una de las razones más fuertes para que el índice de contagios bajara tan rápido. Ojalá que nuestro país pudiera atender a Corea del Sur para ser más transparentes en cuanto a la información que dan a la población, con el fin de reflejar la situación real y que el pueblo pueda reflexionar y cuidarse mejor". (A8).

7.2.2. Categoría: Internacionalización como horizonte de incertidumbre

La segunda categoría más sobresaliente fue la de internacionalización como horizonte de incertidumbre. El contexto de pandemia generó una confusión colectiva que tuvo repercusión en toda la comunidad. Como se observa en los testimonios, la experiencia de internacionalización de los alumnos muestra signos claros de incertidumbre en distintos niveles, tanto a nivel estructural como personal e institucional, a nivel de sobrevivencia, a nivel de comunicación, a nivel acompañamiento y a nivel administrativo. Se hace patente lo que observa De Sousa Santos (2020) "todo lo que es sólido, se desvanece en el aire".

> Es cierto que siempre existe cierta inseguridad, pero se cuenta con medios y recursos para minimizar, ya sea atención médica, pólizas de seguro, servicios de compañías de seguridad, terapia psicológica, gimnasios. Esta sensación de seguridad se combina con un sentimiento de arrogancia, incluso de condena, por parte de quienes se sienten víctimas de las mismas soluciones sociales. El brote viral pulveriza el sentido común y evapora la seguridad de un día para otro. (pp. 6-7).

Esta experiencia se vive con temor y angustia por los alumnos de intercambio. Emerge con fuerza singular la ausencia del acompañamiento, la soledad frente a una comunidad e instituciones que, también en confusión, no atisban las consecuencias de sus actos o la ausencia de los mismos, y son abrumados por la incertidumbre, el desconcierto colectivo y las *fake news*.

> "Estuve en España, en la ciudad de Lugo. Recuerdo mucho el miedo social de la población de España e Italia". (A6).

> "En mi caso, yo estudio la licenciatura en comunicación y fui seis meses a estudiar a la Universidad de la Coruña, España. Llegué en enero de 2020 y tuvimos cuarentena en marzo. Muchas noticias nos tuvieron bajo temor por el inicio de la pandemia". (A59).

> "Yo estuve de intercambio en Turín, Italia. Me tocó residir en Turín, a dos horas del epicentro del brote de COVID-19. Me hubiera gustado una mejor comunicación con los encargados de intercambio. Estuvimos incomunicados y nuestra facultad tampoco nos contactó. Algunos maestros insistían que regresáramos, pero sin considerar los obstáculos con los que nos enfrentamos. El aeropuerto se

encontraba cerrado y no había forma de salir. La presión colectiva me generó mucho estrés". (A7).

7.2.3. Categoría: Internacionalización como desarrollo de la sensibilidad intercultural

En un mismo nivel aparecen las categorías de internacionalización como desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennet en Fiocchi & Rojas, 2015), la de internacionalización en línea como mediadora de *input* comprensible para la realización de los estudios (Krashen, 2009 como se citó en León, 2015, p. 39). La primera categoría nos muestra el caso de un alumno de intercambio en La Coruña. En su discurso emerge el significante "amigable", que se contrasta como un valor positivo frente al de "no tan abiertos a amistades" o "fríos" de los españoles de la región de La Coruña. Le conflictúa un poco, pero aprende que construir una relación de amistad en ese contexto es a largo plazo. Frente a esta evaluación, el alumno valora su capacidad de organización y de trabajo. Implícitamente, desde su propia óptica, remite al contraste con la propia cultura que observa menos proclive a organizarse de manera eficiente en el trabajo. En suma, se hace patente un proceso de constante evaluación de los valores culturales propios y ajenos.

A este respecto, hacemos alusión a la noción de *sensibilidad intercultural*, esa habilidad para desarrollar una actitud positiva hacia la percepción y la comprensión de las diferencias culturales que generan un comportamiento positivo y efectivo en la comunicación intercultural. El contexto de internacionalización abre posibilidades de adquirir habilidades para intervenir en espacios interculturales y desarrollar la sensibilidad intercultural. El modelo de desarrollo de esta sensibilidad (DMIS, por sus siglas en inglés) parte del supuesto que el contacto con otras culturas debería generar presión para llevar a cabo un cambio en la propia visión del mundo (Bennet, 2004).

Existen seis etapas de desarrollo, tres etnocentristas o basadas en la dominancia de la cultura propia: negación, defensa y minimización; y tres etnorrelativas, más flexibles a las formas de organizar la realidad: aceptación, adaptación e integración. Algunos alumnos de esta muestra aluden a la internacionalización como parte de este proceso de adaptación al entorno cultural del momento, sin renunciar a los valores propios (Bennet en Fiocchi & Rojas, 2015, p. 214).

En lo que respecta a la categoría internacionalización en línea como mediadora de *input* comprensible (Krashen, 2009 en León Manzanero, 2015, p. 39), observamos cómo la transición de la experiencia de intercambio a la modalidad en línea facilitó la comprensión de las lenguas de enseñanza durante la movilidad, incluso en países de habla hispana, que por presentar variaciones dialectales y por el uso del cubrebocas en la modalidad presencial, dificultaron la comprensión de los contenidos curriculares en tiempo real.

Los intercambistas hacen referencia a que la experiencia de intercambio en línea benefició su acceso a los recursos de manera recurrente, para revisar dudas en la comprensión del *input* de sus asignaturas. En este sentido, la internacionalización a distancia se convierte en un espacio ideal para lograr alcanzar el *intake*; esto es, "recibir *input*, comprender el mensaje, conectar el significado con la forma y exponerse a ella con suficiente frecuencia" (Krashen, 2009 en León Manzanero, 2015, p. 39). La proporción de *input* (aducto) comprensible, contextualizado, interesante y en cantidad suficiente, logró una mejor adquisición de la lengua y una mayor capacidad de comprensión y, eventualmente, de producción para salir adelante académicamente.

Por último, se identifican con una menor presencia pero que resultaron interesantes para dar cuenta de otros aprendizajes que también emergieron durante el proceso de internacionalización: las representaciones asociadas a la internacionalización como contacto multilingüe (donde el estudiante tiene la oportunidad de interactuar con hablantes no nativos) y la internacionalización como disonancia cognitiva (sistema de ideas, emociones y creencias propias al proceso del intercambio).

En la primera encontramos que la coyuntura presenta ventajas de interacción que no estarían disponibles si no hubiera un contexto de confinamiento. El espacio de alojamiento se convierte en un lugar de encuentro y de interacción, en el que se construyen narrativas desde la experiencia y se constituyen identidades a través de las lenguas-culturas. A la manera de los migrantes confinados en un edificio en Berlín, los migrantes académicos en Lieja, Bélgica, encuentran en su confinamiento una oportunidad para interactuar en un contexto multilingüe y multicultural.

> Situada en el contexto histórico de siglos de migración y multilingüismo en Berlín (la narrativa) invita al lector a acompañar al autor en una expedición de investigación

> en el distrito urbano de Neukölln. Sus habitantes provienen de diferentes partes del mundo y relatan sus experiencias -su vida en Berlín (Stevenson, 2017).

En el caso de la alumna de intercambio que comparte su experiencia a través de su interacción en varias lenguas y en su convivencia diaria en el espacio de confinamiento, la internacionalización es vista como disonancia cognitiva y, a partir del confinamiento y como producto de la pandemia, la experiencia presentó una ruptura con respecto a lo que tradicionalmente se entendía como intercambio académico. Según Festinger en Harmon-Jones & Harmon-Jones (2007) "cuando un individuo retoma dos o más elementos de conocimiento que son relevantes para cada uno de los integrantes, pero de alguna manera inconsistentes con otros, por lo que genera un estado de disconfort". (p. 7).

Para Moscovici (1979), la actitud en una comunidad nos dice que está conformada por expresiones de carácter evaluativo en relación con el objeto de representación social. Los estudiantes desarrollan habilidades sociales y emocionales en la mayoría de los estudiantes entrevistados, ya que al enfrentarse ante una situación de la que no tienen control, algunos tuvieron una respuesta que les permitió valorar la experiencia. Una minoría no lo hizo, ya que, en este caso, se pudo actuar con una actitud en la que reconocieran que necesitaban solicitar ayuda, ya sea a la universidad destino o a través de la UABC y así brindarle un acompañamiento.

> "Yo tenía la idea de que en Europa se seguían reglas, las indicaciones del gobierno. La realidad es que no es así, muchas personas no usaban cubrebocas, no respetaban el toque de queda, lo que no me esperaba. La expectativa del orden de Francia contra la realidad fue una sorpresa para mí". (A2).

7.3. Categorías emergentes en el campo de actitud

7.3.1. Categoría: Desarrollo de la capacidad de resiliencia

La resiliencia es entendida como la capacidad de adaptarse en forma exitosa a pesar de las circunstancias desfavorecedoras o amenazantes (Masten, 2007), es decir, el proceso que permite a ciertos individuos desarrollarse con normalidad y en armonía con su medio a pesar de vivir en un contexto desfavorecido y

deprivado socioculturalmente y a pesar de haber experimentado situaciones conflictivas desde su niñez (Luthar y Cicchetti, 2000). Para los términos de esta investigación, la resiliencia es entendida como la capacidad que tiene una persona para superar circunstancias en una situación o contexto desfavorable y desconocido, en el caso de los estudiantes de la UABC éstos indican que, a pesar de las dificultades pudieron controlar y superar los acontecimientos y obstáculos que se les presentaron, lo que indica un grado importante de desarrollo de la capacidad de resiliencia. Esta capacidad o actitud positiva o biófila, que favorece la salud y la normalidad, alienta a crecer y ser mejores aún en condiciones adversas (Chiland, 1982, Radke-Yarrow y Sherman, 1990, como se citó en Uriarte, 2005). Las narrativas de los estudiantes confirman que existió un alto grado de crecimiento y madurez al superar y lidiar con los sentimientos que experimentaron durante el confinamiento.

> "Tenía que sobrellevar la situación... ingeniarme cómo superar la adversidad de la pandemia". (A4).

> "Rescato la habilidad que desarrollamos para salir adelante". (A12).

> "Aprendí a lidiar con sentimientos de tristeza, frustración y ver el panorama distinto, aprendí a estar solo, aprendí a estar cómodo con mi propia compañía dentro de un espacio limitado". (A3)

> "Fue de mucha reflexión y me enseñó a tomar decisiones con la cabeza fría, siguiendo y respetando las reglas del país extranjero". (A5).

7.3.2. Categoría: Apertura a la experiencia cultural y académica

Esta categoría emerge a partir de los testimonios de los estudiantes en los que exponen con ejemplos y narrativas las experiencias que les permitieron explorar el mundo de las cosas y las ideas, se encontró un grado de curiosidad, creatividad, flexibilidad cultural, así como el poder valorar la diversidad con la que se encontraron en esos momentos.

> "A pesar de que no pude tener clases presenciales, intento ver mi intercambio de manera diferente, ya que pudimos estar presentes y vivir como era que se vivió el intercambio en Corea del Sur, escuchar las indicaciones del gobierno, y

en cómo bajó drásticamente el número de contagios en sólo dos semanas de restricciones sanitarias, fue impresionante estar observando la reacción de la población y me gustó presenciar cómo manejaron la situación". (A7).

"No fue la experiencia que me había imaginado, pero fue buena experiencia e interesante". (A6).

7.3.3. Categoría: Desarrollo de la capacidad de estabilidad emocional tranquila y positiva

Las emociones positivas son parte de la naturaleza humana y se han convertido en una clave indiscutible para la consecución de las relaciones sociales. (Vecina, 2006) Las emociones promueven cuestiones positivas y negativas, sin embargo, cuando crean experiencias positivas éstas nos brindan sentimientos de calma, felicidad y tranquilidad, lo que en general se traduce en una espiral ascendente de transformaciones en la vida de las personas (Prada, 2005, como se citó en Barragán, Ahman y Morales, 2014). Esta transformación a la que se refiere Prada es manifestada en los estudiantes como un cambio personal de impacto, en las que aprendieron a encontrar el positivismo de la experiencia, aunque no era óptima y los llevó a reflexionar sobre la forma en que enfrentarían este cambio y la experiencia para hacerlos más fuertes, maduros y lograr los objetivos planteados. Estos son algunos de los testimonios:

"Fue una experiencia de aprendizaje más personal que académica, ya que enfrentamos solos a una pandemia y los obstáculos que conlleva... fue una experiencia que tuvimos que aprender a convivir con nosotros mismos por un largo tiempo y lograr encontrar el lado positivo de la situación". (A3).

"Fue un período de mucha reflexión, de conocerse a uno mismo, de recordar y valorar todas las cosas, a nuestra familia, valorar el momento en que me encontraba... incluso dentro del encierro". (A6).

"Me mentalicé en que tenía que aprobar todas mis clases... me mantenía muy activa en mis actividades académicas, fue una experiencia personal muy gratificante de aprender a organizar mis actividades y mis tiempos". (A9).

7.3.4. Categoría: Capacidad para abrirse al contexto cultural a través de la "sociabilización"

La antropóloga Maritza Díaz establece una diferencia importante, la cual ha sido establecida a partir del estudio de algunos psicólogos como Cousinet (1973), M. Debesse (1973) y H. Wallon (1953), y enunciada por Margaret Mead, se trata de la sociabilización. De acuerdo a los autores la "*sociabilización*" es el proceso mediante el cual se transforma de ser social en un sujeto cultural específico que adquiere una identidad cultural y reacciona ante dicha identidad; esto afectará, así mismo, en gran medida el desarrollo de su personalidad.

En esta categoría es claro que la experiencia de pandemia determinó la conciencia de los alumnos con una identidad cultural, la cual le permitió desarrollar una parte de su personalidad y tener conciencia de buscar ayuda, apoyarse en compañeros y entablar amistades para mejorar la lengua y aprender sobre la cultura del país donde vivían.

Esto le permitió realizar las actividades académicas y sociales en forma responsable, y esta actitud fue determinante para que los estudiantes buscaran lidiar con la adversidad y así poder lograr sus objetivos y metas, es decir los estudiantes entendieron que necesitaban socializar y sociabilizar (transformarse) para poder enfrentar tales retos.

> "Tuve amistades con las que podía apoyarme y sobrellevar la situación". (A2).

> "Me tuve que apoyar de un compañero que hablaba español e inglés". (A11).

> "Nosotros en México somos muy amigables en entablar amistades. En España no eran tan abiertos a amistades... son fríos, pero saben organizarse... eventualmente llegamos a entablar una relación de amistad". (A5).

> "Lo interesante es que cuando me acercaba a un coreano para hablar en su idioma, llegaban a emocionarse y se animaban a practicar coreano/inglés". (A8).

7.3.5. Categoría: Conciencia para hacer las cosas como se requiere y a tiempo (responsabilidad, orientación al logro, disciplina, autocontrol, orden)

El incentivo natural de la motivación (o necesidad) de logro es "hacer algo mejor", aunque las personas pueden hacerlo por varias razones: agradar a otros, evitar las críticas, obtener la aprobación o simplemente conseguir una recompensa. Los siguientes expresaron una conciencia de orientación al logro que determina una independencia y satisfacción personal de logro.

> "Mi aprendizaje fue personal, reencontré mi individualidad como persona, como mexicana...". (A4).

> "Uno debía ser autodidacta, sentía que los maestros nos abandonaron dentro de nuestras lecciones". (A13).

> "Aprendí a estar solo, aprendí a estar cómodo con mi propia compañía dentro de un espacio limitado". (A2).

Sin duda, lo que señala (McClelland, 1989, como se citó en Moran y Menezes, 2016) que los sujetos implicados tienen el motivo de logro o actuar bien por sí mismo, por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor.

8. Conclusiones

A partir de las experiencias de los alumnos e investigadores de este estudio se hacen las siguientes precisiones:

Primera, se identificaron las nuevas formas de fomentar la internacionalización en las universidades mexicanas transitando hacia la virtualidad en tiempos de pandemia. Este estudio nos permitió reflexionar sobre las nuevas tendencias de operación de los programas internacionales de las universidades mexicanas y cómo mantener los indicadores que exigen las instituciones federales y los *rankings* a los que pertenecen las universidades. Mas también nos revela que, si bien los alumnos de intercambio perciben la internacionalización como una oportunidad de mejora, que se constituye en un espacio propicio para la comprensión de la lengua, a través de la interacción sensible a las necesidades y marcos socioculturales de otros, esta experiencia produce a la vez un efecto

que al mismo tiempo paraliza y empuja a quien la experimenta a ampliar sus recursos comunicativos: códigos lingüísticos, culturales, registros, variantes dialectales, así como su sensibilidad intercultural. Dentro de este marco representacional discursivo observamos una política lingüística institucional que, si bien procura una oferta estandarizada de educación lingüística en el currículo universitario, al mismo tiempo limita las posibilidades de esta expansión, en tanto que el privilegiar al inglés sobre otras lenguas, se impide un aprovechamiento mayor de los recursos del intercambio, particularmente en los espacios virtuales, marcados como espacios de oportunidad para allegarse una versión comprensiva de recursos de estudio en las lenguas de las comunidades académicas con las que comparten el espacio virtual.

Segunda, se identificó que los estudiantes participantes en el intercambio estudiantil pre, durante y postpandemia alcanzaron un cúmulo de conocimientos asociados a los contenidos disciplinares fortaleciendo las competencias globales, y las competencias blandas. En lo que respecta al inglés y francés, se constató que quienes poseían un mejor nivel antes de viajar, lograron consolidar la formación lingüística por lo que este requisito más allá de ser un obstáculo para acceder a la movilidad internacional, habilita al estudiante a ser un intercambista global construyendo a la par una ideología lingüística y una reconstrucción de su idiosincrasia intercultural (Arnoux & Bein 2015) a partir de vivir una nueva forma de aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a ser (citado en Delors,1994, pp. 91-203) bajo lo que hoy le llamamos la nueva normalidad.

Tercera, las vidas de los estudiantes fueron transformadas, ya que desarrollaron habilidades socioemocionales con madurez, de apertura al cambio, autodisciplina, y ahora poseen una visión clara de lo que pueden lograr. Además, cuentan con proyectos concretos de su desarrollo profesional pensando en una especialización o un posgrado y planes a futuro. Aunque los estudiantes se reinsertaron a su nueva vida académica en pandemia, la transformación que vivieron les permitió tener nuevas formas de pensamiento, mejoraron el nivel de su lengua materna y la lengua extranjera, aprendieron nuevos estilos de aprendizaje en momentos de confinamiento, una cultura digital poco explorada, una mejora en la competencia digital (implícita) y que la pandemia les permitió afianzar las estrategias de autoestudio.

Cuarta, en tiempos de pandemia los estudiantes generaron nuevas formas de construir un proyecto de vida. Los resultados indican que el intercambio durante

la pandemia permitió acelerar el crecimiento y la madurez de la mayoría de los estudiantes.

Finalmente, se puso de manifiesto el desarrollo de competencias claves para la autorregulación de sí mismos en la toma de decisiones, al enfrentar la adversidad durante su intercambio, así como la capacidad para aprovechar los recursos disponibles durante la pandemia. Para contar con mejores estudiantes en espacios internacionales, las universidades tienen que transitar hacia una cultura de la educación bajo la nueva normalidad, generar mecanismos de apoyo en condiciones socioemocionales, psicológicas y de seguimiento académico, además de generar una formación para las competencias globales, blandas, lingüísticas y sociopragmáticas, con dominio de lenguas extranjeras y sus culturas, además de la nueva ideología de la cultura digital y las nuevas formas de vivir en el extranjero en la postpandemia.

REFERENCIAS

Arnoux, E.N. (2008). Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). *Estudio glotopolítico.* Buenos Aires: Santiago Arcos.

Arnoux, E.N. & Bein, R. (Eds.) (2015). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*. Buenos Aires: Eudeba.

Barragán R., Ahmad, R. Morales C. (2014). Psicología de las emociones positivas: Generalidades, *Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C*. Xalapa, México. 19 (1), pp. 103-118.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11 (21), pp. 109-140.

Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). *Ideologías Lingüísticas*. New York: CUNY.

Delors, J. (1994), *Los cuatro pilares de la Educación, en La Educación Encierra un Tesoro. México*: *El correo de la UNESCO.*

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Argentina, España y México: Akal/Interpares. Epistemologías del Sur.

Diaz M. (2021). *Socialización, Sociabilización y Pedagogía.* Argentina:Doser.

Fiocchi, M.C. y Rojas, H. (2015). La experiencia de intercambio estudiantil en el extranjero. Análisis de las percepciones de chilenos que en su adolescencia participaron en programas de youth for understanding. *Última década*, 43 (1), Proyecto juventudes, pp. 207-233.

García Landa L. (2007). *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*. México: UNAM.

Guespin, L. et Marcellesi, J.B. (1986). *Pour la glottopolitique. Langages, 21e année,* 1 (83), 5-34.

Harmon-J.E. y Harmon J.C. (2007). Cognitive Dissonance Theory. After 50 years of Development. *Zeitschrift fur Socialpsychologies,* 38 (I) pp.6-7.

Knight J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. DOI- 10.4135/9781452218397.n2.

Lagares, X. (2018). *Qual política lingüística? Desafíos glotopolíticos contemporáneos.* Brasil: Parábola.

Lauria, D. (2016) Reseña del libro *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Arnoux, N.E. y Bein, R. (2015). *Traslaciones,* 6 (3), 221-237.

Luthar, S., Cicchetti, D. (2000b) The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71(3), 543-562

Martel, M. & Baer, J. (2021). COVID 19 Effects on US Higher Education Campuses Report 4. *Preparing for the future: The path Forward International Education Exchange*. IIE: USA

Masten, A. (2007) Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology,*19 (1) pp. 921 – 930

Montaño, S. & Toledo D. (2016). The Professional development program teachers in Baja California. En Lengelin, M. & Esparza, E. (2016). *The History of English as a Foreign Language Teachers in Mexican Public Universities.* México: Pearson.

Morán C. y Menezes E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar. Universidad de León (España) Department of Psychology, *Sociology and Philosophy.* Faculty of Education. http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.292

Moscovici, S. (1979 [1961]) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Anesa-Huemul.

Ovejero, Bernal, A. (1993). León Festinger y la psicología social experimental: la teoría de la disonancia cognoscitiva 35 años después. *Psicothema.* Universidad de Oviedo, 5 (1) pp.185-199.

Smolicz, J.J. (1980) Language as a Core Value. *RELC Journal* 11 (1), pp.1-13.

Stevenson, P. (2017). *Language and Migration in a Multilingual Metropolis: Berlin Lives*. (Language and Globalization). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40606-0

Uriarte J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2) pp. 61-79 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.

Vecina L. (2006). Emociones positivas Papeles del Psicólogo, 27 (1), pp. 9-17 *Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*. Madrid, España

UABC (2014). *Acuerdo de Actualización del Plan de Estudios de la UABC.* México: UABC.

_____. (2018). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. México: UABC.

_____. (2019). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja Californi*a. México: UABC.

_____. (2020). *Programa de Internacionalización Virtual*. México: UABC.

Weisz, C.B. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Rev. CES Psicol.*, 10 (1), pp. 99-108.

La internacionalización en casa post-COVID-19 de IES mexicanas asociadas a AMPEI. Un estudio descriptivo

Margarita Schmitt Revilla[1]

Resumen

La internacionalización en casa (IenC) está abarcando un mayor espacio en el debate de la internacionalización de la educación superior, en parte, por las restricciones derivadas de la pandemia COVID-19 a nivel global. La migración a entornos virtuales de los servicios educativos y de la colaboración académica dejó en evidencia un área de oportunidad para las IES por los beneficios percibidos. Sin embargo, la implementación de la IenC se ha llevado a cabo más de manera reactiva que de manera estratégica. El presente estudio analiza la IenC de las IES mexicanas miembros de la Asociación Mexicana para la Educación Superior (AMPEI) a través de cinco variables. Los resultados confirman la importancia de que las IES cuenten con una estrategia institucional de IenC, la cual está parcialmente integrada.

Palabras clave: *Internacionalización en casa, instituciones de educación superior, estrategia de internacionalización.*

1 Universidad La Salle Bajío.

Introducción

Internacionalización de la educación superior

El concepto de internacionalización en la educación superior tiene sus raíces en la historia antigua en donde los centros intelectuales de los grandes imperios atraían a académicos y personas de lugares alejados, siendo su origen la movilidad de personas, la difusión de ideas y la mezcla de distintas culturas (Hudzik, 2015). En el modelo contemporáneo de internacionalización, estos elementos forman solo una parte, ya que también se han incluido la gestión y funciones institucionales a la dimensión internacional haciendo de la internacionalización de la educación superior un medio para un fin y no un fin en sí mismo (Knight, 2012) y que se refleja en la definición de De Wit (2018, p. 1):

> Es el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y oferta de educación postsecundaria, para mejorar la calidad de la educación y de la investigación para todos los estudiantes y personal académico y para hacer una contribución significativa a la sociedad.

De esta definición destacan los elementos de intencionalidad, integración en el propósito y funciones sustantivas, el aseguramiento de la calidad, el impacto social y la atribución de diversidad de contextos en las que están insertas las instituciones de educación superior en el mundo. Estos elementos hacen de la internacionalización un instrumento que permite garantizar la calidad de la educación superior a la vez que fomenta el desarrollo sustentable, pues es a través de la internacionalización que las IES pueden responder a una necesidad local actual dentro de un marco global, formando con ello ciudadanos globales (Gacel-Ávila, 2003).

Para que una institución adopte la internacionalización debe hacerlo desde la estrategia general que permita a las IES enfocarse en lo que es importante para su desempeño y estar actualizado a las tendencias (Erasmus+, 2017). Las IES deben definir sus motivos y razones para internacionalizarse, los cuales están condicionados internamente por la misión, visión, valores y objetivos estratégicos, y externamente por el contexto (Erasmus+, 2017; Seeber *et al.*, 2016). En conjunto, los motivos y las razones determinan los recursos y esfuerzos a invertir en la estrategia de internacionalización (Hudzik, 2015), y a partir de éstos, se crea el plan de acción en el que se definen las metas operativas,

procesos, recursos e indicadores que permitirán medir el desempeño y que serán revisados de manera anual para su ajuste y mejora (Erasmus+, 2017).

El plan de acción es el carácter operativo de la estrategia y es importante que no se separe de ella, pues existe la tendencia de enfocarse únicamente en las actividades, perdiendo de vista los objetivos estratégicos y cayendo en supuestos erróneos con respecto a la internacionalización (De Wit, 2011). Por ende, los objetivos estratégicos de la internacionalización deben estar alineados a las áreas clave de toma de decisión para asegurar la integración de la estrategia en el día a día de la institución (Erasmus+, 2017). Para tener claridad en la integración de la estrategia de internacionalización puede compararse con el proceso de implementación de un cambio organizacional, en el que, en la ausencia de uno de los elementos (visión, habilidades, incentivos, recursos), más allá del cambio, se traducirán en confusión, ansiedad, resistencia, frustración y falsos inicios (Erasmus+, 2017, p. 23).

Internacionalización en casa (IenC)

La internacionalización de la institución se puede lograr por dos modos: hacia el exterior y hacia el interior. Hacia el exterior se habla de la internacionalización tradicional en el extranjero, mientras que hacia el interior se habla de la internacionalización en casa (IenC). Ambos son elementos interdependientes de la internacionalización (Knight, 2005, 2012). En la IenC destacan los elementos de internacionalización del currículo, los servicios y programas en línea, la integración de estudiantes, la organización de actividades y eventos curriculares y cocurriculares, proyectos de investigación, trabajo en equipo, la implementación de una estrategia y su evaluación (Knight, 2005; Universities UK International, 2021). Tomando en cuenta la definición de internacionalización de la educación superior y las características de la IenC, Beelen & Jones, (2015, p. 69) proponen la siguiente definición: “la integración intencionada de las dimensiones internacionales e interculturales en el currículum formal e informal para los estudiantes inmersos en ambientes de aprendizaje locales”.

Otro enfoque a estos dos modos de internacionalización es una combinación de elementos en el campus y de elementos externos. De este modo, la IenC se lleva a cabo a través de la importación de ideas y de personas, de la capacitación internacional del profesorado, del contenido internacional de los programas y la integración de alumnos extranjeros en el campus (Engwall,

2016). Cada vez se discute más el tema de IenC, con lo cual emergen temas como la experiencia internacional para todos los estudiantes, la integración de estudiantes internacionales en campus, oferta académica híbrida y en línea, y actividades sustentables de la IenC (Universities UK International, 2021).

Estudios sobre el impacto y beneficios de la IenC muestran que no es solo una alternativa para quienes no tienen acceso a una experiencia presencial en el extranjero, sino que es un escenario con un contexto más enriquecido que puede asegurar la calidad y la inclusión de la internacionalización (Almeida *et al.*, 2019). Este impacto se logra mayormente a través de la interacción con los alumnos visitantes en campus, así como con las actividades que se desprendan tanto del diseño curricular de los programas como de las actividades extracurriculares con un enfoque internacional/global. Todo ello diseñado desde la estrategia institucional (Almeida *et al.*, 2019; Soria & Troisi, 2014). Wang (2018) sugiere que la institución plasme claramente lo que entiende por IenC y lo que entiende por competencias interculturales, desde la estrategia hasta el desarrollo de los programas, y deberá hacer un énfasis en que todos los estudiantes deben tener una experiencia internacional.

La Tabla 1 muestra una serie de acciones que fueron recopiladas de los casos de éxito más relevantes de Universities UK International (2021) y que han demostrado ser beneficiosos en los esfuerzos de IenC. Destaca la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los cambios pedagógicos y el desarrollo curricular impactando directamente a la IenC, puesto que ha logrado masificar la movilidad de las ideas, la inclusión de quienes intervienen, favorece los sistemas de redes trasnacionales de colaboración y el desarrollo de las capacidades de las IES en el contexto global (Hudzik, 2015; Salmi, 2021).

Tabla 1. Catálogo de ejemplos de proyectos y actividades de IenC.

Proyectos y actividades IenC	Resultado
Curso de preparación a estudiantes de nuevo ingreso para familiarizarse con el sistema y cultura anfitriona	Mayor rendimiento académico
Actividades sociales, deportivas, voluntariado y recreación para la integración	Aprovechamiento de la inmersión cultural
Talleres de empleabilidad y sensibilización cultural del país anfitrión	Oferta del taller a toda la comunidad universitaria
Curso de aplicación de campo en formato virtual	Alto estándar académico, accesible e inclusivo con beneficios para la salud mental durante confinamiento
Tour virtual de estudios	Mayor involucramiento de los estudiantes creando una comunidad global estudiantil
Proyecto COIL	Exposición de selección del material creado
Estudiantes visitantes en estancias de investigación colaborativa de una semana	100% de los estudiantes recomendaron la actividad
Experiencias de casos de salud en formato virtual	Trabajo de equipos multidisciplinarios
Eventos sociales y de idiomas en campus	Expansión de experiencias y competencias globales
Congresos y foros de discusión *online*	Integración en la vida, cultura y formas de trabajar de la comunidad universitaria
Portafolio de competencias interculturales	Evidencias de las competencias desarrolladas
Hub de actividades globales en campus	Alto nivel de participación de estudiantes internacionales y locales
Aprendizaje comunitario de idiomas y cultura	Diversidad de contenidos, compromiso comunitario y crecimiento del programa
Alumnos encargados de proyectos de internacionalización en campus	Impacto en proyectos comunitarios, desarrollo de habilidades para la empleabilidad

Nota: Los proyectos y actividades mencionadas son un ejemplo de la diversidad de oportunidades de experiencias internacionales e interculturales que fomenten la inclusión, equidad y diversidad a lo largo de la institución que son el reflejo de los objetivos institucionales en materia de IenC.

Fuente: elaboración propia.

Programas educativos a gran escala como lo es Erasmus+ continúan sus esfuerzos en hacer más accesible la participación de personas y organizaciones

en proyectos educativos sustentables y digitales reflejados a través del mayor uso de las TIC, de la combinación de movilidad física y de aprendizaje virtual, y de la cooperación virtual que es coordinado por un centro educativo. Es también evidente la evolución a sistemas híbridos de enseñanza y del surgimiento del "profesor digital", así como de plataformas que sirvan como espacios de colaboración virtual formal e informal (European Commission, 2021; The Observatory on Borderless Higher Education, 2021). El potencial que tiene la digitalización de actividades y colaboraciones de la IenC requiere de la supervisión de personal académico capacitado con las competencias específicas necesarias (Wang, 2018).

Impacto COVID-19 en la internacionalización de la educación superior

Previo a la pandemia se habían identificado entre los retos de las IES latinoamericanas la concepción e integración de la internacionalización a sus funciones sustantivas, los lineamientos y políticas educativas con respecto a la internacionalización, el aseguramiento de la calidad educativa, la falta de conocimiento de las capacidades institucionales, las restricciones presupuestales, la migración y fuga de talentos, la colaboración científica, la formación de recursos humanos dentro de una perspectiva internacional y el reconocimiento regional de estudios profesionales (Fazio, 2016; Ramirez García & Rodríguez Jiménez, 2018; UNESCO, 2019) y que, además de acentuarse, se han añadido otro tipo de retos, entre ellos el de la brecha digital. Para el caso mexicano, al 2019 México reportaba que el 70% de la población tenía acceso a internet (UNESCO- IESAL), lo cual implica una limitante para las actividades en línea. Se reconoce que las IES mexicanas han solventado estos retos, en un inicio de manera inmediata y obligada pero que, en un segundo término, es deseable que las respuestas se den de manera reflexionada aprovechando las áreas de oportunidad de la educación tradicional (Ordorika, 2020).

Estas áreas de oportunidad se pueden constatar en el cuestionario de la IAU (2020), en donde se muestra que el principal impacto de la pandemia en la educación superior ha sido en la transformación digital de los servicios educativos, siendo esto una oportunidad de aprendizaje y de nuevas posibilidades para el caso latinoamericano en su desarrollo de capacidades de la academia. No sin resaltar que gracias al avance tecnológico de las TIC y su incursión en el aula a partir del año 2000 (Al Jaber y Elayyan, 2018) esta tendencia de la digitalización

de la educación (o *e-learning*) no es un fenómeno que se haya originado como tal a raíz de las restricciones de movilidad que impuso la pandemia, pero que permitió su impulso y generalización. Estudios a 2020 que abordan la adopción de la educación digital de diversas áreas y niveles académicos, hacen hincapié en los desafíos que el acceso a la tecnología implica, la adaptación y transformación de nuevos modelos pedagógicos, así como en las oportunidades educativas que representa. De este mismo cuestionario se reporta que un segundo efecto de la pandemia ha sido el incremento en actividades internacionales virtuales como alternativa a la movilidad presencial, el cual a su vez ha sido un detonante para desarrollar y fomentar la IenC (IAU, 2020).

Aseguramiento de la calidad de la educación superior

El sistema de educación superior continúa siendo el sistema más importante para proveer a las personas de las competencias que necesitan para desenvolverse en la sociedad y la economía mundial. Dentro de este sistema, la educación superior es la que mayor responsabilidad conlleva, puesto que es el nivel al que menos personas tienen acceso y el que mayor impacto tiene sobre los demás niveles. Además de este impacto, la globalización de la educación superior es también un factor de exigencia para las IES de contar con un sistema de aseguramiento de la calidad que demuestre que la institución cuenta con elementos de medición y evaluación sobre la idoneidad de su estrategia. Para el caso de la internacionalización de la educación superior estamos hablando de integrar a la estrategia esta dimensión internacional y también integrar a los métodos de aseguramiento de la calidad los elementos a medir y evaluar de dicha dimensión internacional (Al Jaber y Elayyan, 2018).

En un análisis latinoamericano, Malagón Plata *et al.* (2021) identificaron que tanto la directriz de la internacionalización como la del aseguramiento de la calidad educativa dentro del contexto global están concentradas en las políticas públicas, que por un lado es heterogénea entre los países que conforman este bloque y que por el otro esto representa un desafío para el desarrollo de las IES. En respuesta a estos retos, en América Latina se ha detonado desde hace 15 años la creación de asociaciones de aseguramiento de la calidad como mecanismos que respondan a la diversidad de modelos educativos, al consenso sobre lo que se entiende por calidad y su articulación entre instituciones.

En el caso mexicano, como parte de las evaluaciones de los organismos acreditadores de CIEES, COPAES y SEP, se fueron integrando paulatinamente indicadores relacionados con las actividades de internacionalización, mientras que a nivel federal destaca el reconocimiento de la dimensión internacional en la educación superior nacional dentro de Ley General de Educación Superior (2021), en donde se reconoce a la internacionalización como "[...] la cooperación y el apoyo educativo, con pleno respeto a la soberanía de cada país, a fin de establecer procesos multilaterales de formación, vinculación, intercambio, movilidad e investigación, a partir de una perspectiva diversa y global" y hace hincapié en que los fines de la educación superior integren una formación internacional a la "solución de problemas locales, regionales, nacionales e internacionales" y viceversa, apoyándose en el establecimiento de mecanismos de cooperación bilateral. Previo a esta nueva ley, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019)realizó una revisión a la política de educación superior en México con respecto a la última realizada en 2008 con la finalidad de que fungiera como insumo al Plan Nacional de Desarrollo. Dentro de los temas que destacan en esta revisión son el aseguramiento de la calidad y la innovación de los modelos educativos y que son elementos que encajan dentro de la estrategia institucional de internacionalización. Sin embargo, no se identificó un documento oficial que funja como un marco común para el desarrollo de estrategias de internacionalización para las IES ni tampoco estudios a nivel de gobierno federal que propongan una estrategia de internacionalización de educación superior tanto al exterior como en casa, que incluya la educación y las actividades de investigación, y cuyos objetivos se reflejen en un marco normativo.

Reflexiones en torno a la internacionalización de la educación superior en México reafirman que el definir una estrategia de internacionalización es una forma de abonar al mejoramiento de la calidad educativa, ya que esta dimensión permite integrar al sistema el cumplimiento de estándares internacionales. Esta reflexión sugiere la elaboración de una estrategia nacional que homologue los parámetros académicos que favorezcan actividades de internacionalización para la creación de capacidades y la solución de problemas sociales a nivel de sistema (Comas Rodriguez & Lastra Barrios, 2019).

Metodología

El objetivo de este estudio es conocer la relación de la dimensión estratégica de la IenC de las IES mexicanas miembros de AMPEI con respecto a sus procesos y funciones sustantivas. De este supuesto se desprenden dos preguntas centrales: ¿cuál es la relación de la dimensión estratégica de la IenC con respecto a las funciones, los agentes y la infraestructura que intervienen en el proceso? y ¿cuál es el efecto de la estrategia de IenC en el aseguramiento de la calidad?

Para poder responder a estas preguntas se diseñó un modelo de IenC basado en los rubros del inventario IMPI-IL (William Internationalization at Home, 2019): Apoyo e incentivo al personal académico y administrativo para la IenC.

- Estrategia/regulaciones/estructuras.
- Aseguramiento de la calidad para la IenC.
- Internacionalización del currículo y del aula.
- Apoyo a estudiantes internacionales.
- Integración social.
- Apoyo a estudiantes locales para la IenC.

A esta lista se añade la infraestructura para actividades virtuales, basada a su vez en la importancia que dé la literatura a la digitalización de las actividades y servicios educativos.

Para poder recabar la información, se aplicó un cuestionario que comprende una sección de información general de las IES participantes con respecto a su tamaño y ubicación, seguido de una pregunta abierta con respecto a los principales impactos de la pandemia de COVID-19 en las actividades internacionales de la institución, mientras que la segunda sección contiene los ítems del inventario IMPI-IL que fueron traducidos al español, tomando en cuenta el contexto mexicano e incluyendo los ítems propuestos para la categoría de Infraestructura para Actividades Virtuales. En total se integraron 56 ítems para ser contestados en una escala de Likert del 1 al 5, interpretándose los valores como sigue:

1. No aplica/no existe.
2. Aplica de manera aislada/esporádica.
3. Aplica en varias áreas (existe parcialmente).
4. Aplica en la mayoría de las áreas.
5. Aplica en todas las áreas/a nivel institucional.

La recolección de datos se realizó a través de la plataforma de *GoogleForms*. Antes de responder al cuestionario, los participantes fueron informados de la confidencialidad del uso de los datos y fue a través de la Presidencia de AMPEI que se hizo llegar la invitación a todos sus miembros a través de las Oficinas Internacionales de las 60 IES asociadas al AMPEI al 2021. De esta población, únicamente participaron y respondieron 20 IES, lo cual representa una limitante importante para el estudio. No obstante que no hay una regla de un mínimo de muestra (Gaston, 2013) existe la estimación del método de "regla de 10 veces" que asume una población 10 veces mayor por cada relación entre variables latentes del modelo (Hair *et al*., 2014), lo cual supone una población mínima de 50 IES para este estudio. Una segunda estimación es la del método inverso de la raíz cuadrada, lo cual supone una población mínima de 33 IES sobre una R2 de .50 (Kock y Hadaya, 2016). Otros de los limitantes de este estudio es que la estimación del tamaño mínimo de población no pudo calcularse previo a la recolección de los datos debido a que el universo de IES es muy pequeño y restaría respondientes para la recolección final.

Para la primera sección del cuestionario se presentan estadísticas descriptivas y un resumen de las opiniones a la pregunta abierta, mientras que para la segunda sección del cuestionario (ítems) se recurrió al modelado de Mínimos Cuadrados (PLS-Path Modeling) utilizando el software estadístico R versión 4.0.5.

Los datos descriptivos de la muestra reflejan el perfil de las IES participantes (ver Tabla 2), en donde se puede observar que la mayoría provienen del sector privado y que, a su vez, la mayoría de estas instituciones privadas cuentan ya con un programa virtual de nivel de pregrado o de posgrado.

Tabla 2. Tipo y tamaño de IES participantes.

IES	n=20	Programas virtuales completos (grado y/o posgrado)
Universidades privadas Entre 1,000 y 9,999 Entre 10,000 y 29,999	**14** 8 6	**10**
Universidades públicas federales Hasta 999 Entre 1,000 y 29,999 Igual o superior a 30,000	**3** 1 0 2	**2**
Universidades tecnológicas públicas federales Hasta 999 Entre 1,000 y 9,999	**3** 1 2	**1**

Nota: Elaboración propia.

Con respecto a la pregunta abierta sobre los impactos percibidos de la pandemia de COVID-19 en las actividades internacionales de la institución se agruparon las respuestas que fueron similares, quedando el siguiente listado:

- Disminución o suspensión de movilidad estudiantil presencial en el extranjero y en casa.
- Desarrollo de actividades, eventos y foros internacionales/ interculturales en formato virtual.
- Impulso a proyectos virtuales académicos (COIL, clases espejo, conferencias de expertos, conversatorios, idiomas).
- Incursión y fortalecimiento de la modalidad virtual del intercambio académico de materias con valor curricular.
- Adopción de plataformas tecnológicas para llevar a cabo los procesos administrativos y de enseñanza-aprendizaje.
- Acceso de mayor número de estudiantes a experiencias de internacionalización e interculturalidad a través de la modalidad virtual.

- Incursión al teletrabajo de cuerpos académicos y servicios administrativos.

- Incremento de oportunidades de colaboración virtual de investigación y de publicación.

Para poder realizar el modelado PLS es necesario que la matriz de análisis sea cuadrada, es decir, que el número de ítems sea al menos el mismo que el número de respondientes. Teniendo como limitante el número de la muestra (n=20), se redujeron los ítems para quedar también en 20. El primer criterio de eliminación se basó en las cargas factoriales reportadas menores a 0.7 y el segundo criterio de eliminación se basó en aquellos ítems que se consideraron cualitativamente. Se volvió a calcular la carga factorial y se eliminó un último con carga menor a 0.7, quedando finalmente 19 ítems que responden a las cinco variables de la IenC a analizar (ver Tabla 3).

Tabla 3. Ítems que describen las variables de análisis para la IenC.

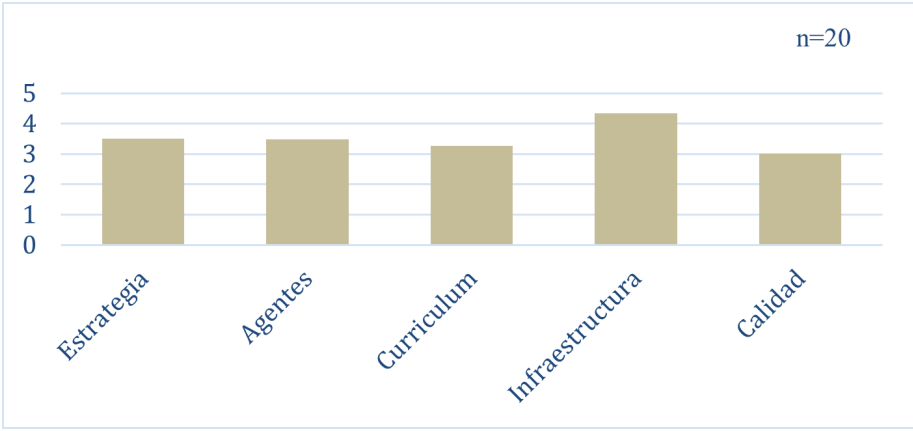
Variables IenC	Ítem	Detalle ítem	Carga factorial	Comunalidad
Estrategia IenC	301	Estrategia IenC claramente definida	0.86	0.75
	302	Conocimiento de la Estrategia IenC	0.91	0.84
	306	Reglamentos, políticas y procedimientos	0.88	0.78
	307	Responsabilidad de los altos directivos	0.81	0.66
Aseguramiento de la calidad	401	Procedimientos para programas internacionales	0.83	0.70
	403	Medición del impacto para mejora de procedimientos	0.96	0.93
	404	Resultados de aprendizaje internacionales e interculturales	0.97	0.94
Internacionalización del currículo	502	Programas conjuntos o doble titulación	0.82	0.67
	503	Integración en el aula de estudiantes internacionales y locales	0.88	0.78
	508	Proyectos de investigación	0.82	0.68

Agentes	204	Capacitación al personal académico	0.90	0.81
	604	Centro de bienvenida y atención a estudiantes internacionales	0.81	0.66
	609	Tutoría y acompañamiento a estudiantes internacionales	0.88	0.78
	613	Cursos de inmersión cultural a estudiantes internacionales	0.80	0.64
	703	Aula global	0.83	0.68
	705	Actividades de integración	0.93	0.87
Infraestructura virtual	904	Aula con infraestructura especial para instrucción remota	0.93	0.86
	905	Personal especializado para la instrucción remota	0.90	0.82
	906	Digitalización de procesos	0.84	0.72

Nota: Se aceptaron cargas mayores a 0.70 y comunalidades mayores a 0.49. Elaboración propia.

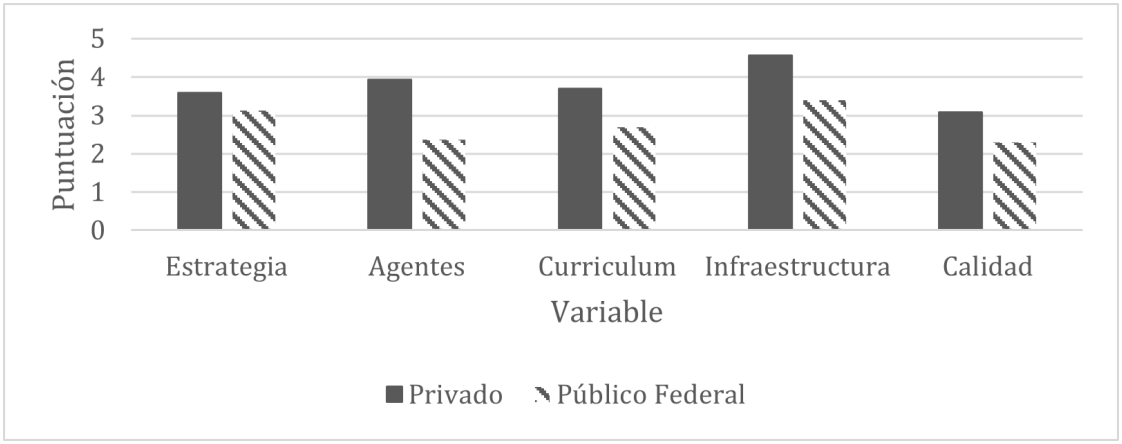
Con base en esta información se calcularon los promedios estadísticos de las respuestas para cada variable de la IenC (ver Figuras 1 y 2).

Figura 1. Promedio de ponderaciones estadísticas de las variables de IenC por todos los participantes.



Nota: La infraestructura virtual es la variable que mayor atención y que coincide con las percepciones de las IES con respecto a la incursión y fomento de actividades en línea a raíz de COVID-19. Elaboración propia.

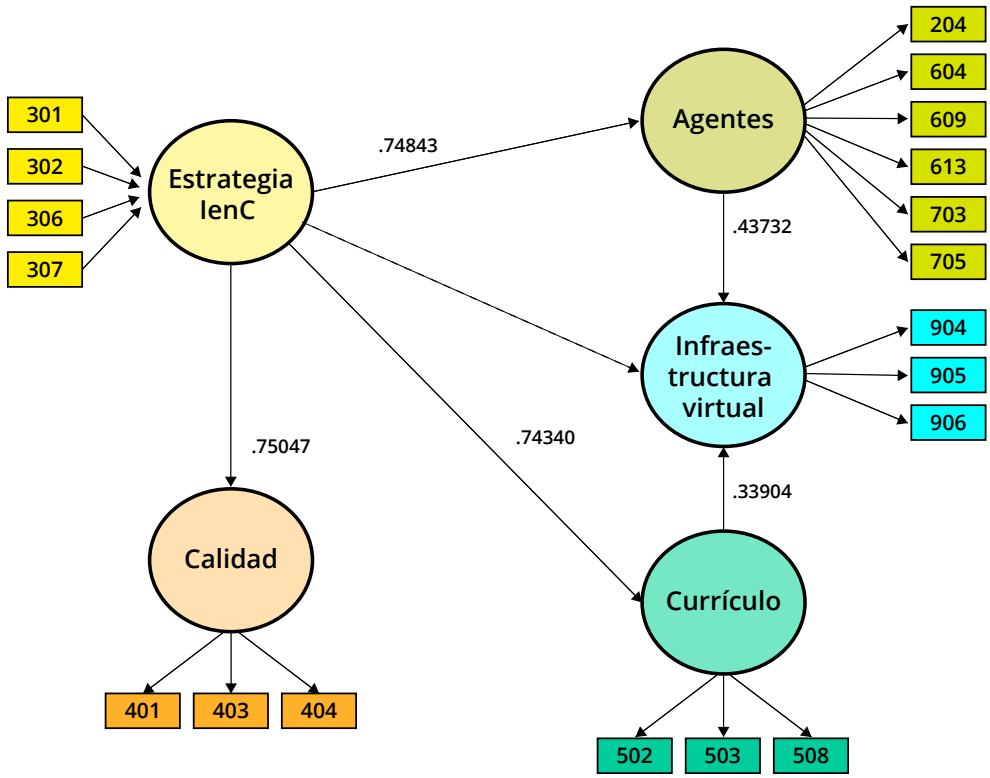
Figura 2. Promedio de ponderaciones estadísticas de las variables de IenC por subsistema.



Nota: Existe una diferencia entre instituciones del subsistema público federal y el subsistema privado, siendo el de mayor brecha la variable de Agentes. Elaboración propia.

Para validar el modelo de IenC se calcularon pruebas de unidimensionalidad de los constructos, e ajuste del modelo interno, el ajuste para PLS y los percentiles del Bootstraping. De los valores obtenidos, el alpha Cronbach>0.7 y el rho DG>0.7 son aceptables mientras que el valor para R2 es moderado (0.30<R<0.60). El índice de ajuste del modelo tiene una predicción del 66%, siendo este menor del 70% deseable pero que se considera igualmente aceptable quedando el modelo de IenC como sigue (Ver Figura 3).

Figura 3. Modelo PLS-SEMde la IenC.



Nota: La variable Estrategia IenC determina de manera positiva y significativa los constructos de Agentes, Currículo y Calidad, e indirectamente determina de manera positiva y significativa la Infraestructura virtual. A su vez, los constructos de Agentes y Currículo tienen una relación positiva, mas no significativa con la Infraestructura virtual.

Análisis de los resultados

Tomando en cuenta que el número de muestra fue significativamente menor con respecto a modelos estimados de población para PLS-SEM, no es posible generalizar los resultados, sin embargo, la información recabada provee un mínimo de recursos para analizar los componentes que conforman la IenC desde el desempeño actual de las IES en materia de internacionalización de la educación superior.

El primer resultado importante es que las IES concentraron esfuerzos en su infraestructura virtual para la gestión y oferta educativa, sobre todo para

aquellas que en su mayoría realizan actividades de manera presencial y que tuvieron que migrar a una modalidad virtual de forma inmediata. El segundo resultado es que las IES no están considerando como prioridad el componente estratégico para la gestión de la IenC, a partir de la cual se desprendan los proyectos y acciones de las demás variables.

Por otro lado, el modelo de IenC confirma un efecto directo de la estrategia de IenC sobre las variables del currículo, de los agentes y del aseguramiento de la calidad y a su vez tiene un efecto indirecto con la infraestructura a través del currículo y de los agentes.

Con esta información respondemos a la primera pregunta: ¿cuál es la relación de la dimensión estratégica de la IenC con respecto a las funciones, los agentes y la infraestructura que intervienen en el proceso? Podemos decir que existe una relación directa de la estrategia de IenC con el diseño curricular, el aseguramiento de la calidad y los agentes que intervienen en la ejecución de la estrategia, y que su relación con respecto a la infraestructura para actividades virtuales está sujeta a las personas que intervienen y al diseño curricular.

Para responder a la segunda pregunta (¿cuál es el efecto de la estrategia de IenC en el aseguramiento de la calidad?), podemos decir que hay un efecto directo, por lo tanto, en la medida en que esté definida y difundida la estrategia claramente junto con sus políticas y procedimientos y que involucre a los altos mandos, se asegurarán los procedimientos de medición del impacto, de los resultados de los aprendizajes y de la mejora de procesos con respecto a programas y actividades internacionales/interculturales.

En otras palabras, las IES deben abordar la IenC de manera particular desde una estrategia bien definida y articulada, incluyendo políticas y procedimientos, y que la responsabilidad de ella esté asumida desde la alta dirección; la internacionalización del diseño curricular debe estar enfocada al desarrollo de programas completos conjuntos o de doble titulación, al desarrollo de proyectos de investigación y a elementos del diseño curricular que favorezcan la integración de los alumnos internacionales; los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben incluir la capacitación del personal docente y administrativo, y la integración de los estudiantes internacionales con los estudiantes locales a través de la atención y seguimiento, actividades sociales y cursos de inmersión cultural; el aseguramiento de la calidad debe integrar procedimientos de revisión de los programas académicos, un esquema

de medición del impacto de la IenC y el proceso de mejora; y finalmente, la infraestructura para las actividades virtuales debe incluir infraestructura dentro del aula que habilite clases remotas, la capacitación técnico-pedagógica del personal en materia de las TIC y la digitalización de los trámites del área internacional.

Es evidente la falta de participación de las IES para estudios de esta naturaleza, por lo que se sugiere realizar este mismo estudio a una mayor escala para poder contar con información que pueda ser generalizada para el sistema de educación superior mexicano.

Conclusiones

La internacionalización de la educación superior es concebida de distinta manera por las instituciones, por lo que es importante primero definir lo que se va a entender por internacionalización. Para el caso latinoamericano y en específico el de México, aún falta la unificación de criterios, el establecimiento de políticas y de procesos comunes alrededor de la estrategia de internacionalización que permitan sistematizar actividades. Las acciones de IenC ante la pandemia COVID-19 concentraron esfuerzos en la adopción de las TIC para continuar operando, pero no como un objetivo estratégico que siguiera la tendencia de la digitalización, si no como una respuesta inmediata a una circunstancia.

Los hallazgos sugieren enfatizar el desarrollo e implementación de la estrategia de internacionalización que permee en las demás variables de la IenC para su integración y sobre todo para asegurar la calidad, la cual a su vez es el mecanismo de respuesta a las condiciones y demandas globales de la educación superior. Esto lleva a una doble discusión: la primera con respecto a la coordinación entre las distintas instancias federales y estatales que participan en la gestión del sistema de educación superior para establecer un marco de referencia para la internacionalización nacional, y la segunda discusión es con respecto a que las IES desde su autonomía reconozcan la importancia de elaborar una estrategia de IenC que esté respaldada por la alta dirección y que responda a los criterios del marco de referencia. Solo a entonces se podrá hablar de una internacionalización de la educación superior del país.

Recomendaciones y estudios futuros

Las recomendaciones a partir del presente estudio son:

1. La elaboración de un marco de referencia con respecto a la internacionalización de la educación superior a nivel federal y estatal, adaptado a los subsistemas de gestión, con políticas definidas que estandaricen un nivel de internacionalización esperado a nivel nacional.

2. El desarrollo de una estrategia de IenC basada en los motivos y razones por las que la institución desea integrar la internacionalización, que esté definida, comunicada, coordinada y de la cual tomen responsabilidad los altos mandos.

3. La revisión de los diseños curriculares vigentes identificando los elementos existentes y los elementos faltantes para lograr la IenC, teniendo en cuenta la infraestructura requerida, la capacitación del personal docente y administrativo, el fomento de la investigación, y la integración de los estudiantes internacionales y locales.

4. El establecimiento de procedimientos que aseguren la calidad de la dimensión internacional de los programas y la creación de un esquema de medición del impacto de la IenC que sirva para mejorar los procedimientos existentes.

5. La digitalización de experiencias internacionales e interculturales, curriculares y cocurriculares, desde la estrategia de IenC que involucren a todos los estudiantes, incluyendo la digitalización de los trámites para la gestión de programas y proyectos internacionales.

Un segundo estudio sugerido es la medición del nivel de madurez de la estrategia de internacionalización y la relación de esta con el desarrollo de las competencias internacionales e interculturales de los estudiantes.

REFERENCIAS

Al Jaber, A. O., & Elayyan, H. O. (2018). *Toward Quality Assurance and Excellence in Higher Education*. River Publishers.

Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2019). Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. European Educational Research Journal, 18(2), 200-217. https://doi.org/10.1177/1474904118807537

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In: Curaj A., Matei L. Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds). The European Higher Education. Between Critical Reflections and Future Policies, 59-72. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Comas Rodriguez, O., & Lastra Barrios, R. (2019). La Internacionalización de la Educación Superior: Una apuesta y una oportunidad del presente. Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES.

De Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. International Higher Education, 64, 6-7.

De Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education, Historical Perspective. In: Teixeira P., Shin J. (eds). Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions, 1-4. Springer, Dordrecht. https://doi.org/doi:10.1007/978-94-017-9553-1_222-1

Engwall, L. (2016). The Internationalisation of Higher Education. European Review, 24(2), 221-231. https://doi.org/10.1017/S1062798715000575

Erasmus+. (2017). Go International. A practical guide on strategic internationalisation in Vocal Education and Training. European Union. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/go_international-_practical_guide_on_strategic_internationalisation_in_vet.pdf

European Commission. (2021). Erasmus+. Programme Guide. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en

Fazio, M. C. (2016). Retos y prospectiva de la internacionalización de la educación superior en América Latina. En: Didou Aupetit S. (Coord). Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de la educación superior, 175-180. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN.

Gacel-Ávila, J. (2003). La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global. Universidad de Guadalajara.

Gaston, S. (2013). PLS Path Modeling with R. Trowchez Editions. http://www.gastonsanchez.com/PLS Path Modeling with R.pdf

Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M. and Sarstedt, M. (2014). A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling. Sage.

Hudzik, J. K. (2015). Comprehensive Internationalization. Institutional pathways to success. Routledge.

Knight, J. (2005). An Internationalization Model: Responding to new realities and challenges. En De Wit H., Jaramillo I.C., Gacel-Avila J. and Knight J. (Eds.). Higher Education in Latin America. The international dimension, 1-38.

Knight, J. (2012). Five Truths about Internationalization: International Higher Education. International Higher Education, 69, 13-15. https://doi.org/10.1007/9789463511612_005

Kock, N., & Hadaya, P. (2016). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. Information Systems Journal, 28(1), 227-261. doi:10.1111/isj.12131

Ley General de Educación Superior, n.o Nueva Ley DOF 20-04-2021, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 48 (2021). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H., & Machado Vega, D. F. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. (Spanish). Revista *Historia de La Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290. https://doi.org/10.19053/01227238.4999

OCDE. (2019). El futuro de la educación superir en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/005689e0-es.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. Revista de la Educación Superior, 49, 1-8. https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120

Ramirez García, R. G., & Rodríguez Jiménez, J. R. (2018). Introducción: Explorando nuevas vetas de internacionalización. En: Ramírez García R.G., y Rodríguez Jiménez J.R. (Coord). Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos, 11-16. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.

Salmi, J. (2021). New Challenges for Tertiary Education in the Twenty-First Century. En Schwartzman S. (Ed). Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century, 19-30. Springer.

Seeber, M., Cattaneo, M., Huisman, J., & Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. Higher Education, 72(5), 685-702. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9971-x

Soria, K. M., & Troisi, J. (2014). Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies. Journal of Studies in International Education, 18(3), 261-280. https://doi.org/10.1177/1028315313496572

The Observatory on Borderless Higher Education. (2021). News. OBHE. https://www.obhe.org/news

UNESCO. (2019). Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe (p. 53). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374532

Universities UK International. (2021). Internationalisation at Home-Developing global citizens without travel. International activities delivered at home: Showcasing impactful programmes, benefits and good practice. https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/International/2020/Internationalisation-at-home%20report.pdf

Wang, J. (2018). Internationalization at Home of German Universities: An Empirical Study. Heinrich Heine University Düsseldorf.

William Internationalization at Home. (2019). Indicators for Mapping and Profiling Internationalization at Home within Israeli Higher-Ed Institutions-IMPI-IL. https://william-erasmus.com/indicators-for-mapping-and-profiling-internationalization-at-home-within-israeli-higher-ed-institutions/

La movilidad virtual internacional sin participación estudiantil

Estela Maricela Villalón de la Isla[1]

Resumen

Antes de la pandemia la movilidad estudiantil figuraba como la principal estrategia de internacionalización en todos los centros universitarios que conforman la Red de la Universidad de Guadalajara (Red UdeG), México. Con el obligatorio cierre de escuelas y fronteras la movilidad presencial quedó totalmente suspendida. Ante la adversa situación la Universidad fortaleció la oferta de estudiar cursos en el extranjero de manera virtual. Sin embargo, en el Centro Universitario del Norte (CUNorte, Red UdeG), la estrategia no obtuvo participación estudiantil. Este trabajo comparte una investigación realizada para identificar por qué los estudiantes del CUNorte no participan en acciones de movilidad virtual. Es un estudio de caso en el que se utiliza un cuestionario diseñado para conocer la percepción de los alumnos respecto a la movilidad virtual. La muestra se conforma por estudiantes matriculados y activos en el Centro Universitario durante la crisis COVID-19, esto es, los semestres 2020B y 2021A. La investigación genera conocimientos sobre los retos que enfrenta la Universidad en materia de internacionalización.

Palabras clave: *Percepción estudiantil; movilidad virtual; internacionalización de la educación superior; pandemia COVID-19; retos.*

1 Centro Universitario del Norte, CUNorte, Universidad de Guadalajara.

Introducción

Las medidas sanitarias de aislamiento social durante la pandemia por COVID-19 afectaron la forma de trabajar la internacionalización en las universidades. En todo el mundo, gobiernos e instituciones priorizaron necesidades. Durante la propagación de la enfermedad el Sistema de Salud en México estuvo al borde del colapso. El cierre de actividades económicas puso en los reflectores fuertes problemas de pobreza y desigualdad. En el sector educativo la enseñanza a distancia ocupó el primer lugar en el orden de prioridades. En medio de la crisis, las universidades públicas, especialmente la Universidad de Guadalajara en el estado de Jalisco, se convirtieron en "un pilar para el manejo de la pandemia" (Villanueva, 2021). Esta descripción del panorama de crisis obedece a un propósito de contextualización sobre el tiempo y situación en que surge y se desarrolla el estudio que aquí se comparte.

Se trata de un estudio de caso en el que se analiza un problema que se identifica en un momento en que las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) se convierten prácticamente en el único medio "seguro" de comunicación. Esto quiere decir que no se trata de un problema ni único ni asilado, sino de una situación que afecta y es afectada en otras aristas de la vida académica universitaria. En la primera parte del capítulo se contextualiza al lector respecto a las características del proceso de internacionalización en la Universidad de Guadalajara, antes de y durante la pandemia. Posteriormente se presenta la metodología utilizada para responder la pregunta de investigación. Después de tratar el tema de la validez y confiabilidad del instrumento que fue diseñado para analizar el objeto de estudio, el trabajo se centra en la interpretación que esta autora hace de los resultados. El trabajo cierra con una breve sección de conclusiones y recomendaciones.

Antecedentes y actualidad, respecto a movilidad, en la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara es una de las universidades públicas más grandes de México. Atiende el 83.3% de la matrícula total en el nivel superior en Jalisco, y en el nivel medio superior alcanza el 87.2% de cobertura total en el estado. Es una red conformada por un sistema de educación media superior con 174 planteles, un sistema de universidad virtual y quince centros universitarios en el nivel de educación superior. De los más de 310 mil alumnos activos en

el calendario escolar 2020-2021, alrededor de cuatro mil cursan actualmente carreras de pregrado y posgrado en uno de los centros universitarios regionales de la Red UdeG, el Centro Universitario del Norte, CUNorte. (Universidad de Guadalajara [UdeG], 2021a). Este Centro se encuentra ubicado en la región Norte del Jalisco. El territorio geográfico tiene la particularidad de ser una de las regiones con más altos índices de pobreza, población indígena y rezago educativo, con lo cual, el impacto de la Universidad en esta zona tiene un alcance y relevancia que difícilmente pueden dimensionarse.

Antes de la pandemia por COVID-19 (enfermedad llamada por la OMS *Coronavirus Disease* 2019), la estrategia de internacionalización más visible y reconocida en casi todo el mundo era la movilidad estudiantil presencial. En el caso específico de la Universidad de Guadalajara, en el año 2018 el CUNorte se distinguió de entre todos los centros universitarios de la red en que el 2% del total de alumnos activos realizaron algún tipo de movilidad académica internacional (Centro Universitario del Norte [CUNorte], 2019, p. 85; Universidad de Guadalajara [UdeG], 2021b, p. 1893). Como es bien sabido, el obligado cierre de escuelas y fronteras como medida preventiva al contagio del virus provocó, entre otras cosas, que la movilidad quedara suspendida por tiempo indefinido. Ante la emergencia sanitaria de la situación pandémica, en junio de 2020 la Universidad lanzó un programa de apoyo la repatriación de los estudiantes internacionales. Esto es, que alumnos entrantes y salientes regresaran del país extranjero a su lugar de origen (Coordinación General de Cooperación e Internacionalización [CGCI], 2020).

Ante la inminente necesidad de suspender indefinidamente lo que fuera durante mucho tiempo (décadas) la principal estrategia de internacionalización en la UdeG (la movilidad presencial), la respuesta institucional fue fortalecer la movilidad virtual (Coordinación Internacional [CI], 2020; CI, 2021a). En este punto cabe aclarar que el propósito de la Universidad jamás ha sido sustituir una modalidad por otra. El principal objetivo es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de complementar su formación académica con la experiencia de un intercambio multicultural/internacional a pesar del obligado aislamiento social por la contingencia del mortal COVID-19.

Ahora bien, antes de iniciar la descripción del problema que da origen al estudio, se considera necesario hacer una pausa y analizar el tipo de experiencias y conocimientos que adquieren los alumnos en cada modalidad. La Tabla 1 resume diferencias entre estudiar en el extranjero trasladándose físicamente a vivir en otro país y hacerlo cien por ciento de manera online.

Tabla 1. Conceptos y rasgos de la movilidad.

Conceptos	
Movilidad física o presencial	**Movilidad virtual**
"En la movilidad estudiantil, los estudiantes de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución" (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2019).	La movilidad virtual (MV) "consiste en la utilización de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) para crear una colaboración transfronteriza que mejore la comprensión intercultural y el intercambio de conocimientos" (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]/UNESCO, 2021).
Rasgos distintivos	
Estancia en un lugar diferente al de residencia	Estancia en el mismo lugar de residencia
Ruptura con las responsabilidades personales habituales	Continuidad con las responsabilidades personales habituales
Excluyente al no facilitar la movilidad a estudiantes por motivos derivados de situaciones personales, familiares, económicas	Integradora, todos los estudiantes pueden acceder a esta modalidad, independientemente de situaciones individuales
Tiempo y coste relevante	Tiempo y coste equilibrado
Formación desarrollada en la presencialidad	Formación desarrollada en entornos digitales
Experiencias interculturales, sociales y educativas en la IES de acogida y en la localidad en la que está inserta	Experiencias interculturales, sociales, educativas y digitales exclusivamente en la red

Fuente: (Ruíz-Corbella, López-Gómez y Cacheiro-González, 2021, p. 18).

En la normativa de la Universidad de Guadalajara, UdeG, una de las principales funciones de la Coordinación de Internacionalización (CI), es la de "Coordinar las acciones en materia de *cooperación e internacionalización* de las dependencias de la Red, sin afectar el ejercicio de las atribuciones que a cada una de ellas correspondan" (CI, 2021b). En la práctica esto significa que todos los Centros Universitarios que conforman la Red difunden la oferta de becas que la CI gestiona. En el caso que nos ocupa, la promoción de la movilidad virtual se enmarca dentro del Programa de Estancias Académicas Virtuales (PEAV) de la Universidad. En este punto cabe señalar que la CI es la instancia que coordina la promoción de las estrategias institucionales en materia de internacionalización

en toda la red. Cada centro universitario implementa las acciones de difusión que de acuerdo a su contexto y características considera idóneas para promover los programas que gestiona CI. En la práctica esto significa que la CI publica diversas convocatorias en la página oficial http://www.ci.cgai.udg.mx/. Como en el organigrama de cada centro universitario no existe ninguna estancia con el exclusivo propósito de fortalecer la internacionalización, suele suceder que la estrategia de difusión de becas y convocatorias consista simplemente en "compartir y reenviar enlaces". El conocimiento empírico (recabado) en el trabajo de campo en esta investigación permite afirmar que, específicamente en CUNorte, durante los años 2020 y 2021, la principal estrategia de promoción de la movilidad virtual consistió en difundir convocatorias en las redes y sitios oficiales del Centro, a la par de buscar el apoyo de coordinadores y docentes en propagar información entre los alumnos (A.V. Gaeta, comunicación personal, 11 de noviembre de 2021).

Cabe aclarar que los mecanismos de promoción de la internacionalización no son objeto de análisis en este trabajo. Se describen las estrategias de difusión que se aplican en CUNorte solo para contextualizar el problema que se analiza en esta investigación. Durante la contingencia por la pandemia del COVID-19 la principal estrategia de internacionalización en la Universidad de Guadalajara fue la promoción de programas institucionales de movilidad virtual. En el Centro Universitario del Norte la estrategia no tuvo respuesta. En los cuatro semestres comprendidos entre los calendarios escolares 2020 y 2021, los estudiantes del CUNorte no participaron en ninguna de las convocatorias de apoyo para estudiar cursos en universidades extranjeras de manera *online*. Por lo tanto, la pregunta general de investigación es: *¿Por qué los estudiantes del Centro Universitario del Norte, CUNorte, no participan en acciones de movilidad virtual durante la contingencia derivada de la pandemia por COVID-19?* Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo, al plantear la pregunta anterior es identificar las razones por las cuales los estudiantes del Centro Universitario del Norte, CUNorte, no participan en acciones de movilidad virtual durante la contingencia derivada de la pandemia por COVID-19. Con la hipótesis de que a los estudiantes del Centro Universitario del Norte (CUNorte) no les interesa participar en acciones de movilidad virtual, se realiza el estudio considerando que los resultados pueden fundamentar una propuesta de solución adecuada al contexto de la investigación.

Metodología

La población del estudio es el total de alumnos activos en el semestre con calendario escolar 2021-A, en el Centro Universitario del Norte, CUNorte, ubicado geográficamente en la zona Norte del estado de Jalisco, México, en el municipio de Colotlán. La muestra probabilística se conforma por 220 estudiantes matriculados en distintas carreras a nivel pregrado (licenciaturas). 52 hombres (23.6%) y 168 mujeres (76.4%), con una edad media (M) de 20.94 años y desviación estándar (DE) de 3.06.

El instrumento utilizado para conocer la percepción de los estudiantes respecto a la movilidad virtual es un cuestionario que aquí se denomina EnMov. La encuesta EnMov fue diseñada por esta autora con el fin de conocer la percepción de los estudiantes respecto a cuatro aspectos de la movilidad virtual. Cada aspecto es una dimensión. Cada dimensión incluye cinco ítems. Los 20 ítems del cuestionario son oraciones redactadas en sentido positivo para ser valoradas desde 1 (Totalmente en desacuerdo), hasta 5 (Totalmente de acuerdo). Las respuestas de los participantes se miden con una escala de tipo Likert.

Las dimensiones que conforman el cuestionario denominado EnMov son:

- Dimensión I. Actitud hacia la movilidad virtual.
- Dimensión II. Conocimiento de opciones para movilidad virtual.
- Dimensión III. Aspectos económicos vinculados con la movilidad virtual.
- Dimensión IV. Aspectos varios asociados al entorno virtual de aprendizaje.

El cuestionario se aplicó de manera virtual utilizando la aplicación Formularios de Google. El enlace al cuestionario se difundió a toda la población estudiantil a través de los docentes. Las respuestas se recabaron entre el 21 y el 29 de junio del año 2021 en una única instancia. Los 220 participantes que contestaron la encuesta lo hicieron de forma anónima y conociendo el objetivo del estudio.

Validez y fiabilidad del instrumento

Un cuestionario tiene validez cuando mide lo que pretende medir. La evaluación cualitativa del instrumento utilizado en este estudio fue la validez de contenido

basada en el juicio de expertos. La validez de contenido suele establecerse de forma deductiva definiendo un universo de ítems, en esencia, el mejor constructo es aquel en torno al cual se puede construir el mayor número de inferencias de la manera más directa (Cronbach & Meehl, 1955). Se validaron indicadores subjetivos de validez y de estructura del cuestionario en los siguientes elementos:

a. Pertinencia del contenido de los ítems.
b. Cantidad de dimensiones y variables propuestas para medir.
c. Claridad en el planteamiento (redacción) de los ítems.
d. Extensión del cuestionario.

La fiabilidad es la precisión con que lo hace, indica la consistencia de la medida. La fiabilidad no es una propiedad o característica inherente a un cuestionario sino de las puntuaciones que se obtienen con su aplicación. Un instrumento puede ser fiable con una muestra y no ser fiable al aplicarse en otra muestra diferente. Dicho con otras palabras, la fiabilidad no es de una escala, sino de las puntuaciones de la escala obtenidas en determinada muestra (Lacave, Molina, Fernández y Redondo, 2016; Frías-Navarro, 2021).

Cuando los ítems se utilizan para formar una escala deben tener consistencia interna. Todos los ítems deben medir un mismo constructo, es decir, un mismo dominio psicológico, por lo que deben estar correlacionados entre sí (Frías-Navarro, 2021). Un coeficiente útil para evaluar la consistencia interna es el alfa de Cronbach (Bland y Altman, 1997). Si bien existen varios métodos para estimar la fiabilidad de los tests, alfa es el coeficiente de consistencia interna más utilizado en Ciencias Sociales (Cho y Kim, 2014; Frías-Navarro, 2021).

El alfa de Cronbach tiene una interpretación directa (Bland y Altman, 1997). Es un índice para evaluar la magnitud en que los ítems del cuestionario se correlacionan, esto es el promedio de las correlaciones entre los ítems que conforman el instrumento (Oviedo y Campo-Arias 2005, citando a Cortina, 1993; Bland y Altman, 1997).

Tabla 2. Análisis de consistencia interna de las puntuaciones obtenidas en la muestra.

Dimensión	No. de ítems	Media	Alfa de Cronbach	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	95% e intervalo de confianza	
Actitud	5	3.266	0.858	Min.= .584 Max.= .746	Min.=.809 Max.=.850	0.823	0.885
Conocimiento	5	2.666	0.879	Min.= .644 Max.= .755	Min.=.842 Max.=.870	0.851	0.902
Aspectos económicos	5	2.99	0.474	Min.= -.149 Max.= .491	Min.=.268 Max.=.690	0.356	0.577
Otros aspectos	5	3.06	0.773	Min.= .316 Max.= .664	Min.=.688 Max.=.808	0.722	0.817
EnMov (4 dimensiones = 20 items): Media=3.190: Alfa de Cronbach = .843							

Fuente: Elaboración propia.

Distintos autores (Nunnally, 1967; Nunnally y Bernstein, 1994; Huh, Delorme y Reid, 2006) coinciden en que un valor de coeficiente de alfa de Cronbach menor a .7 señala una baja correlación entre los ítems. Un valor de consistencia interna superior a .7 es aceptable, los valores que oscilan entre .9 y .95 se consideran excelentes y el valor por encima de .95 es un indicador de redundancia o duplicación de ítems.

Tomando en cuenta estas recomendaciones, los datos de la Tabla 2 muestran que la fiabilidad de las puntuaciones del instrumento (EnMov), en la muestra es .843, sin embargo, en el análisis de consistencia interna de cada dimensión por separado se observa que las dimensiones *Actitud*, *Conocimiento* y *Otros aspectos* son aceptables en su valor del coeficiente alfa (.858, .879 y .773 respectivamente), y el valor de consistencia interna de la dimensión de *Aspectos Económicos* es inaceptable (Coeficiente <.5). La interpretación de los valores es que los resultados de los ítems que conforman la dimensión de aspectos económicos indican errores de medición. La obtención de un valor de alfa Cronbach bajo significa que los ítems tienen una estructura multidimensional (Frías-Navarro, 2021).

En este punto es importante señalar que el análisis que se presenta en este trabajo se hizo sobre la aplicación de una prueba piloto (PP). Como es bien sabido, en investigación el pilotaje se realiza para obtener elementos que permitan reducir el riesgo de sesgo o errores en la medición. Por consiguiente, lo que

aquí se comparte corresponde a la prueba del cuestionario de recolección de datos que será utilizado, con adecuadas modificaciones, en otra etapa de la investigación que aún está por realizase.

Interpretación de los resultados

En el ámbito de estudio el grado de correlación de mayor grado se observa entre la dimensión *Aspectos varios* asociados al entorno virtual de aprendizaje de la variable Varios y la variable general *interés*. Por el valor r = .823 (por encima de 0.80), se determina que existe una correlación positiva muy alta. Por el valor de significancia de .000 (por debajo de 0,01), se puede afirmar con un 99% de confianza que esta correlación es muy significativa.

Ahora bien, antes de continuar es necesario explicar que en la interpretación de los resultados se toman en cuenta los valores del coeficiente de la prueba paramétrica r de Pearson ($-1 \leq r \geq 1$), y también lo que aquí se define como contenido teórico de las variables (expresiones de los ítems que conforman cada dimensión). Esto significa que cuando se observa que existe determinado nivel de correlación, se debe considerar que se trata de una relación sólo de asociación, es decir, no implica causalidad. En esta investigación, se analiza el grado de correlación para identificar si las variables covarían, más no para determinar relaciones de causa y efecto (Psyencia Mx, 2020). En este sentido la interpretación visual de las correlaciones con mayor aporte a los propósitos del presente estudio es la siguiente:

Figura 1. Relación entre las variables Varios y Actitud.



Nota. **Elaboración propia.**

La figura uno muestra cómo se interrelaciona el contenido de las dimensiones *Actitud* y *Varios Aspectos*. Cada dimensión tiene su propio contenido. El espacio que se traslapa entre ambas representa la correlación o relación de asociación (sin causalidad), es que mientras mayores son los valores de puntuación en contenidos de agrado con la modalidad de enseñanza/aprendizaje en línea, también son mayores los valores de puntuación en ítems con expresiones de actitud positiva hacia la movilidad virtual. Las flechas de la imagen representan que hay una relación entre las variables. La bidireccionalidad significa que no se puede definir que alguna variable tenga efecto sobre otra. La interacción no se define de causa y efecto, sino de asociación. Los valores de la relación entre las dimensiones *Actitud* y *Varios aspectos* de aprendizaje en la modalidad virtual permiten afirmar con alto nivel de seguridad que mientras más están de acuerdo los alumnos con los estudios en línea, mayor disposición tienen para tomar cursos en universidades extranjeras de manera virtual (Valor positivo r de Pearson = .653; correlación muy significativa con nivel de significancia = .000).

Puesto que el principal interés en esta investigación es conocer "¿Por qué los estudiantes del Centro Universitario del Norte, CUNorte, no participan en acciones de movilidad virtual?", los valores del análisis de relación que se muestran en la Figura 1 permiten descartar el "desagrado por la modalidad virtual" como factor incidente en la decisión de estudiar en el extranjero de manera virtual. La relación de agrado/acuerdo entre la modalidad de aprendizaje *online* y la actitud de predisposición a estudiar en el extranjero de manera virtual deja claro que para los participantes en la prueba la situación "estudiar en otras universidades a través de internet", esto es, sin viajar, de manera virtual, NO es una característica que les desagrade sobre la movilidad virtual. Por ende, el miedo o rechazo a la modalidad de estudio no pueden tomarse como razón por la cual no participan en los distintos programas que ofrece la Universidad.

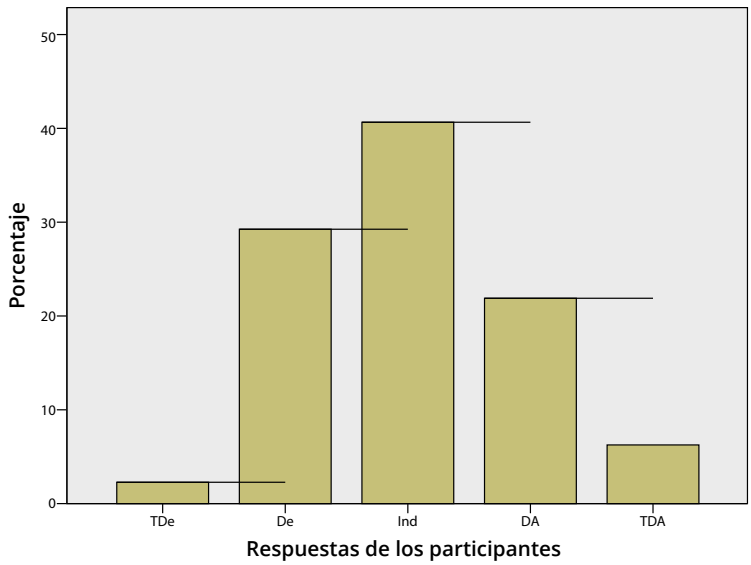
Aunado a lo que implica la afirmación se tomó la decisión de procesar la dimensión *Conocimientos* analizando medidas de frecuencia y estadística descriptiva.

Tabla 3. Ítems y estadísticas de la dimensión Conocimientos.

	Media	Desviación estándar	Alfa de Cron-bach si el elemento se ha suprimido
Me doy cuenta cuando se abren convocatorias para estudiar *online* en universidades extranjeras	2.80	1.172	.870
Conozco las becas de apoyo para pago de cursos virtuales en otros países	2.43	1.089	.842
Es fácil identificar las universidades que tienen cursos virtuales relacionados con mi carrera	2.61	1.056	.857
Conozco mis oportunidades para estudiar en el extranjero de manera virtual	2.76	1.097	.845
Conozco las personas que pueden asesorarme para estudiar cursos *online* en otros países	2.72	1.143	.850

Nota: **El valor de la media permite inferir que la puntuación promedio de los participantes representa desacuerdo e indiferencia**.

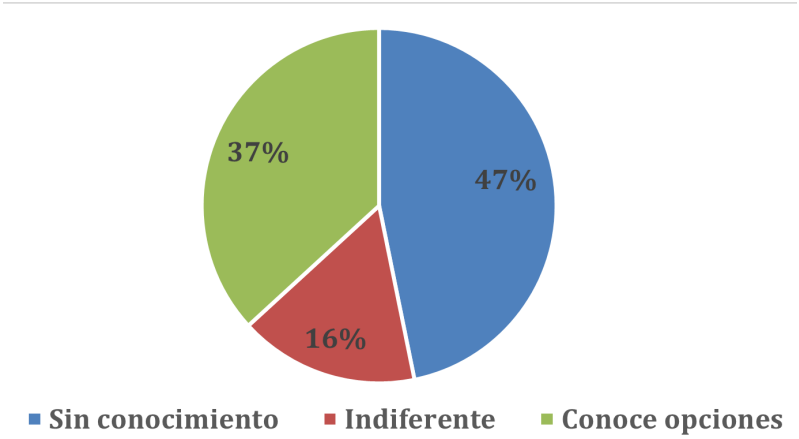
Figura 2. Resumen visual de frecuencias de respuestas obtenidas en la dimensión Conocimientos.



Nota: **En la frecuencia de respuestas el porcentaje válido es:**
TDe – Totalmente en desacuerdo 2.3%
De – De acuerdo 29.1%
Ind – Indiferente 40.5%
DA – De acuerdo 21.8%
TDA – Totalmente de acuerdo 6.4%

De acuerdo con los resultados que se muestran en la Figura dos, el hecho de que el 71.8% (porcentaje acumulado hasta la respuesta Ind) de los encuestados, puntuara en la dimensión conocimientos respuestas de indiferencia (40.5%) y desacuerdo respecto a conocer sobre la movilidad virtual (TDe 2.3% + De 29.1% = 31.4%), permite aseverar que el desconocimiento es el factor de mayor incidencia en la decisión de los estudiantes respecto a realizar o no acciones de movilidad virtual. Por todo lo que significa la afirmación anterior, se analiza específicamente uno de los ítems de la citada dimensión.

Figura 3. Respuestas de los estudiantes sobre conocimientos de opciones que tienen para estudiar en el extranjero de manera virtual.

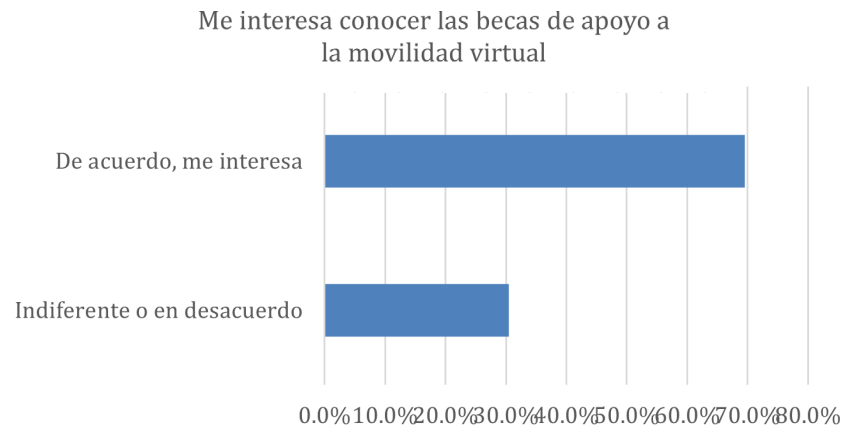


Nota: **Elaboración propia.**

En la EnMov (instrumento de medición), la dimensión *Conocimiento* se conforma de ítems enfocados en identificar si los participantes de la encuesta conocen las distintas opciones que la universidad ofrece a los estudiantes a través de becas enmarcadas en diferentes programas. La interpretación de las puntuaciones representadas en la categorización de la Figura 3, es que menos de la mitad de los participantes del estudio conoce cómo participar en programas de movilidad virtual. De acuerdo con las expresiones que puntuaron los alumnos, 47% no conoce, 16% muestra indiferencia y solo 37% expresa conocer respeto a formas de movilidad virtual.

En el análisis de la dimensión *Aspectos económicos* vinculados con la movilidad virtual, llama especialmente la atención las respuestas de los alumnos en uno de los ítems.

Gráfico 2. Respuestas al ítem con mayor relación de contenido con la dimensión Conocimientos.



Nota: **Ítem relevante por el contenido.**

El ítem cuya puntuación queda visualmente representada en el Gráfico 2, muestra que el 70% de los estudiantes que participaron en la prueba, puntuaron valores altos en expresiones que se asocian con que les interesa conocer programas y becas de apoyo para tomar cursos virtuales en universidades extranjeras. Los valores del análisis que se comparte en el Gráfico dos, proporcionan elementos estadísticos que permiten descartar la hipótesis de que a los estudiantes del CUNorte no les interesa la movilidad virtual.

En síntesis, de acuerdo con los resultados, esta investigadora encuentra que el desconocimiento sobre cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué tomar cursos de manera *online* en una universidad extranjera es la respuesta de mayor peso a la pregunta de ¿por qué los estudiantes del CUNorte no realizaron acciones de movilidad virtual durante la pandemia del COVID-19?

Conclusiones

En el trabajo de campo se identificó que durante la pandemia la Universidad incrementó la oferta de becas de apoyo para pago de cursos virtuales en universidades extranjeras. Por el contenido los cursos pueden dividirse en cursos de aprendizaje del inglés como segunda lengua, o cursos afines a las materias que toman los estudiantes en nivel pregrado (licenciatura).

La interpretación en función de las respuestas de los alumnos, esto es, de las puntuaciones obtenidas en la dimensión "Conocimiento de opciones para movilidad virtual" del instrumento, es que la mayoría de los estudiantes encuestados no conoce las oportunidades que la Universidad le ofrece respecto a opciones de movilidad virtual o simplemente no les interesa. Esto se traduce en que la forma en que la instancia difunde y promociona la movilidad virtual no está funcionando del todo. De acuerdo con los resultados de esta investigación, la información relevante no llega a ser conocida por los alumnos. Por cada diez alumnos que participaron en el estudio, menos de cuatro conocen la manera en que pueden estudiar en alguna universidad extranjera de forma virtual y sin hacer ninguna aportación económica personal.

Los resultados también permiten afirmar que existe una relación positiva y muy significativa entre la dimensión "Aspectos varios asociados al entorno virtual de aprendizaje" y la dimensión "Actitud hacia la movilidad virtual". Tal como queda señalado en párrafos anteriores, la relación se interpreta como una asociación muy "específica", por decirlo de alguna manera, en el sentido de que se observa que la mayoría de los estudiantes expresa que les gustan las clases virtuales y también tiene expresiones que muestran una actitud positiva hacia la movilidad virtual. Este resultado permite afirmar que la modalidad de estudio no es la principal razón por la cuál los estudiantes no realizan acciones de movilidad, sino más bien la falta de conocimiento sobre las estrategias. Dicho con palabras coloquiales: "el problema en este problema" no es que la movilidad sea virtual sino que "no saben" que pueden estudiar en otro país sin viajar.

Con base en las afirmaciones de los últimos dos párrafos y que se sustentan en el análisis estadístico de las respuestas y en los indicadores de confiabilidad, esta investigadora considera haber logrado el objetivo de la investigación. Se concluye que la mayoría de los participantes del estudio están de acuerdo con expresiones que denotan potencial interés por estudiar en el extranjero de manera virtual. Sin embargo, no tienen suficientes conocimientos sobre opciones, becas, cursos ni programas de movilidad virtual en los que puedan participar.

Se sugiere estudiar más a fondo el problema y su contexto de la siguiente manera:

1. Revisar la efectividad de los mecanismos de difusión y fortalecimiento de la movilidad virtual como estrategia de internacionalización en el

Centro Universitario del Norte, CUNorte, a fin de confirmar que todos los alumnos tengan conocimiento respecto a lo que es y al cómo se realiza la denominada movilidad virtual y lo que se considera como su beneficio.

2. Antes de utilizar el instrumento que aquí se analiza en cualquier otra muestra o contexto, evaluar la pertinencia de reestructurar la escala suprimiendo o modificando los ítems menos significativos, ya sea por el contenido o por indicadores de confiabilidad y/o de correlaciones.

3. Plantear un estudio paralelo sobre la asociación identificada entre la actitud positiva de aprender en un entorno *online* y de estudiar en el extranjero de manera virtual y no presencial, es decir, realizar acciones de movilidad virtual sin verdadera y física movilidad.

Así pues, el primer paso antes de realizar los estudios sugeridos será aplicar nuevamente la encuesta con el fin de confirmar la fiabilidad del instrumento utilizado en esta prueba piloto. Ahora bien, como la próxima aplicación del estudio se realizará en un tiempo que desde hoy es llamado "Postpandemia", esta investigadora considera factible recabar datos que permitan hacer algún tipo de comparación o relación con el interés por la movilidad presencial.

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Movilidad estudiantil.* http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/movilidad-estudiantil

Bland, J. M. & Altman, D. G. (1997). *Statics notes. Cronbach´s alpha.* [Archivo PDF]. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2126061/pdf/9055718.pdf

Centro Universitario del Norte. (2019). *Mtro. Gerardo Alberto Mejía Pérez. Rector del Centro. Informe de Actividades 2018.* http://www.cunorte.udg.mx/sites/default/files/transparencia/fraccion-iii/6to_informe_gerardo_mejia.pdf

Cho, E. & Kim, S. (2014). Cronbach's coefficient alpha: Well known but poorly understood. *Organizational Research Methods 18*(2), 207-230. https://doi.org/10.1177/1094428114555994

Coordinación de Internacionalización. (13 de octubre de 2020). *Estancias Académicas Internacionales de Especialización 2020-B (modalidad virtual).* http://www.ci.cgai.udg.mx/es/esaciesvirtual2020b

Coordinación de Internacionalización. (17 de septiembre de 2021a). *Estancias académicas internacionales de especialización 2021B (modalidad virtual) – Curso virtual de idioma inglés.* http://www.ci.cgai.udg.mx/es/esaciesvirtual2021b-cursoingles-vcu

Coordinación de Internacionalización. (2021b). *Funciones de la coordinación de internacionalización (CI).* http://ci.cgai.udg.mx/es/acerca-de/funciones

Coordinación General de Cooperación e Internacionalización. (5 de junio de 2020). *Apoyos a estudiantes en movilidad para su repatriación durante la contingencia del COVID 19.* http://www.ci.cgai.udg.mx/es/convocatorias/apoyos-estudiantes-en-movilidad-para-su-repatriacion-durante-la-contingencia-del-covid

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin 52*(4), 281-302. https://doi.org/10.1037/h0040957

Frías-Navarro, D. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. [Archivo PDF]. https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf

Huh, J., Delorme, D. y Reid, L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. Journal of Consumer Affairs *40*(1), 90-116

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO. (18 de febrero de 2021). *Sobre la movilidad virtual de estudiantes en la Educación Superior.* https://www.iesalc.unesco.org/2021/02/18/sobre-la-movilidad-virtual-de-estudiantes-en-la-educacion-superior/

Lacave, R. C., Molina, D. A. I., Fernández, G. M. y Redondo, D. M. A. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática 9*(1), 23-36. https://dialnet.unirioja.es/revista/24879/V/9

Nunnally, J. C. (1967). Psychometric Theory. New York: McGraw-Hill.

Nunnaly, J. y Bernstein, I. H. (1994) Psychometric Theory (3rd. ed.). New York: McGraw-Hill.

Oviedo H. C. y Campo-Arias, A. (2005) Metodología de investigación y lectura crítica de estudios: Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana d*e Psiquiatría *34*(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009

Psyencia Mx (25 de octubre de 2020*). Correlación de Pearson (Explicación, Interpretación, SPSS y Formato APA).* [Archivo de video]. Youtube https://www.youtube.com/watch?v=3lJ9f_dk0gw

Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E. y Cacheiro-González, M.L. (2021). Movilidad virtual en instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC): Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de Movilidad Virtual. OEI.

Universidad de Guadalajara. (2021a). *Informe Dr. Ricardo Villanueva Lomelí. Rector General. 2020.* http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/informe_de_actividades_2020_28junio_1009.pdf

Universidad de Guadalajara. (2021b). *Anexo estadístico 2020.* http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/anexo_estadistico_2020_28_junio_1030.pdf

Villanueva, L. R. (15 de febrero de 2021). *Recuentan el gran despliegue de acciones de la UdeG contra la pandemia.* https://www.udg.mx/es/noticia/recuentan-el-gran-despliegue-de-acciones-de-la-udeg-contra-la-pandemia

TERCERA PARTE:
Después de la pandemia: La evolución del proceso de internacionalización de la Educación Superior

Viajar desde su lugar después de la pandemia: Multiplicar las oportunidades de estudios virtuales en el extranjero

Gonzalo Isidro Bruno y Patrick Agullana[1]

Resumen

Cuando la pandemia por COVID-19 paralizó en el 2020 a las instituciones de educación superior en todo el mundo, En los Estados unidos la mayoría de los programas de estudio en el extranjero fueron cancelados. A medida que la pandemia se desarrolló se hizo evidente que ésta llegaría a todos los rincones del mundo; los programas internacionales de año académico, verano y semestre en el extranjero se descartaron por completo. Como respuesta a la pandemia, el personal de la oficina de programas internacionales (OCIP) de la Universidad de Hawái (UH) en Mānoa ajustó sus programas regulares de estudio en el extranjero a corto plazo (tres semanas) a un formato virtual. Los objetivos institucionales de UH Mānoa incluyen el mandato de impregnar la educación con un fuerte sentido de identidad y propósito hawaianos. Como tal, este formato de estancias internacionales de corto plazo es la base para la implementación de un modelo que puede ser ajustado, modificado o revisado por otras instituciones de educación superior.

Palabras clave: *movilidad estudiantil internacional, educación terciaria en línea, internacionalización, post-pandemia*

1 Universidad de Hawai'i en Mānoa

Introducción

Cuando la pandemia de COVID-19 del 2020 paralizó la mayoría de las instituciones de educación superior en todo el mundo, muchos participantes de programas de estudios en el extranjero (SA, por sus siglas en inglés) (estudiantes, administradores y personal de apoyo) de los Estados Unidos (EE. UU.) huyeron rápidamente a casa y se cancelaron los programas educativos internacionales posteriores. En 2021, muchas universidades crearon formas innovadoras de completar trimestres, semestres y años académicos, e hicieron cambios para que todos los créditos académicos necesarios para la graduación fueran otorgados a los estudiantes. Sin mucha demora y como alternativa a un cierre total de los programas de SA, las universidades de todo el mundo implementaron opciones de estudios en el extranjero mediante la educación a distancia en línea. La transición de los escenarios de educación superior presencial a los virtuales requeriría un imperativo para conservar todas las cualidades educativas de alta calidad que cambian la vida de los programas presenciales (F2F) tradicionales de SA.

A modo de ejemplo, algunos educadores estadounidenses a cargo de estudiantes internacionales que participan en programas de corta o larga duración en el extranjero trataron de replicar la experiencia de estar en el extranjero y emplearon aplicaciones de vídeo de transmisión en directo para las clases que se impartían de forma sincronizada. Este es el caso de los estudiantes internacionales que estudian en EE. UU. inscritos en programas intensivos de inglés y cultura. Dado que el estatus de su visado en Estados Unidos depende de su asistencia a clases, los alumnos internacionales que estudian inglés como segunda lengua (ESL) y sus instructores no tuvieron más remedio que impartir clases simultáneas en línea.

Los desarrollos anteriores y actuales del Aprendizaje Interactivo Colaborativo en Línea (COIL, por sus siglas en inglés) a nivel internacional, también conocidos de forma imprecisa como Intercambio Educativo Virtual (VE), Telecolaboración o Movilidad Virtual, ayudaron a allanar el camino para una transición acelerada a los entornos virtuales. El Consejo Americano de Educación (ACE) ha reconocido que "el uso de la comunicación en línea para conectar a docentes y alumnos a través de las fronteras está demostrando ser una opción accesible, asequible y flexible en un número cada vez mayor de instituciones en los Estados Unidos y en todo el mundo" (Ward, 2016, p.1). En particular, los programas de VE permiten que grupos de estudiantes de varios países se conecten y participen en un

esfuerzo de colaboración mientras están inscritos en una clase regular a través del uso de la tecnología en línea, con la supervisión y el apoyo de facilitadores experimentados (O'Dowd & Lewis, 2016).

Los viajes educativos posteriores a la pandemia para los programas tradicionales SA no serán viables sino hasta que se estabilicen las altas normas y salvaguardias sanitarias, y las tasas de vacunación permitan alcanzar la inmunidad de rebaño en todos los países. Si bien las fechas exactas son inciertas, la necesidad apremiante de seguir impartiendo educación superior ha infundido nuevos esfuerzos para reinventar las normas prepandémicas y crear otras nuevas. En este capítulo se propone un modelo preliminar con las mejores prácticas para los programas de SA ante la imposibilidad o la reducción de las oportunidades de viajar con seguridad al extranjero. Para los fines de este capítulo, nos concentraremos en programas de estudios en el extranjero de dos a tres semanas de duración.

Revisión bibliográfica

Bowman (2021) explica la relación entre la ciudadanía global y la movilidad limitada en un informe de la NAFSA en línea: "Para muchos en el campo, las limitaciones de viaje pusieron de manifiesto que la movilidad no es un requisito para una ciudadanía global". (*The Pandemic's Effect*, párrafo 4). Destaca que "los estudiantes de poblaciones poco representadas, incluidos los de bajos ingresos o los de primera generación, tienen menos probabilidades de estudiar en el extranjero debido a los costos, las responsabilidades familiares u otras circunstancias." (Leverage Technology, primer párrafo).

Aunque viajar desde su lugar puede ser un oxímoron, existe un antecedente conceptual en destacados estudios culturales y literarios. Como se describe en Stiegler (2013) *Traveling in Place: A History of Armchair Travel*, las personas pueden alcanzar un cierto estado de ánimo que les permite verse a sí mismos y a su entorno cotidiano con ojos nuevos, tal y como una persona experimentaría al visitar otro país. A esta experiencia Burton la llama una "visión de 360° de uno mismo" que puede reforzar las habilidades de liderazgo: "Reconocer estas perspectivas diferentes ofrece a los líderes vías de oportunidad para apoyar a sus seguidores durante los desafíos de desarrollo a través de la retroalimentación, la orientación y el apoyo" (2012, p. i).

El valor pedagógico que los programas de SA ofrecen a los estudiantes universitarios apunta exactamente a proporcionar una serie de conocimientos resultado de experiencias personales. Debería ser una sorpresa que dichos programas universitarios curriculares y cocurriculares existan desde principios del siglo XIX (Di Maggio, 2016).

En el caso de los programas SA que llegan a EE. UU., la edición de abril de 2021 de Chronicle of Higher Education *Today's Global Campus*: *Strategies for Reviving Enrollments and Study Abroad Report* afirma que, en lo que respecta a la internacionalización de los campus, incluso antes de la pandemia de 2020, "las universidades estadounidenses han tenido dificultades para integrar plenamente a los estudiantes extranjeros en el campus, lo que plantea dudas sobre si pueden educar eficazmente a sus compañeros sobre otras perspectivas" (p. 5).

Debido a la persistencia de las disparidades económicas en México y en otros países menos ricos, el número de estudiantes universitarios que pueden costear los gastos de visado y de viaje, seguros, matrículas, gastos imprevistos y de manutención, seguirá siendo bajo o disminuirá. Teniendo esto en cuenta, conservar y ampliar las opciones de estudios en el extranjero virtuales pospandémicas innovadoras y asequibles, tiene el potencial de aumentar drásticamente la participación de los estudiantes en estos programas que cambian la vida. Los programas internacionales COIL y, en particular, los programas SA en línea, plantean desafíos tecnológicos, pedagógicos, cognitivos, socioeconómicos, interculturales, lingüísticos y emocionales para todas las partes involucradas (Ward, 2016).

Aunque la mayoría de los programas de estudios en el extranjero de corta duración se centran en un tema o un curso, se han hecho esfuerzos para ampliar su duración y alcance en programas multidisciplinarios y de varios cursos (Varney, 2011). Di Maggio (2016) investigó el valor del compromiso y la retención de los estudiantes en la educación superior en la Encuesta Nacional de Compromiso de 2011. Debido a su gama de experiencias que cambian la vida, Milius (2019) encontró que los programas SA de corto plazo se han asociado positivamente con el desarrollo de resultados de liderazgo que pueden tener un impacto positivo en las futuras habilidades de liderazgo de los participantes.

Lombardi (2011) llevó a cabo una investigación que indica que los beneficios de los programas de SA de corta duración aumentan la sensibilidad intercultural de

los alumnos cuando están expuestos a las diferencias culturales antes de su viaje, en comparación con los estudiantes que no tuvieron una exposición intercultural previa. En consecuencia, las orientaciones previas a la partida son beneficiosas para el desarrollo de la competencia intercultural. Nicol (2018) investigó los efectos benéficos de un programa SA de corta duración en línea para estudiantes de enfermería. Para su trabajo profesional, las enfermeras requieren altos niveles de competencia intercultural. La enseñanza de competencias culturales a estudiantes de enfermería ha tenido resultados limitados con los métodos de instrucción tradicionales.

Una forma en que los programas de SA de corta duración se distinguen de otras instituciones que también apuestan por la internacionalización de los campus, ha sido la inclusión de un programa de compañeros-mentores, amigos, compañeros de conversación o de intercambio de idiomas. Estos programas hacen posible que los participantes tengan acceso a sesiones estructuradas, programadas regularmente. Kasper (2004) examinó la orientación conversacional de los estudiantes de alemán en un entorno de conversación para el aprendizaje.

En su mayoría, estos servicios de apoyo a los compañeros pueden formar parte del plan de estudios o de las actividades extracurriculares. Proporcionan oportunidades para que los alumnos de primer año, los nuevos estudiantes de posgrado, los estudiantes internacionales recién llegados o los estudiantes de inglés y de lenguas extranjeras interactúen con alumnos nacionales más experimentados, veteranos o con hablantes fluidos de una lengua meta. Al igual que con cualquier tipo de servicio de apoyo académico del campus, existen numerosos retos que llegan con la transición a los entornos en línea.

A pesar de la cantidad de retos administrativos que conlleva un programa de compañeros de conversación, los estudiantes que participan en estos programas de apoyo los consideran extremadamente beneficiosos. Ven la necesidad de estos programas para su crecimiento en sus estudios, para progresar y mejorar, para desarrollar la fluidez del inglés u otra lengua extranjera y aumentar su confianza debido a la interacción social continua que ofrece el programa de conversación (Barraja-Rohan, 2013). La interacción social continua dentro de un programa de este tipo podría proporcionar a los participantes un sentido de comunidad que conduce a una disminución del estrés aculturativo (Yeh & Inoue, 2004) y brinda oportunidades para que los estudiantes de ESL aprendan la pragmática de la cortesía (Tajeddin et al., 2014). Los programas de mentores entre pares, de conversación o de intercambio de idiomas, junto

con la instrucción explícita sobre la fluidez y la disfluencia en la interacción (por ejemplo, las vacilaciones), también podrían permitir a los alumnos ser eficaces en las interacciones sociales (De Jong, 2018).

En 2017, Howard et al fueron pioneros en un estudio con un enfoque híbrido para un programa de SA. Diez estudiantes estadounidenses viajaron a Italia para cursar un semestre en el extranjero y otros 16 tomaron clases en vivo con ellos desde Estados Unidos. Este estudio mostró el gran potencial que pueden tener los programas virtuales para duplicar un programa de SA: "En términos de satisfacción de alumnos y docentes, tanto el grupo de estudiantes como el instructor informaron de áreas específicas de satisfacción, ofrecieron retroalimentación crítica y sintieron que el concepto era viable" (p.115). Howard et al (2017) señalan que "(a)mbos grupos presentaron tareas de calidad similar, participaron en las comunicaciones entre los grupos del extranjero y los grupos en línea, e interactuaron con el instructor y los expertos en el campo." (p.115).

Viajar desde su lugar: Un caso de estudio de la Universidad de Hawai'i en Mānoa

A medida que la pandemia se desarrollaba, quedó claro que llegaría a todos los rincones del mundo; los programas de año sabático, el año académico, los programas de verano y semestre en el extranjero se descartaron por completo. La necesidad de implementar alternativas dejó poco tiempo para la planificación. Como solución, la mayoría de los programas virtuales de SA implementaron cursos simultáneos a fin de establecer una similitud con los viajes de inmersión. En cuanto a las consideraciones metodológicas de la instrucción, los enfoques de la educación centrada en el alumno y con base en contenido para la educación a distancia, son más beneficiosos para facilitar la integración del estudiante en la cultura e idioma de destino.

Cómo afrontar la pandemia normalizó la flexibilidad, la innovación y el ingenio

Como respuesta a la pandemia, el personal de Programas Internacionales de Vinculación Universitaria (OCIP) de la Universidad de Hawai'i (UH) en Mānoa, ajustó sus programas regulares SA de corta duración (tres semanas) a un formato virtual, a petición de las universidades de Corea del Sur y Japón. Estas

instituciones actualmente otorgan créditos universitarios a sus estudiantes y les exigen que participen en una experiencia educativa en el extranjero para graduarse. Este formato de SA de corta duración es la base para la implementación de un modelo que puede ser ajustado, modificado o revisado por otras instituciones de educación superior.

Siguiendo las recomendaciones de diseño de instrucción de la UH Mānoa para crear cursos en línea basados en cinco valores hawaianos fundamentales, se crearon programas innovadores de SA de tres semanas de duración, conocidos como Programas Especiales de inglés y Cultura (SECP). Estos programas utilizaron estrategias de instrucción que se centraron en la flexibilidad y el ingenio, ya que había menor tiempo para el diseño del plan de estudios y la preparación de materiales. Los tres ámbitos principales de aprendizaje eran: Instrucción de ESL, Interacción con los interlocutores y Exploración Cultural de Hawái.

En la UH Mānoa, las metas institucionales de la universidad también incluyen un mandato para impregnar la educación con un fuerte sentido de identidad y propósito hawaiano. En el Informe Institucional de Hawai'i Papa O KeAo 2012, el sistema de la UH "estableció metas y objetivos para abordar las necesidades de educación superior de nuestro pueblo indígena, los nativos hawaianos, mediante la creación de una institución modelo al servicio de los Indígenas" (Overview and History, párrafo 2). Entre ellos, esto indica que el sistema de la UH "mide su eficacia en la inclusión de los valores de los nativos hawaianos en su toma de decisiones y en sus prácticas", y "fomenta y promueve la cultura y lengua hawaianas en todos sus campus" (Overview and History, párrafo 2). Por esta razón, los cursos en línea tienen una fuerte base en los objetivos y valores hawaianos.

Como explica el Centro de Innovación en Línea de la UH, hay cinco valores hawaianos fundamentales muy recomendados en las clases en línea de la UH Mānoa: *Pilina* (construcción de relaciones), *Kū I Ke Aloha* (presencia del instructor a través de la empatía), *Kūlana'Ike* (voz y elección de los estudiantes), *Holomua* (iteración y mejora continua) y *Ho'opili* (resistencia) (Center for Online Innovation, 2021).

En el OCIP de la UH Mānoa, a los programas de SA de corta duración se les dio la posibilidad de implementar estos cinco valores hawaianos fundamentales porque su menor duración permitió a todas las partes interesadas (instituciones de envío, instituciones de acogida, funcionarios de la universidad, miembros

del cuerpo docente y alumnos) colaborar y hacer posibles los cursos multinivel con un grado razonable de flexibilidad.

Cómo se implementaron los cinco valores

1. Pilina (construcción de relaciones) se refiere a todas las actividades y tareas en línea que consolidan un fuerte sentido de una comunidad de aprendizaje. Las reuniones virtuales pueden llevar a una sensación debilitante de distancia física y emocional, la cual se mitigó con el uso de:

- Sesiones de apertura/cierre con oportunidades para que los alumnos charlaran.
- Las salas de reunión o una técnica similar para crear parejas o pequeños grupos.
- Planeación de formas regulares y constantes de conexión entre los participantes.
- Pedir respuestas individuales en vídeo al trabajo de los alumnos (utilizando Flipgrid o aplicaciones/servicios similares).
- Hacer pequeñas encuestas o sondeos relacionados con los intereses de los alumnos al principio del ciclo o de la sesión.
- Programar la hora de contar historias.
- Tomarse el tiempo necesario para conocer los objetivos de aprendizaje de los alumnos. (Center for Online Innovation, 2021).

2. Kū I Ke Aloha (presencia del instructor a través de la empatía) se refiere a la conexión de apoyo que un instructor puede establecer con los estudiantes lejanos basándose en actitudes empáticas (Center for Online Innovation, 2021). Muchos estudiantes pasan por momentos desafiantes y están en desventaja durante las restricciones de la pandemia en curso. Aunque los objetivos de los instructores son llevar a cabo clases eficaces, no pueden pasar por alto situaciones en las que los estudiantes piden flexibilidad y ajustes que habrían sido impensables en tiempos anteriores a la pandemia.

Los directores de SA o los coordinadores de programas pueden promover y ayudar a los instructores a crear entornos flexibles y empáticos. Paparella (2018) recomendó flexibilidad, ya que docentes y administradores están involucrados en procesos similares a los de los estudiantes. Recomienda oportunidades de

desarrollo personal y profesional para los docentes y los administradores del programa.

Tras la conclusión de un programa especial de inglés y cultura OCIP, un estudiante envió a un instructor la siguiente comunicación personal que destaca la importancia de establecer conexiones empáticas entre el instructor y el alumno:

> Estimado profesor *******:
>
> Antes que nada, gracias por haber sido mi maestro las últimas tres semanas.
>
> Este programa me ayudó mucho a hablar inglés.
>
> De hecho, el año pasado fui estudiante de primer año, pero no tenía ningún amigo porque todas mis clases eran en línea.
>
> Pero sentí que los intercambios y las personas que tomaron este curso conmigo fueron mis amigos durante este programa.
>
> Fue difícil porque tuve que hablar sólo en inglés por primera vez, pero fue una buena experiencia.
>
> Que tenga un buen día y gracias :)
>
> ********
>
> *(Comunicación personal)*

No es de extrañar que, en lugar de las clases presenciales, las clases en línea ofrecieran a los estudiantes la oportunidad de socializar, interactuar con compañeros y conocidos, e incluso crear amistades duraderas. Estas oportunidades son cruciales, dado que la interacción humana en nuevos entornos es la columna vertebral de todos los programas de SA. En este contexto, *Kū I Ke Aloha* valida el papel de los instructores como representantes de primera línea de sus instituciones e incluso de sus naciones.

El Centro de Innovación en Línea de la UH (2021) recomienda varias estrategias de enseñanza en línea, entre ellas, la creación de breves anuncios en vídeo disponibles para los participantes de SA antes del curso y durante el mismo.

Dichos anuncios pueden sustituir a las ceremonias de bienvenida en persona y los avisos en los tableros de anuncios, habituales en los entornos escolares.

Se pueden implementar otras estrategias en línea como sigue:

- Usar la mentalidad de los estudiantes respecto de lo que es experimentar una nueva cultura y lugar con recursos y tecnología en línea.
- Enviar anuncios/recordatorios semanales.
- Dar seguimiento a los alumnos que puedan no estar terminando las tareas o no estén participando regularmente.
- Participar en discusiones con los alumnos sin tomar las riendas de la conversación.
- Reconocer a aquellos estudiantes que hayan excedido las expectativas de la clase.

3. Kūlana'Ike (voz y elección de los estudiantes) se refiere a la recomendación de incluir las opiniones y perspectivas de los alumnos y de brindarles opciones a la hora de presentar las tareas. Dada la desigualdad de recursos tecnológicos entre los estudiantes y la diversidad de estilos de aprendizaje de los mismos, tener opciones es sumamente valioso. Las estrategias pedagógicas recomendadas para dar opciones y voz a los estudiantes son:

- Establecer tareas abiertas en las que los alumnos puedan aportar pruebas de sus procesos de aprendizaje, tal como estar abiertos a las ideas y sugerencias de los alumnos.
- Hacer un andamiaje de las actividades y tareas de la sesión para llegar a todos los alumnos.
- Presentar a los alumnos distintos tipos de abordajes para sus asignaciones y evaluaciones.
- Motivar y permitir que los estudiantes usen sus fortalezas y áreas de interés durante el curso.
- Proporcionar opciones de valoración y evaluación para cumplir con los objetivos de aprendizaje de una manera que sea relevante para los participantes. (Center for Online Innovation, 2021)

4. Holomua (iteración y mejora continua) se refiere a las recomendaciones de que todas las estrategias de instrucción en línea se programen regularmente

para desarrollar hábitos de estudio y permitir la flexibilidad (Center for Online Innovation, 2021). Repasar, reflexionar y revisar, son mejores prácticas en el diseño educativo que deben utilizarse con frecuencia para asegurar el máximo beneficio para los estudiantes. Para implementar estas estrategias de enseñanza en línea, se puede:

- Leer y repasar la retroalimentación de los alumnos con objeto de ajustar, modificar o cambiar las actividades y tareas de la sesión.
- Brindar oportunidades para que los estudiantes revisen y reflexionen sobre estrategias, hábitos y técnicas de estudio.
- Explorar cómo aprenden sus alumnos en línea, cómo están estudiando, repasando o terminando sus trabajos en casa (ambiente, tiempo, recursos, etc.).
- Identificar déficits y desafíos de aprendizaje, y encontrar maneras de superarlos.
- Permitir a los estudiantes revisar sus tareas después de la fecha límite para aprender/practicar/comprender el contenido o habilidad a fin de alcanzar metas (aumentar flexibilidad). (Center for Online Innovation, 2021)

5. Hoʻopili (resistencia) es el quinto valor que engloba ideas de resiliencia, perseverancia y solidaridad, que pueden ayudar al diseño de la instrucción para afrontar los retos que plantea la educación en línea. El Centro de Innovación en Línea de la UH (2021) recomienda:

- Alentar a los estudiantes virtuales a compartir sus experiencias personales y ayudarles a establecer conexiones personales relacionadas con los temas tratados en clase.
- Compartir las propias experiencias y perspectivas del instructor relacionadas con los temas tratados.
- Crear tareas para los alumnos que hayan visitado Hawái y para aquellos a quienes les gustaría visitar Hawái virtualmente y, de ser posible, pedirles que colaboren.
- Reservar tiempo para que los alumnos "cuenten historias" juntos sobre sus propias experiencias relacionadas con el aprendizaje del inglés, lo que ayuda a los alumnos a desarrollar la resiliencia al fomentar la solidaridad y la empatía al compartir las experiencias por las que están pasando.

- Además, la integración de un programa de compañeros de conversación como se aplica dentro de los programas SECP de SA, ya sea en línea o F2F, proporciona a los estudiantes internacionales de inglés como segundo idioma, la oportunidad de interactuar y conectarse socialmente (Yeh &Inose, 2003; Barraja-Rohan, 2013) así como apoyo social y comunitario (Chao, 2012), impactando positivamente en su aprendizaje del idioma y a lidiar con el estrés aculturativo (Doi, 2016).

Además de promover la interacción de los estudiantes en línea, un programa de compañeros de conversación en línea tiene la oportunidad de influir en el compromiso de los estudiantes, que es la cantidad de esfuerzo y el nivel de participación que invierten en sus actividades académicas formales y/o informales (Coates, 2007). Si bien el aumento de la participación de los estudiantes en línea sería más eficaz en las etapas iniciales del diseño de un curso en línea, también puede aplicarse durante la instrucción del curso una cuidadosa reflexión sobre las posibilidades de las plataformas y aplicaciones en línea, y de cómo esos sistemas y aplicaciones afectan el aprendizaje de los alumnos (Pruarajomandlingrudi & Chen, 2020) mediante el uso de contextos de aprendizaje auténticos, actividades y evaluaciones formativas (Gurjar, 2020).

En el caso de los programas SA en línea, los instructores de SECP de nuestros programas de SA dan instrucciones a los compañeros de conversación antes de la reunión programada, con objeto de preparar a los estudiantes de la UH con antelación. Los temas de conversación van de lo general a lo cultural específico:

- Aficiones personales y actividades de ocio
- Viajes y vacaciones locales e internacionales
- Entretenimiento y películas actuales
- Amigos y familia
- Tradiciones y costumbres estadounidenses/hawaianas
- Arte y música hawaiana
- Comida y cultura hawaiana

Hay flexibilidad con los temas y los participantes del programa de SA pueden solicitar otros temas o sesiones individuales adicionales. Los docentes, el personal y los estudiantes de la UH que participan en los programas de SA

de OCIP se comunican y trabajan juntos para garantizar que la experiencia de todos ellos en los programas SA de corta duración se desarrolle sin problemas.

Añorga (2016) explicó que "salir de la zona de confort [de los participantes] al interactuar y usar el español en el extranjero permitió a los participantes aumentar sus percepciones de autoeficacia." (p. iii). En tanto que salir de la zona de confort es crucial, el apoyo y el andamiaje son extremadamente necesarios. En este contexto, los interlocutores se convierten en compañeros de apoyo que aceleran el proceso de adaptación de los estudiantes a la nueva lengua/cultura/país. Es un tipo de "intervención". La idea de intervenir en el aprendizaje intercultural durante la experiencia de estudios en el extranjero se ha investigado y se ha considerado adecuada para hacer que ésta sea más beneficiosa (Harvey, 2013). Prior Wojenski (2014) explica que "a medida que más intervenciones guiadas de estudios en el extranjero pasan a ser en línea y en un formato colaborativo, es importante no sólo examinar la influencia de las interacciones sociales de los alumnos en relación con su desarrollo intercultural y sus experiencias en las intervenciones, sino también comprender qué variables influyeron en el éxito de una intervención" (p. iii). Dado que los participantes en el intercambio son estudiantes locales pares, ayudan a salvar las diferencias de información sociocultural y facilitan que los estudiantes se sientan cómodos con la lengua y la cultura de destino.

Como indica el objetivo de Pilina (2014), desarrollo de la comunidad, recomienda que se apoye a las comunidades de aprendizaje en línea o las comunidades de indagación. En este sentido, Prior Wojenski (2014) investigó el impacto de las sesiones de intervención previas a la partida y advirtió que "diseñar y mantener una comunidad de indagación exitosa, así como un entorno de aprendizaje colaborativo en línea exitoso, no está exento de desafíos" (p. iv). Ella recuerda una imagen que puede ayudar a visualizar lo que han hecho los programas SA tradicionales: "La imagen es la de un estudiante universitario que es arrojado, agitando los brazos, a la parte profunda de una alberca" (p. 98). Luego explica: "La imagen se asocia entonces con la creencia tradicional de que los estudiantes sumergidos aprenden fácil y felizmente en la parte profunda de la alberca, sin que haya una sola víctima de ahogamiento entre ellos" (p.98). La imagen muestra claramente que tomar cursos en línea no es suficiente para crear el entorno de aprendizaje y la comunidad de indagación necesarios para los participantes. Recomienda ella las sesiones previas y las considera tan importantes como los resultados finales de los programas.

Otro elemento que hace a un SA en línea más efectivo es duplicar el efecto de una "inmersión" manejable. En tanto las sesiones diarias son muy deseables, la duración de las clases no debe superar la capacidad de concentración y preparación de los alumnos. Como ya se ha mencionado, una experiencia de inmersión puede resultar abrumadora. Es importante dar apoyo para el aprendizaje del idioma, oportunidades de intercambio de conversación y lecciones interculturales (tales como visitas virtuales, oradores locales invitados, participación virtual en eventos locales, conciertos virtuales, etc.)

Añorga (2016) explica que los participantes de inmersión en SA "tuvieron la oportunidad de practicar el idioma que conocían, empezaron a descubrir sus verdaderas habilidades lingüísticas; luego, empezaron a experimentar un cambio de percepciones de autoeficacia." (p. 161). A menos que los participantes del programa de SA sean hablantes avanzados o nativos del país, la mayoría de las experiencias en el extranjero incluyen el uso de una lengua extranjera. Una experiencia exitosa en el extranjero incluye el desarrollo del aprendizaje del idioma (Añorga, 2016):

> Incluso los participantes con un conocimiento mínimo del idioma pudieron iniciar la comunicación con sus habilidades lingüísticas básicas. Algunos de ellos se dieron cuenta de que no tenían que entender el cien por ciento de lo que se decía y que a veces una comunicación mantenida de forma sencilla podía fluir muy bien. (p. 163.)

Es precisamente esa activación del lenguaje y ese darse cuenta, lo que lleva a los estudiantes a adquirir autoestima y a utilizar el lenguaje con fines comunicativos, incluso con limitaciones. Afortunadamente, este efecto puede realmente reproducirse en línea con el uso de la tecnología sincrónica disponible, del uso de intercambiadores, de clases de idiomas y de cultura específica. Enfocarse en la escucha y la expresión oral es clave para mantener la diferencia entre una clase de gramática o de historia. "En el sitio en el extranjero, donde el enfoque fue en el habla y la escucha, estos participantes fueron desafiados a practicar un conjunto de habilidades lingüísticas que han estado latentes. La principal tarea en el lugar del extranjero era despertar sus habilidades orales y auditivas" (p. 164).

Conforme más países están reabriendo los viajes internacionales, más personas se están vacunando, más vacunas se están aprobando y distribuyendo, las universidades están considerando planear la reapertura de los programas SA

presenciales. Los Estados Unidos, México y todos los países del mundo deben priorizar la reapertura de la educación superior como un esfuerzo conjunto (Kim, 2021). Sin embargo, debido a que muchos programas SA estuvieron históricamente limitados a ciertos estudiantes de ciertos países, pueden ser considerados elitistas por la población estudiantil en general. Es necesario romper las limitaciones, como explica Contreras Jr. (2015):

> Por último, comprender cómo se establecieron las raíces de la selectividad y el elitismo en los estudios en el extranjero para mitigar los temores de un crecimiento no regulado y la ilegitimidad académica, ayudará a los defensores contemporáneos a pensar en formas de lograr un mayor acceso a la educación en el extranjero sin dejar de mantener los estándares institucionales actuales. (p. vi)

A medida que los educadores continúan con las clases en línea, ya sea debido al COVID-19 o para proporcionar una opción a los estudiantes que no pueden sufragar viajes al extranjero, es necesario facilitar la interacción y el compromiso de los estudiantes para el éxito académico de todos los alumnos inscritos en cursos virtuales basados en contenido.

Liu y Shirley (2021) ofrecen claras directrices postpandémicas para rediseñar los programas de SA como cursos COIL totalmente en línea con la colaboración de todas las universidades emisoras y receptoras. Este estudio hace eco y se traslapa con lo que Slotkin et al (2012) encontraron en tiempos prepandémicos como beneficios de SA presencial como una experiencia de aprendizaje mezclado cuando se combina con el contenido académico en su estudio empírico.

Conclusiones

En este capítulo, nos hemos abocado a la continuación de las clases en línea como forma de llegar a aquellos estudiantes que de otra manera no podrían participar en tales programas. Este esfuerzo continuado contribuye a los objetivos de internacionalización establecidos por muchas universidades. La realidad es que muchos estudiantes de todo el mundo se irán matriculando poco a poco en modalidades híbridas en donde parte de los alumnos de un grupo alterna o rota los horarios para asistir a las clases presenciales y el resto del grupo asiste virtualmente. Los modelos híbridos flexibles se utilizarán cuando algunos estudiantes tengan la opción de ir a clases algunos días o seguir asistiendo virtualmente otros días por diversas razones. La modalidad aquí o

allá, se refiere a clases a las que algunos estudiantes pueden asistir mientras que otros no lo hacen o deciden no hacerlo durante todo el periodo. Este será el caso cuando algunos estudiantes estén físicamente en el país y otros estén fuera de él durante el periodo escolar.

Recomendamos que los programas SA no se enfoquen únicamente en los aspectos gramaticales del aprendizaje de la lengua o en las visitas turísticas. Un enfoque más apropiado del programa debería incluir la conciencia intercultural, las habilidades interpersonales translingüísticas/culturales, niveles de compromiso, autonomía, liderazgo y objetivos de autoeficacia.

Existen innumerables definiciones de cómo será la nueva normalidad una vez que los efectos de la pandemia se atenúen hasta el punto en que los viajes internacionales se parezcan a la situación del 2019. La mayoría de las perspectivas optimistas incluyen la noción de que puede haber una mejor normalidad, la cual puede construirse sobre las innovaciones, el ingenio, la resiliencia y la flexibilidad que la sociedad en su conjunto demostró. En el caso de las instituciones de educación superior, las expectativas de un resurgimiento fortificado deberían ser mayores y deliberadas, al menos por una razón importante: habrá otras pandemias o catástrofes naturales que requieran la colaboración mundial. Y por esa única razón, los programas de estudio en el extranjero asequibles que cambian la vida de la mayoría de los estudiantes deberían ser la norma.

REFERENCIAS

Añorga, A. (2016) *Students' self-efficacy perceptions of second language learning: Experiences in a short-term study abroad.* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cincinnati.

Barraja-Rohan, A. (2013). *Second language interactional competence and its development: A study of international students in Australia* [Doctoral dissertation, Monash University]. https://bridges.monash.edu/ndownloader/files/7675165

Bowman, K. D. (2021, July 1). Global citizenship through a global lens. *NAFSA International Educator.* https://www.nafsa.org/ie-magazine/2021/7/1/global-citizenship-through-global-lens.

Burton, S. (2012). *Cultural and cognitive development in short-term study abroad: Illuminating the 360 experience.* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Nebraska.

Chao, R. (2012). Managing perceived stress among college students: The role of social support and dysfunctional coping. *Journal of College Counseling,* 15, 5-21.

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 121–141.

Contreras Jr., E. (2015). *Rhetoric and reality in study abroad: The aims of overseas study for U.S. higher education in the twentieth century.* [Unpublished doctoral dissertation]. Harvard University.

De Jong, N.H. (2018). Fluency in second language testing: Insights from different disciplines, *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 237-254.

Di Maggio, L. (2011) *An Analysis of Study Abroad as a Factor to Increase Student Engagement and Reduce Dropout in Higher Education Institutions.* [Unpublished doctoral dissertation]. St. Peter's University.

Doi, S. (2016). *Social support and acculturation process among study abroad English as a second language students in the United States.* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hawai'i at Mānoa.

Gurjar, N. (2020). Leveraging social networks for authentic learning in distance learning teacher education. *TechTrends*, *64*, 666–677.

Harvey, T. A. (2013). *Facilitating intercultural development during study abroad: A case study of CIEE's seminar on living and learning abroad*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Minnesota.

Howard, W., Perrotte, G., Lee, M. &Frisone, J. (2017). A formative case evaluation for the design of an online delivery model providing access to study abroad activities. *Online Learning, 21*(3), 115-134. DOI: 10.24059/olj.v21i3.1234

Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal, 88*(iv), 551–567.

Kim, S. K. (2021). *Reopening America to international students.* Data Catalyst. Georgetown University Report. https://datacatalyst.org/wp-content/uploads/2021/04/Reopening-America-to-International-Students-V3.pdf

Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016). Introduction to online intercultural exchange. In T. Lewis & R. O'Dowd (Eds.) *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice.* (3-20). London: Routledge.

Liu, Y. & Shirley, T. (2021). Without crossing a border: Exploring the impact of shifting study abroad online on students' learning and intercultural competence development during the COVID-19 pandemic. *Online Learning, 25*(1), 182-194.

Lombardi, M. (2011) *A study on students' intercultural learning through short-term study abroad programs*. [Unpublished doctoral dissertation]. Northeastern University.

Milius, J. (2019). *A phenomenological study of leadership outcomes in short-term study abroad.* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nebraska.

Nicol, A. (2018). *The effect of an online study abroad experiences on the development of cultural competency in community college nursing students.* [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.

O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange in foreign language education: What do we know so far? https://whova.com/web/calic_202106/Speakers

Paparella, P. D. (2018). *Learning to lead: Faculty learning on short-term study abroad programs*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Carolina State University.

Prior Wojenski, Carrie Louise. (2014). *Virtually there: Examining a collaborative online international pre-departure study abroad intervention.* [Unpublished doctoral dissertation]. Rutgers, The State University of New Jersey.

Purarjomandlangrudi, A., & Chen, D. (2020). Exploring the influence of learners' personal traits and perceived course characteristics on online interaction and engagement. *Educational Technology Research and* Development.https://doi.org/10.1007/s11423-020-09792-3

Slotkin, M, Durie, C., & Eisenberg, J. (2012). The benefits of short-term study abroad as a blended learning experience. Journal of International Education in Business. 5 (2), 163-173.

Tajeddin, Z., Alemi, M., &Razzaghi, S. (2014). Cross-cultural perceptions of impoliteness by native English speakers and EFL learners: The case of apology speech act. *Journal of Intercultural Communication Research*, 43(4), 304-326.

The Chronicle of Higher Education. (2021) *Today's global campus: Strategies for reviving enrollments and study abroad.* March Report.

UH System. (2021, July) Hawai'i papa o keao overview. https://www.hawaii.edu/hawaiipapaokeao/overview/#campus-efforts

University of Hawai'i Online Innovation Center (2021, March 12). *Five must-haves to motivate, engage and support online students.* [Webinar]. https://docs.google.com/presentation/d/1jQK8L99N6bo3QxCPgCP93jdceatriLOyvkUoG5iDiI0/edit#slide=id.gc6e21cda10_2_2

Varney, K. (2011). *A multidisciplinary approach to international student experience.* [Unpublished master□s thesis]. East Tennessee State University.

Ward, H. (2016). *Connecting classrooms using online technology to deliver global learning. Internationalization in action: Special edition.* American Council on Education. https://www.acenet.edu/Documents/Connecting-Classrooms-Using-Online-Technology-to-Deliver-Global-Learning.pdf

Wilson, M. F. (2014). *Life after study abroad: A narrative inquiry of graduate student study abroad returnee.* [Unpublished doctoral dissertation]. Clemson University.

Yeh, C., &Inose, M. (2003). International students' Reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counseling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28.

Internacionalización virtual de la educación superior: hacia los entornos digitales y más allá

Luciane Stallivieri[1]

Introducción

Uno de los campos más fértiles para la internacionalización de la educación superior (I de la ES) es la movilidad académica internacional de los estudiantes (Stallivieri, 2017), que se esperaba llegaría a los 8 millones de estudiantes participantes en programas de intercambio para el año 2025 (OECD, 2018). El crecimiento es debido al entendido que la internacionalización surge como una respuesta de las universidades al fenómeno de la globalización (Gacel-Ávila, 2003; QIANG, 2013). Por esta razón, las instituciones de educación superior (IES) han invertido muchos recursos en programas de movilidad por medio de los cuales sus estudiantes pueden desarrollar habilidades globales para una mejor inserción al escenario profesional y un desempeño más efectivo en los mercados multiculturales (Deardorff, 2015; Stallivieri, 2017). Sin embargo, en ningún momento hasta entonces hubo alguna señal que el proceso de internacionalización y los programas de movilidad académica presenciales se verían interrumpidos súbitamente.

La pandemia de COVID-19, que inició al final del año 2019 en la ciudad de Wuhan en China, se esparció sin control por todo el planeta obligando a diferentes sectores de la sociedad a tomar medidas drásticas incluyendo el aislamiento y el distanciamiento social. A pesar de ello, para Philip Altbach y Hans de Wit, expertos en la internacionalización de la educación superior, “es probable que

1 Programa de Posgrado en Administración Universitaria, Universidad Federal de Santa Catarina.

permanezca la configuración básica de la internacionalización". De acuerdo con los autores, "en términos generales, la educación superior global permanecerá fundamentalmente en un estado estable. Pero son inevitables las consecuencias y disrupciones a corto, mediano, y posiblemente largo plazo —y a medida que la crisis continúa, se hacen cada vez más serias— (Altbach and De Wit, 2020). Sin embargo, el debate teórico está intentando estructurarse. Incluso existen reflexiones preliminares, ya se muestran algunas rutas y se plantean algunos debates sobre cómo proceder con las acciones de cooperación internacional, manteniendo el daño al mínimo, en especial en los estudiantes internacionales.

Frente a este escenario, es necesario profundizar en el cuestionamiento sobre el progreso y mantenimiento de las colaboraciones internacionales. Surge la cuestión central, identificar **¿qué alternativas pueden plantear las instituciones de educación superior para continuar las acciones de cooperación internacional, minimizando los impactos de la pandemia de COVID-19?** Como contribución, este capítulo analiza la posibilidad de transitar de la internacionalización basada en entornos presenciales a una basada en entornos digitales. Por lo tanto, este capítulo propone el concepto de internacionalización virtual (IV).

Tanto los intercambios virtuales (Helm, 2015) y el Aprendizaje Internacional Colaborativo En línea (COIL, por sus siglas en inglés) (Rubin, 2016) son posibilidades viables para que las instituciones de educación superior y la comunidad científica continúen sus actividades internacionales. Sin embargo, se deben tomar medidas drásticas en las agendas de los gobiernos, considerando los paradigmas de internacionalización responsable (IR) para minimizar los efectos de la interrupción. El concepto de IR considera principalmente la inclusión, sustentabilidad, reciprocidad cualitativa, rendición de cuentas, y compromiso social (Stallivieri, 2018) para apuntar a una internacionalización de alta calidad.

El presente estudio se sustenta en la revisión de la literatura disponible sobre internacionalización para comprender la transición de entornos presenciales a digitales. También analiza encuestas publicadas por asociaciones internacionales que abarcan un gran número de instituciones en todos los continentes, tales como el Instituto de Educación Internacional (IIE) y la Asociación Internacional de Universidades (IAU). El estudio retoma el concepto de internacioanlización de la educación superior, analizando sus objetivos en la formación de ciudadanos globales, pero identificando sus debilidades principales: el ser una actividad elitista (De Wit and Jones, 2018; Stallivieri, 2019), y el mostrar que todavía no está preparada para enfrentar una crisis mundial.

Este capítulo inicia con la presentación de los conceptos y las diferentes nomenclaturas utilizadas para definir el intercambio virtual y sugiere la adopción de la internacionalización virtual como un concepto más adecuado. Este capítulo también investiga los elementos necesarios para la aplicación de la internacionalización virtual como una modalidad educativa. El uso de entornos digitales es una estrategia para mitigar los impactos de la pandemia por COVID-19 que han disrumpido el proceso de internacionalización (Vianna; Stallivieri & Gauthier, 2019).

Internacionalización de la educación superior y nuevos escenarios

La internacionalización de la educación superior no es un fenómeno reciente; durante los últimos veinte años ha adquirido más espacio y se ha convertido en algo fundamental para el avance del conocimiento y el posicionamiento de las IES en el mundo de la educación global. El concepto ha evolucionado mucho y sus contornos iniciales han sido alterados, expandiendo su alcance, escala, valor, y enfoque de acción (Knight, 2004; Sebastián, 2004; Hudzik, 2011; De Wit, 2015). En el año 2015 el concepto se cristaliza aún más entre los especialistas y la comunidad académica, estableciendo una nueva definición, ampliamente aceptada. Esta definición indica que la internacionalización es "el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en los objetivos, funciones y la provisión de la educación post secundaria, mejorar la calidad de la educación y la educación de todos los estudiantes y empleados, y hacer una contribución significativa a la sociedad" (de Wit et al., 2015).

Estudios anteriores indican que las universidades están cada vez más preocupadas por preparar a sus egresados para ser ciudadanos globales activos y responsables en un mundo multicultural, globalizado, e intrínsicamente digital (Brent & Lee, 2020; Deardorff & Jones, 2012; Leask, 2015; O'Dowd, 2017). Por muchos años, los programas de estudio en el extranjero han sido considerados la forma más efectiva de preparar estudiantes para ser "ciudadanos globales". Sin embargo, incluso con altos indicadores y supuestos teóricos sólidos, la movilidad ha sido siempre un concepto limitante, accesible solo a una reducida fracción de aquellos que se pueden beneficiar del acceso a la educación superior cruzando fronteras (O'Dowd, 2018; Lee & White, 2020). Debido a sus restricciones de acceso, el estudio en el extranjero no es un programa inclusivo que pueda beneficiar a todos los miembros de una institución. Esto puede ser debido a la

barrera del idioma, la falta de recursos o deficiencias estructurales, y de manera más específica, porque la movilidad académica internacional difícilmente será algo para todos. Todavía es un privilegio para unos pocos estudiantes que cumplen las condiciones mínimas necesarias para poder asistir y competir por los espacios disponibles en un programa de intercambio internacional (Stallivieri, 2019).

Muchas instituciones comenzaron a desarrollar lo que Nilsson definió como Internacionalización en Casa (IaH en inglés) (Nilsson, 1999), es decir, el traer la internacionalización al campus universitario. La internacionalización en casa se puede definir como un conjunto de instrumentos y actividades 'en casa' que se enfocan en el desarrollo de habilidades internacionales e interculturales en todos los estudiantes (Beelen & Leask, 2011; Deardorff & Jones, 2012). La internacionalización en casa también destaca la importancia de capacitar a los ciudadanos en otras habilidades adicionales a las que se habían previsto hasta ahora.

El concepto indica intencionalidad (De Wit, 2015) y la necesidad de involucrar a la comunidad académica complete, conformada por profesores, investigadores, estudiantes, y administrativos, que buscan el mismo objetivo de la excelencia en la educación superior, por medio de asociaciones y colaboraciones internacionales. Este enfoque a la internacionalización de la educación superior abre un amplio espectro de acciones y manifestaciones distintas de las instituciones de educación superior, que pueden transitar de los entornos presenciales a los digitales, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1: Modelos y formas de la Internacionalización de la Educación Superior de los entornos presenciales a los entornos digitales.



Fuente: La autora.

Las diferentes manifestaciones de la internacionalización (en casa o en el extranjero) constituyen, en su forma más integral, un ejemplo de 'internacionalización comprehensiva' (Hudzik, 2011), o en la forma más específica, 'internacionalización del currículum' (Leask, 2015). Tanto para los entornos presenciales como los digitales, el éxito de la internacionalización depende de condiciones favorables en lo organizacional y en lo académico.

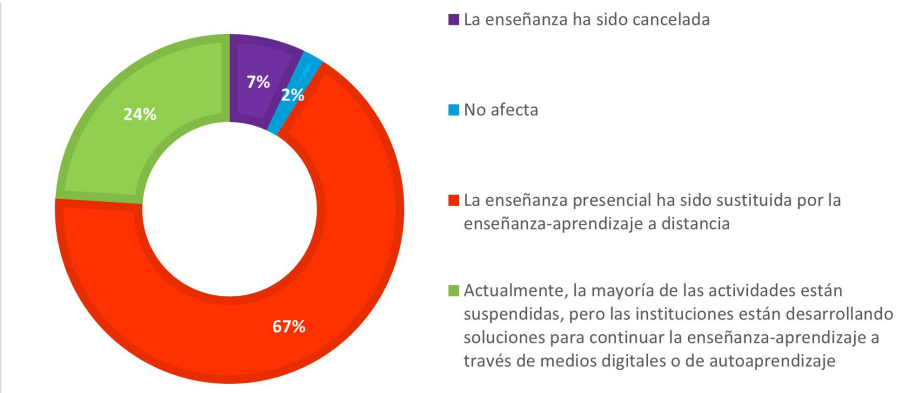
Al analizar todas las formas de la internacionalización, la que es más viable para ser investigada es la virtual, es decir, el tránsito de entornos presenciales a entornos digitales, por medio de todas las herramientas y modelos disponibles que utilizan tecnologías como forma de comunicación y aprendizaje. Por lo tanto, yo propongo la adopción del concepto de 'internacionalización virtual'. Yo defino la internacionalización virtual como **el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global a los objetivos, funciones y provisión de educación superior, apoyada por las tecnologías de información y comunicación**.

Sin embargo, incluso dado el avance de la internacionalización, las soluciones y nuevas alternativas propuestas para involucrar a un mayor número de miembros de las comunidades científicas y académicas, nadie podía haber anticipado que todo el movimiento en su magnitud enfrentaría momentos tan dramáticos como la pandemia de COVID-19 (WHO, 2020). La comunidad

científica, las asociaciones de educación internacionales, los educadores, y los administradores en todo el mundo comenzaron a expresarse y a expresar su preocupación por el futuro de la internacionalización frente a la pandemia.

La Asociación Internacional de Universidades (IAU) lanzó la Encuesta Global IAU sobre el impacto del COVID-19 en la educación superior alrededor del mundo para comprender mejor la disrupción causada por el COVID-19 en la educación superior. La encuesta investigó las primeras medidas adoptadas por las IES alrededor del mundo para responder a la crisis. Estaba disponible en línea y estuvo abierta desde el 25 de marzo al 17 de abril de 2020. Recibió 576 respuestas de 424 y otras instituciones de educación superior en 109 países y dos Regiones Administrativas Especiales de China (Hong Kong y Macao) (IAU, 2020). Como lo indicó la IAU, "muchas universidades y otras instituciones de educación superior ya prevén los impactos del movimiento en línea a los impactos de la crisis económica en los estudiantes nacionales e internacionales y sus familias, incluyendo el cierre de las universidades en el corto, mediano o largo plazo" (IAU, 2020). De acuerdo con la UNESCO, el 1ro de abril de 2020 las escuelas e instituciones de educación superior cerraron en 185 países, afectando a 1,542'412,000 alumnos que constituyen el 89.4% del total de estudiantes (IAU, 2020). También se pudieron sentir los impactos en todos los aspectos académicos: docencia, investigación, y extensión, En relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje, la encuesta de la IAU confirma el movimiento hacia entornos virtuales, mostrando que un 67% de enseñanza presencial ha sido reemplazada por enseñanza-aprendizaje a distancia (IAU, 2020).

Figura 2: Cómo el COVID-19 ha afectado la enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Asociación Internacional de Universidades, 2020.

La IAU declara que en lo que respecta a la investigación, el 80% de las instituciones de educación superior reportaron que la investigación ha sido afectada en sus instituciones por la pandemia de COVID-19. El impacto más común del COVID-19 ha sido la cancelación de los viajes internacionales en 83% de las instituciones de educación superior, y la cancelación o aplazamiento de congresos científicos en 81% de las instituciones de educación superior. Además, el 52% de los participantes mencionaron que proyectos científicos en sus instituciones están en riesgo de no completarse (IAU, 2020).

Frente al nuevo panorama inestable e incierto de la "internacionalización interrumpida", las instituciones de educación superior deben actuar con rapidez con la premisa que les sea particular con base en tres pilares importantes: (i) liderazgo, asumir el papel y su proactividad en la búsqueda de soluciones basadas en el conocimiento; (ii) innovación, promoviendo el capital intelectual y la creatividad; y (iii) su compromiso social, garantizando respuestas rápidas a la sociedad. Estos movimientos serán distintivo de las grandes instituciones.

Sin embargo, la transición de entornos presenciales a digitales requiere una serie de artefactos necesarios que no siempre a disposición de todos los estudiantes y todas las universidades. El conocimiento, la innovación y el compromiso social serán la gran diferencia para que los gobiernos e instituciones de educación superior respondan a lo que se espera de las organizaciones grandes en tiempos tan complejos.

Intercambio virtual – requisitos y condiciones

Al utilizar diferentes plataformas y programas tecnológicos (ej. EVOLVE, 2017; EVALUATE, 2017; MIDIUM, 2016), es evidente que existe una forma innovadora de aprender sobre distintas culturas sin salir de casa. Los programas de intercambio virtual conectan a las personas alrededor del mundo para que puedan construir relaciones, todo en línea. Con el uso de funciones de intercambio virtual, los participantes pueden iniciar sesión desde sus teléfonos o computadoras, casi a cualquier hora del día, para actividades estructuradas con otras personas en el mundo. El intercambio virtual es una práctica sustentada en la investigación de programas o actividades educativas sostenidas personales, habilitadas por la tecnología, en que la comunicación e interacción constructiva ocurren entre personas o grupos separados geográficamente, con el apoyo de educadores o facilitadores (EVOLVE, 2017, n.p.).

Para su realización son necesarios ciertos requerimientos, y se puede asegurar por medio del uso de la tecnología, (i) la calidad de las relaciones entre los participantes, (ii) la secuencia y sincronía de las actividades, (iii) el enfoque de los objetivos de aprendizaje de cada currículum, con (iv) el apoyo de profesionales cualificados para monitorear y conducir actividades de colaboración remota. La Figura 3 consolida sintéticamente los elementos esenciales de los intercambios virtuales y resalta la definición que el intercambio virtual combina el profundo impacto del diálogo e intercambio intercultural con el amplio alcance de la tecnología digital (EVOLVE, 2017).

Figura 3: Elementos clave en el Intercambio Virtual.



Fuente: Preparado por la autora, adaptado de Rubin (2016), O'Dowd (2017, 2018), EVOLVE (2017), EVALUATE (2017).

Las actividades de colaboración remota pueden ir desde simples conversaciones hasta proyectos y juegos en grupo. Algunos intercambios conectan un salón de clases con otros salones de clases; en otros, cualquier persona puede participar (MEDIUM, 2018). Pero para que todo esto ocurra, un problema central es la inversión Entonces, con base en la información proporcionada por la literatura analizada hasta ahora, este estudio señala que el obstáculo fundamental para superar la crisis y seguir adelante con la internacionalización internacional radica en los recursos que pueden ser invertidos por el gobierno y las instituciones. Apunta a la necesidad urgente que los gobiernos analicen sus políticas educativas y que las instituciones de educación superior revisen sus objetivos y estrategias académicas y organizaciones para la transición de entornos presenciales a digitales. Los requerimientos apuntan a inversiones de presupuesto, disponibilidad de recursos humanos, mejoras en la infraestructura

tecnológica, capacitación profesional, entre otras necesidades. No ayuda el tomar decisiones intencionales técnicas inmediatas de parte de los líderes, quienes, **intencionalmente** (De Wit, 2015) necesitan comprender y asumir que las necesidades de internacionalización necesitan continuar para garantizar la calidad y la excelencia de la educación superior. ¡Y no se puede detener!

Repensar los Procesos Administrativos y Reorganizar los Procesos Académicos

Desde la trayectoria seguida por la internacionalización de la educación superior, tanto en entornos digitales como presenciales, la experiencia demuestra que, con algunas excepciones, sigue siendo un movimiento de los pocos. Si bien es verdad que la internacionalización es un movimiento globalizante, que viene en el sentido de reducir las distancias entre los pueblos, también es verdad que se ha convertido en un movimiento elitista (De Wit, 2019; Stallivieri, 2019; Lee & White, 2020). Las iniciativas de colaboración remota también parecen haber encontrado los mismos problemas y desafíos que la internacionalización presencial. Al buscar expandir su práctica a un número más significativo de personas, salones de clase, e instituciones, encuentran problemas en diferentes niveles. Estos incluyen estudiantes que no tienen acceso a computadoras, acceso limitado a tecnología, profesores sin preparación con las habilidades tecnológicas, falta de apoyo de las instituciones, dominio de idiomas extranjeros, etcétera.

La propuesta presentada por el intercambio virtual es emocionante y motivadora pero no se puede tratar a la ligera. Los programas pretendidos en estas interferencias sociales en la profundidad de sus consecuencias deben ser metas de gobierno en virtud de una protección inclusiva y participativa dirigida por los resultados del conocimiento. En este artículo, algunas de estas consecuencias son resaltadas para permitir a líderes de instituciones de educación superior, legisladores, y otros actores, el reflexionar sobre ellas y estar mejor preparados para afrontarlas.

Sin embargo, para que se materialice la expansión de los entornos, es necesario revisar las estructuras organizacionales y académicas, basadas en la gestión del conocimiento, guiadas por planes estratégicos para la internacionalización, apoyados por políticas institucionales y gubernamentales claras, que garanticen

la ecualización de oportunidades y la posibilidad de participación para todos (Childress, 2009; De Wit, 2013; Stallivieri, 2019).

No hay duda de que el uso de tecnologías es una de las alternativas viables para el rendimiento de iniciativas de internacionalización, en particular por la posibilidad de proveer de oportunidades para un número cada vez mayor de personas de tener una experiencia intercultural significativa como parte de su educación formal y no formal (O'Dowd, 2018). También no existe duda de que, al tiempo que es una posibilidad viable, la transición de entornos presenciales a virtuales requiere cambios importantes en la operación y la estructura de las instituciones de educación superior. Esta transición puede además intensificar las diferencias en el nivel de la internacionalización de las instituciones, exponiendo debilidades, delimitando deficiencias, y demarcando instituciones (Stallivieri, 2019).

La necesidad de cambios operativos y estructurales es evidente, en especial para instituciones que no cuentan con los requisitos mínimos necesarios para transitar de entornos presenciales a digitales. Es notorio que se requieren más acciones. Se requiere intervención gubernamental basada en el conocimiento y acciones enérgicas de los líderes administrativos y académicos de las universidades, provocando reflexión y actuando con rapidez en estos momentos de crisis, identificando lo que es necesario para responder a la interrupción voluntaria del proceso de internacionalización. Sin embargo, ¿pueden los estudiantes participar de forma activa en discusiones en el aula con hablantes de otros países separados geográficamente? (especialmente de instituciones de educación superior ubicadas en contextos poco favorables) (Stallivieri, 2019) ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a internet? ¿Tienen los estudiantes una computadora para hacer sus proyectos? ¿Se encuentran en casa en diferentes husos horarios?

La necesidad de diseñar políticas públicas que guíen a las instituciones de educación superior en la dirección de la virtualización de la internacionalización con estándares de calidad se torna aún más urgente. Existe una necesidad consolidada de plantear soluciones basadas en conocimiento para el mundo post pandémico, post movilidad, que deben ser conducidas por los líderes que, así como dirigen sus esfuerzos gubernamentales a los sectores económicos y sanitarios, deben enfocarse en la recuperación de la educación.

En lo que respecta a las instituciones de educación superior, éstas pueden optimizar su activo más valioso: el "conocimiento". El equipo de trabajo se encuentra en la construcción de capacidades, capacitación de profesionales con habilidades y competencias digitales, desarrollo de habilidades del lenguaje, diseño de proyectos y programas, definición de contenidos de instrucción, establecimiento de sociedades cualificadas para la cualificación de y aprendizaje de tecnologías a medida que se supera y sobrevive en el mundo post pandémico.

La arquitectura conceptual presentada en la Figura 4 sugiere ciertos movimientos institucionales de estrategias y estructuras académicas y organizacionales, observando los requisitos primarios para la virtualización de la internacionalización.

Figura 4: Requerimientos básicos para la Internacionalización Virtual.



Fuente: Elaborado por la autora.

Se espera que, con la información proporcionada por este marco teórico, algunas reflexiones y trayectorias puedan ser evidentes para la continuidad de acciones de internacionalización, o por lo menos para minimizar los efectos de su interrupción. Inevitablemente, todas las instituciones educativas percibirán los impactos. La diferencia será reconocida en la forma en que cada institución utiliza el conocimiento disponible, cómo los gobiernos de los países reaccionen y hagan esfuerzos en la conducción de una internacionalización responsable.

Comentarios Finales

El objetivo de este capítulo era investigar alternativas viables para que las instituciones educativas superen y mantengan activas sus iniciativas de internacionalización, previniendo que se vean interrumpidas abruptamente. Buscamos identificar por medio de la teoría y las recientes encuestas y publicaciones cómo diferentes países están reaccionando a la pandemia. La posibilidad de mantener active la internacionalización depende de su virtualización; de migrar de los entornos presenciales a los entornos virtuales en la forma de colaboración en línea.

El estudio, realizado inicialmente como una investigación descriptive y exploratoria, con revisión de la literatura, buscaba en su segunda etapa identificar los elementos necesarios para la transición de internacionalización presencial a virtual, es decir, de entornos presenciales a digitales. Los estudios lingüísticos, la aproximación de varias comunidades universitarias, la valorización de la dinámica de investigación integrada, pueden ser todos objetivos de la internacionalización virtual, tan virtuales como virtuosos, pero que requieren intervención urgente. Es crucial insistir en encontrar soluciones para que la internacionalización sea realmente para todos. Un proceso que debe ser inclusive y sostenible y no tan elitista. Debe evitar repetir los conceptos erróneos cuando se diseñen políticas, proyectos y programas ara los pocos que tienen condiciones financieras, intelectuales, lingüísticas o familiares diferenciadas. La colaboración internacional por medio de la tecnología muestra grandes disparidades en el perfil de las instituciones, el profesorado, y también el perfil estudiantil que debe dejarse atrás.

Otra conclusión es la necesidad inmediata de definiciones y acciones de gobiernos e instituciones educativas de parte de los gobiernos e instituciones educativas para establecer incentivos y políticas de desarrollo para estructuras tanto organizacionales como académicas que puedan cumplir las nuevas demandas. No cabe duda de que el mundo emergerá distinto de esta pandemia. Es posible comprender, entonces, aunque sea doloroso, el que en un mundo cada vez globalizado e internacional, tendremos que pensar en una sociedad basada en la justicia, la igualdad, y socialmente más responsable.

REFERENCIAS

Beelen, J. & Leask, B. (2011) Internationalisation at home on the move. Internationalisation of Higher Education Handbook. Berlin: Raabe Academic Publishers.

Childress, L. (2009) Internationalization plans for Higher Education Institutions. *Journal of Studies in International Education, 13(3), 289-309.*

Coil. Collaborative Online International Learning (n.d.). Recuperado el 20 de abril, 2020 de: http://coil.suny.edu/page/about-coil-0

de Wit, H. (2013). An Introduction to Higher Education Internationalisation. Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan.

de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education: A study for the European Parliament*. European Parliament. https://doi.org/10.2861/6854

de Wit, H., & Jones, E. (2018). Inclusive Internationalization: Improving Access and Equity. *International Higher Education, 94,* 16-18. https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561

Deardorff, D. & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 283-303). SAGE publications.

Erasmus+. (n.d.). Recuperado el 24 de abril, 2020, de: https://europa.eu/youth/erasmusvirtual

Evaluate. (n.d.). Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education. Retrieved April 24, 2020, from: http://www.evaluateproject.eu/

Evolve. (n.d.). Evidence-validated online learning through virtual exchange. Retrieved April 24, 2020, from: https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/

Gacel-Avila, J. (2003). *The Internationalization of higher education: paradigm for a Global Education*. Mexico: CUSCH–University of Guadalajara.

Helm, F. (2015). A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 6*(2), 28-48.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 1*(1), 5-31.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.

Leask, B., Jones, E. & de Wit, H. (2018, December 07) Working towards inclusive international and intercultural learning for all. University World News. Issue No: 532 Recuperado de: http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20181205093157690

Medium. (n.d.). Recuperado el 24 de abril, 2020, de: https://medium.com/@WorldLearning/6-reasons-to-try-a-virtual-exchange-98c2bd93286e

Nilsson, B. (1999). Internationalisation at home—Theory and praxis. *EAIE Forum member magazine*, 12, 7-8.

O'Dowd, R., & Lewis, T. (Eds.). (2016). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. Routledge.

O'Dowd, R. (2017). Virtual Exchange and internationalising the classroom. *Training, Language and Culture 1*(4) pp. 8-24 Retrieved from: doi: 10.29366/2017tlc.1.4.1.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange, 1*, 1-23. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1

O'Dowd, R. (2016). Learning from the Past and Looking to the Future of Online Intercultural Exchange. In R. O'Dowd & T. Lewis (eds.) *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge: London.

OECD (2017) International student mobility (indicator). Retrieved June from: doi: 10.1787/4bcf6fc3-en.

OECD (n.d.). Organization for Economic Cooperation Development. Recuperado el 18 de abril, 2020, de: https://www.oecd.org/

Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy futures in education, 1*(2), 248-270.

Rubin, J. (2016). The collaborative online international learning network. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice* (pp. 263-272). Routledge.

Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Ed. Appris, Curitiba.

Stallivieri, L. (2018). Clase dada a participantes del Curso del Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU), Universidad Federal de Santa Cateaina.

Stallivieri, L. (2020). Internationalization in unfavorable contexts. Conferencia de Cierre. VIII Jornadas Binacionales de Educación. Rivera, Uruguay.

University World News (2018) IAU conducts global survey of HE internationalization, 2018. Retrieved from: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180609054700538. Access: jun. 2019.

WHO (n.d.) World Health Organization. Recuperado el 17 de abril, 2020, de: https://www.who.int/

Vianna, C. T., Stallivieri, L., & Gauthier, F. A. O. (2019, November). Governança–Um Papel Relevante para o Diagnóstico da Internacionalização do Ensino Superior. In Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação–Ciki (Vol. 1, No. 1).

Repensando la internacionalización de la educación superior ante la nueva normalidad: Consideraciones desde Colombia y México

Daniel Arturo Romero León[1] *y Tania Isabel Lafont Castillo*[2]

Resumen

La internacionalización de la educación se enfrentó a desafíos sin precedentes con la pandemia de COVID-19 y generó ajustes inmediatos en los diferentes procesos de internacionalización de la educación superior. Ante extensión de la pandemia actual, surge una clara necesidad de repensar las estrategias de internacionalización y los planes operativos. El presente trabajo tiene como principal objetivo el hacer una breve, pero, al mismo tiempo, exhaustiva exploración sobre cuáles han sido los principales retos y tendencias de la internacionalización de la educación superior, ante la coyuntura que representó la llegada de la pandemia del COVID-19, y las consecuencias que ésta tendrá para el mediano y largo plazo. La reflexión desde la experiencia colombiana y mexicana nos permite plantear diferentes interrogantes para el futuro de la internacionalización de la educación superior, derivadas de esta crisis planetaria. ¿Qué depara el futuro para la movilidad de estudiantes internacionales y para la educación internacional en general? Pregunta indispensable para identificar los retos y las oportunidades que enfrentarán comunidades universitarias alrededor del mundo. Es necesario repensar la internacionalización de la educación superior en un futuro próximo. Por lo tanto, este ensayo tiene como objetivo reflexionar el impacto de COVID-19 en la educación superior con un enfoque

1 Universidad Veracruzana.

2 Corporación Politécnico de la Costa Atlántica y Corporación Universitaria del Caribe.

crítico y explorar recomendaciones de internacionalización sostenible para las instituciones de educación superior.

Palabras clave: *Internacionalización, movilidad, educación superior, sociedad global.*

Introducción

Hoy vivimos momentos sin precedentes dentro del actual entorno de la globalización del primer cuarto siglo XXI y de nuestra historia universal. Los constantes avances en materia de las tecnologías de la información y comunicación, así como los descubrimientos e innovaciones en el campo de las diversas ciencias que buscan, de forma constante y, sobre todo determinante, resolver una gama de retos y problemas de diversa índole que han surgido de tiempo atrás y que aquejan aún a nuestras sociedades como las enfermedades, combate a la pobreza y el hambre, la reversión del cambio climático, las alternativas a la sustentabilidad, entre los más destacados.

Los avances en el terreno científico e intelectual y el optimismo vivido hace un poco más de un cuarto de siglo hicieron que Francis Fukuyama declarara hacia 1989 el triunfo rotundo y definitivo del capitalismo al colapsar el régimen soviético, lo cual significó una nueva era mundial. Sin embargo, sus dichos han generado hoy una serie de debates en torno a la idea de que fueron determinados por cambios ideológicos que transformaron el mundo. La globalización, que marcó la expansión del libre comercio junto con la difusión de la democracia, hizo que los esquemas autoritarios y proteccionistas, en diversas economías, fuesen disminuyendo al no tener más alternativa que adecuarse a los cánones impuestos por las principales hegemonías del mundo (Cortés, 2020). La globalización es un fenómeno que ha impactado todos los ámbitos, extendiendo las interrelaciones entre las diferentes comunidades, cercanas y lejanas, del mundo. La internacionalización de la educación superior se ha desarrollado sostenidamente en los últimos 40 años, como un resultado derivado del proceso globalizador formalizado tras la adopción del Consenso de Washington (Hernández y Rivas, 2017). En este contexto, la internacionalización de la educación ha tenido un impacto social y cultural sustancial para las comunidades participantes que se ha adaptado a los retos globales permanentes.

Un nuevo contexto global

La pandemia global COVID-19, que tuvo inicialmente su epicentro en Wuhan, en China central, fue el punto de arranque de un fenómeno inesperado; un evento que no se veía desde hace un siglo, tras la gripe española de 1918, y que en el transcurso de un bimestre se expandió rápidamente a diferentes partes del mundo, en particular, en Europa occidental y la región de Norteamérica (Hernández y Rivas, 2017). Ésta ha repercutido negativamente en numerosas entidades empresariales, pequeñas empresas, profesiones diversas, instituciones financieras y, muy en particular, al entorno académico donde las instituciones de educación superior (IES) han tenido una participación significativa en el ejercicio de la discusión para buscar alternativas de solución ante la complejidad de los problemas que ha desencadenado este mal (Echeverría y Lafont, 2020).

Específicamente, en el ámbito de la economía global, hay una tendencia de caída del producto interno bruto (PIB) de cada una de las regiones del mundo; en particular, Europa con una caída del 14.4% y América del Norte 10.4% con respecto al segundo trimestre de 2019, perdiendo años de producción (Ugarteche y Zavaleta, 2020). Sin embargo, la región de América Latina, es la que tiene una perspectiva más negativa frente a las demás. El Fondo Monetario Internacional (2020) espera que esta crisis sea tan aguda como la de 2008. Por su parte, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020) indica que será la peor. La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) pronostica que por cada mes de confinamiento significa una pérdida del 2% del PIB (Cortés, 2020).

A pesar de que los datos de la S&P Global Ratings apuntan que para finales de 2021 las principales economías de América Latina tendrán un incremento del 5.9% en su PIB, la estimación para el 2022 no es tan alentadora, ya que, debido a la normalización de las políticas monetarias y el endurecimiento de las fiscales, se esperaría un crecimiento del PIB menor del 2.5% (S&P Global, 2021).

Con lo anterior, esto traerá como resultado efectos negativos en lo referente a la capacidad de recaudación fiscal de la mayoría de los gobiernos latinoamericanos por la contracción producto de la pandemia. La atención se centrará más en los programas sociales como el combate a la pobreza, la salud, entre los más nombrados. El Dr. José Joaquín Brunner, exministro del Gobierno de Chile, en el Coloquio "La Universidad y su futuro: Una mirada desde el 2020" (IISUE UNAM

oficial, 2020, 8m42s), planteó una pregunta, de sus cuatro ejes: "¿Quién habrá de financiar la educación superior?", y según él, vamos a enfrentar años muy difíciles en América Latina por la excesiva competencia por los recursos y la gestión eficaz de éstos contemplados como escasos. Este contexto será uno de los puntos de arranque de las tendencias que impactarán en la internacionalización de la educación superior.

Es pertinente aclarar que el concepto internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a la dinámica de la globalización, considerando la idiosincrasia de la nación (OUI, 2020). Se debe considerar cómo la internacionalización de la educación en las IES en América Latina ha alcanzado avances y afrontado limitaciones durante el desarrollo de la pandemia global COVID-19.

Una de las principales preocupaciones que han surgido en la mente de los académicos involucrados en el quehacer de la internacionalización es el impacto y la duración que tendrá la pandemia en el entorno global académico; así como las perspectivas de solución, la participación de los sectores público y privado, y las perspectivas de la educación superior y su internacionalización bajo este nuevo contexto (Finardi y Guimarães, 2020).

La educación dentro de la contingencia global

La contingencia global nos ha presentado un nuevo paradigma para la internacionalización de la educación. La movilidad internacional enfrenta un reto mayúsculo ante la imposibilidad de emprender proyectos e iniciativas que involucren el desplazamiento físico de estudiantes y académicos. Es difícil determinar la duración de esta crisis y sus implicaciones, que ha golpeado a las instituciones de educación superior con la suspensión de los programas de movilidad y la incertidumbre en lo que respecta a la continuidad de las relaciones de cooperación internacional, así como la respuesta de los estudiantes. El impacto de la internacionalización ha sido importante, la movilidad ha sido un elemento sustantivo, como lo subrayan las estadísticas de países de Europa, Estados Unidos y Canadá, y, los emergentes y en desarrollo; históricamente representa un indicador de medición importante, remarcado en *rankings* y en estándares de medición impuestos por los países.

En respuesta a la contingencia, las instituciones de educación superior en América Latina han abrazado las estrategias virtuales de internacionalización como una iniciativa mucho más fuerte que en otras latitudes. El liderazgo asumido para dar un paso decisivo hacia la virtualización de la internacionalización ha permitido dar continuidad a este proceso, ante la crisis que se seguirá viviendo aun cuando la situación se empiece a normalizar (Finardi y Guimarães, 2020).

Diferentes perspectivas identifican un mediano plazo lleno de incertidumbre para el proceso de internacionalización de la educación superior. Un contexto de bajo crecimiento económico y la perspectiva de externalidades negativas desplegadas por la contingencia global generan un panorama adverso para la educación en la región de América Latina. Los presupuestos destinados a las universidades públicas se están adelgazando, lo que significa un nuevo posicionamiento de la internacionalización en casa. Sin embargo, los retos de América Latina, en este sentido, son amplios, una de las muestras de ello es la gran brecha digital existente entre las diferentes comunidades universitarias.

De acuerdo con Knobel y De Wit en el Webinar OUI (2020) los gobiernos son como aquel capitán del barco, cuyo timón no dirige nada y navega con una niebla terrible, esa niebla es la situación de la pandemia y sus efectos en la educación aún no han sido contabilizados. No se conoce con honestidad cuánto durarán los efectos de la misma en la educación superior. Pero la perspectiva es un tanto pesimista, porque las IES —en particular las de América Latina— deberán sostenerse con los presupuestos que se prevén sean bajos en el mediano plazo.

Asimismo, dentro de este panorama, Marmolejo en el Webinar de la Dirección General de Relaciones Internacionales-DGRI (2020) ha formulado serios cuestionamientos sobre la problemática actual; una pregunta eje para el presente y el futuro de la internacionalización de la educación superior es: ¿Hicimos caso a las llamadas de atención o a las alertas que ya se estaban manifestando en los últimos años? La respuesta con un sentido crítico es no. El inconveniente que ha encontrado la internacionalización es la inacción de las IES, manteniéndose una zona de confort, sin innovación o creatividad. Y señala como funesto que el evento de la pandemia sea el factor detrás de la virtualización o digitalización de la educación superior.

Situación actual de la internacionalización de la educación superior

De conformidad con Marmolejo en DGRI (2020) la sociedad global se caracteriza por su inequidad, misma que no ha logrado la igualdad de oportunidades, entre éstas la de acceder a la educación superior. Junto a ello se percibe un planeta muy agotado en cuanto a la explotación de recursos y del deterioro medioambiental. Existe un escepticismo general hoy en la sociedad global hacia el papel que están ejerciendo las diferentes instituciones como los gobiernos, partidos políticos, iglesias, que desde años atrás han ejercido una influencia en la misma. La pregunta en torno al escepticismo creciente viene con la interrogante de ¿dónde está ese gobierno? Se solicita muchas veces que éste ayude particularmente ante un panorama que es incierto. Peter Drucker, hace unos 23 años, pensaba que las IES desaparecerían. Sin embargo, ha sucedido todo lo contrario en países como China e India que han acrecentado su matrícula enormemente; muchos pensaron que Drucker estaría fuera de la realidad, aunque él se adelantó o intuyó una severa crisis que se desencadenaría en un futuro no lejano. Los temas críticos de la educación superior son: 1. equidad en el acceso, 2. relevancia, 3. gobernanza, 4. innovación y, finalmente, 5. la internacionalización.

Como se ha afirmado, una de las perspectivas acerca de la globalización es que ésta se encuentra en retroceso. Se está experimentando un escenario muy similar al periodo de los años 30, cuando se desarrollaba la gran depresión. Sectores como la aviación y el turismo han caído drásticamente, lo cual ha impactado en niveles mayores de desempleo. En el campo de la movilidad estudiantil internacional un 70% de los estudiantes retornaron a sus lugares de origen y un 30% que no pudieron desplazarse y que han quedado varados en aquellos lugares destino de sus experiencias de movilidad (Cortés, 2020). Adicionalmente, como parte de algunas de las estrategias para darle continuidad a las experiencias educativas inscritas en el extranjero, se optó por crear “movilidades virtuales”, las cuales denotaron una gran brecha digital, ya que existe un porcentaje considerable de jóvenes sin conectividad por carecer de acceso a internet. Según datos de la OCDE (2020), en la región de América Latina aproximadamente el 24% de los jóvenes provienen de ámbitos socioeconómicamente desfavorecidos que les impide tener algún dispositivo tecnológico para permitirse tomar clases en línea.

Hacia una internacionalización de la educación remota

La globalización ha motivado un flujo constante de conocimientos, tecnología, individuos, valores e ideas que traspasan fronteras y territorios. El fenómeno globalizador ha influido de forma diferenciada a las sociedades del mundo, dado su interacción con su historia, tradiciones, cultura e intereses. Sin duda, la globalización ha impactado de forma profunda en las universidades y la enseñanza superior. El siglo XXI observa una economía mundial cada vez más integrada, con una oferta más amplia de nuevas tecnologías de la información, con acceso e intercambio a conocimientos provenientes de diferentes regiones del mundo, Colombia y México no son la excepción.

La internacionalización es un eje transversal de las IES en el mundo. Ésta se ha constituido en un medio necesario para consolidar y fortalecer el desarrollo académico de estudiantes y docentes. La internacionalización de la educación superior es un proceso que trasciende a la movilidad tradicional. En este sentido, es un proceso comprensivo e incluyente que impacta en el diseño de políticas educativas, estructuras curriculares y en la relación enseñanza-aprendizaje. Contribuye al mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación, y a la adaptación dentro de un proceso de cambio permanente impuesto por la globalización.

La internacionalización de la educación representa el enriquecimiento del conocimiento de lo local desde una perspectiva global. Las IES han puesto en marcha diferentes medidas para su consolidación. La movilidad estudiantil o la participación de académicos en redes internacionales de generación y aplicación del conocimiento. El estudiante es un actor fundamental del proceso de internacionalización dado que lo sitúa como el principal beneficiado de las estrategias aplicadas para dicho fin. La diversidad cultural y lingüística favorece su enfoque internacional e intercultural, como ciudadanos globales y próximos egresados.

La mejora continua del proceso educativo tal como se viene aludiendo ha tocado todas las esferas, siendo la internacionalización del currículo un tema de particular interés. Si bien es importante proyectar visibilidad en las instituciones, esto pasa por revisar un aspecto medular del proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo. La virtualización de la educación superior no es un fenómeno nuevo, el siglo XXI motivó su exploración y adopción gradual. El uso del internet

y el manejo extensivo de nuevas tecnologías de la información han agilizado la comunicación a distancia, favoreciendo el crecimiento de los servicios de educación superior en Colombia, México y en el resto del mundo.

Este proceso ha estimulado la evolución de la educación superior tradicional basada en recursos de aprendizaje en papel a la incorporación de plataformas de aprendizaje con el constante acrecentamiento de provisores y la necesidad de una variante curricular y pedagógica aplicable a nuevas tipologías de universidades e instituciones. La masificación del internet alrededor del planeta forma parte de las transformaciones económicas, sociales y culturales atribuidas al proceso globalizador. El acercamiento y encuentro global que ha planteado el internet, lo convierten en una herramienta estratégica para la configuración de un espacio público, en el que participan actores de los niveles locales, regionales, nacionales y globales.

La internacionalización de la educación superior frente a la pandemia

La transición al sistema en línea es otro de los tópicos centrales en las disertaciones de Marmolejo en DGRI (2020) y de otros tantos académicos alrededor del mundo. Los Estados Unidos lograron un alcance mayor al 90% —de esta transición— en un mes. En contraste, por ejemplo, México, con condiciones muy distintas a los países más avanzados dentro de la OCDE, sólo un 75% de los estudiantes tienen computadora, mientras el otro 35% no (OCDE, 2020). Esta situación, en el caso de la educación superior, refiere a la interrogante: ¿estaban preparadas las IES para esta situación? La respuesta más inmediata y precisa fue no; aunque ya existían cursos en línea, la transición ha sido lenta para la educación remota.

En este contexto, las IES en México y Colombia no han sido la excepción, y también ha encontrado la necesidad de plantearse cambios, no sólo de su formato y estructura sino de su propio enfoque de la educación en el marco de una nueva dinámica global que incentiva a la IES a atender los nuevos retos de este contexto. La globalización y la internacionalización de la educación superior ha encontrado en la virtualidad una herramienta eficaz para la innovación.

En la última década, México y Colombia han promovido la configuración de un espacio universitario con estructuras organizativas que permiten integrar las

actividades internacionales, en favor de mejorar sus funciones sustantivas. En México, por ejemplo, la Universidad Veracruzana ha seguido un proceso para permear, entre sus diferentes actividades académicas, proyectos y programas, una política y práctica de internacionalización.

A través de la búsqueda y firma de convenios académicos pertinentes y relevantes, las IES en Colombia y México han subrayado la importancia del desarrollo de competencias para preparar profesionales integrales, enriqueciendo el diseño curricular de los programas educativos universitarios. La internacionalización de la educación superior se ha convertido en un elemento indispensable para la socialización del conocimiento y para la preparación de profesionales en un mundo interconectado e interdependiente.

Los docentes e investigadores se han visto afectados por la pandemia, debido a la falta de inversión gubernamental en ciencia, tecnología e innovación. Sin embargo, existe una tendencia hacia la cooperación internacional especialmente para la investigación sobre soluciones para el COVID-19, lo que refleja la interdependencia, la necesidad de las naciones de trabajar colaborativamente en pro de la solución de las problemáticas globales, y con ello la apuesta de los gobiernos de América Latina en temas de diplomacia científica y la consideración de plantear estrategias para el retorno del conocimiento y la hermandad con el sector privado para congeniar esfuerzos y apalancar recursos.

El presente de la educación superior y su internacionalización conduce hacia el aprovechamiento eficiente de las tecnologías de la información y los entornos virtuales. Las modalidades virtuales surgen como herramienta que acerca al conocimiento a la formación de capital humano, favoreciendo considerablemente la cobertura y accesibilidad de la educación, independientemente de la ubicación física del docente y del estudiante, respectivamente.

Internacionalización virtual

La internacionalización de la educación superior no es ajena al contexto global, a las tendencias actuales, a las estrategias o mejores prácticas que han sido útiles en otras universidades e IES de México y de Colombia. La virtualización constituye una herramienta sustantiva para la internacionalización de la educación superior, al facilitar que los procesos educativos a distancia adquieran dimensiones

internacionales, transfiriendo experiencias y conocimientos. Esta virtualización puede comprender diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión, gestión e internacionalización. Las actividades pueden ser innovadoras, flexibles y diversas, como realizar operaciones a través de internet, acceder a cursos electrónicos, consultar documentos en una biblioteca electrónica, comunicarse con estudiantes, profesores y otros investigadores nacionales o extranjeros.

Es indudable que los efectos causados por la pandemia global COVID-19 han sido demoledores, dado que han expuesto las debilidades en organización e infraestructura de cada país, también han demandado limitar los quehaceres cotidianos como la interacción física, el diálogo y la convivencia (Boude-Figueredo, Becerra-Rodríguez y Rozo-García, 2021). Lo que ha motivado la adaptación en los procesos formativos, integrando las tecnologías en favor de las transformaciones en la educación. La incorporación de las tecnologías al proceso formativo tiene como objetivo transformar el proceso enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de las nuevas competencias.

La virtualización de la educación no se encuentra contenida a representar objetos, escenarios y experiencias del mundo real para colocarlos en entornos digitales. Asimismo, la virtualización está mediando los objetos y espacios físicos, transformándolos en dispositivos de información, conocimiento y comunicación. El reto presente, en este contexto, es la pedagogía y la educación a distancia de emergencia.

La falta de recursos tecnológicos, el estrés de los profesores y la falta de certidumbre del proceso de enseñanza-aprendizaje han sido factores que han afectado a la educación superior durante la pandemia, creando retos mayúsculos para las comunidades universitarias alrededor del mundo. Es indudable que la falta de equidad tecnológica se ha hecho evidente con la crisis pandémica. Este contexto demanda que las universidades diseñen, formulen e indiquen estrategias para la recuperación educativa, social y económica. Retos que esta crisis ha tornado complejos.

La pandemia de COVID-19 provocó muchas complicaciones para la educación superior y su internacionalización, pero también oportunidades, dado que la internacionalización tuvo que alejarse de una orientación competitiva alrededor de la movilidad estudiantil y académica para considerar alternativas como la movilidad virtual, permitiendo así una mayor cooperación y roles activos para

las universidades en América Latina. El cambio de orientación proporcionado por la pandemia, de una orientación de competencia y movilidad académica a una orientación de cooperación y movilidad virtual, puede ser inductor de un panorama de internacionalización más equilibrado en el mundo basado en una ecología de conocimientos.

El desarrollo de las tecnologías de información en Colombia, por ejemplo, está contribuyendo a una nueva dinámica de internacionalización con la educación a distancia. La presencia de IES en la virtualidad está aumentando la cobertura y la inclusión de estudiantes, incentivando el proceso de internacionalización en favor de su competitividad, aprovechando un bajo costo. En México, si bien la educación a distancia ha estado aparejada al fenómeno de la internacionalización, los esfuerzos se han centrado en el sistema de aseguramiento de la calidad.

El contexto global pandémico ha impulsado a las universidades latinoamericanas a reinventarse. Es un gran desafío para las universidades públicas la ejecución de estrategias inmediatas para la contención de la pandemia. En una situación como la actual, los tres ejes fundamentales del quehacer universitario, como lo son: la academia, la investigación y la extensión, requieren encontrarse inmersos en los procesos de internacionalización para superar efectivamente los retos globales. La adopción ha logrado fortalecer programas de posgrado y de titulaciones conjuntas, apoyo a docentes en la formación de redes de investigación. El reto de la internacionalización requiere seguir trabajando de manera conjunta en las redes, en la extensión y vinculación social.

Diferentes son los requisitos que impone el uso de las nuevas tecnologías y la digitalización de la educación como: a) infraestructura tecnológica pertinente; b) competencias docentes para el uso de las tecnologías de la información; c) prácticas pedagógicas adecuadas; d) desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo del estudiante; y e) evaluación permanente de la modalidad virtual (Bedoya-Dorado, Murillo-Vargas y González-Campo, 2021).

El contexto actual de contingencia global demanda que las universidades y las IES consideren decididamente a la educación virtual, se sumen a redes y plataformas digitales en favor del aprendizaje flexible y con un carácter global. La globalización ha situado a las universidades y a la educación superior en un contexto transnacional, en donde los estudiantes, los académicos, los

currículums, los conocimientos o los recursos de aprendizaje interactúan en un espacio global, enriquecido permanente por las relaciones entre individuos.

Consideraciones finales

La internacionalización de la educación superior debe ser incorporada como estrategia social, cultural y educativa en el contexto de la dinámica de la globalización del siglo XXI. Esta estrategia debe consolidarse con un carácter proactivo hacia la mundialización, considerando las características propias y locales.

Colombia y México, actores activos del proceso de integración regional en América Latina, han abrazado el contexto globalizador, con el propósito de promover acuerdos y convenios de colaboración, asociación y cooperación académica, bajo dos vertientes, la movilidad de estudiantes y docentes, así como la realización de proyectos de investigación y colaboración conjuntos; por otro lado, impulsar los procesos de internacionalización del currículo. Y la presente contingencia global ha impulsado la necesidad de ampliar los medios de interacción de ambos países, hacia una virtualización de las áreas sustantivas de sus sistemas educativos de educación superior.

Las metas de la internacionalización no tienen que modificarse bajo la pandemia, sino que deben de mantener como objetivo el fomento de la investigación y del intercambio de conocimiento científico, favoreciendo la expansión de la comprensión entre culturas distintas y otras lenguas. Las estrategias implementadas por las IES en Colombia y México para impulsar el proceso de internacionalización han sido de diferente índole. Los programas de intercambio estudiantil, el estudio de lenguas extranjeras y la internacionalización del currículo, han sido implementados dentro de la institución en diferente grado.

Las IES en América Latina tienen un alto sentido de pertenencia con sus entornos inmediatos, lo cual debe de ser reflejado con el perfil de sus programas educativos, lo que representa un factor estratégico para los procesos de integración y la colaboración académica. Las IES deben de mantener la convicción de que la cooperación internacional, la construcción solidaria de saberes y la transferencia de la ciencia y tecnología entre regiones y países, es fundamental para el desarrollo de valores comunes. Los futuros profesionistas enfrentan nuevas necesidades

relacionadas con los conocimientos, técnicas, competencias y habilidades que deben poseer y saber usar para desenvolverse en escenarios globales.

La contingencia global COVID-19 ha impulsado el proceso de virtualización de la educación superior, por lo que las IES de Colombia y México están asumiendo el reto de articular nuevos esquemas para asegurar el proceso enseñanza-aprendizaje bajo el contexto de la nueva "normalidad" postpandémica. Las IES han sido proactivas para generar estrategias y soluciones para fomentar la internacionalización con acciones de movilidad virtual.

La internacionalización de la educación superior ha sido impactada por el COVID-19 en uno de sus ejes principales: la movilidad internacional física. Esto motivó nuevas oportunidades para generar acciones de internacionalización en casa y movilidades mediadas a través del uso de las tecnologías de la información. La ampliación de estas oportunidades han permitido sumar más participantes en el proceso de la internacionalización de la educación superior, ante las limitaciones sociales y económicas que pueden limitar la movilidad presencial tradicional. La internacionalización tiene el potencial de ser un motor que fomente el dinamismo de los procesos de aprendizaje. Esta crisis global ha abierto una nueva discusión para la búsqueda de nuevos procesos y enfoques que generen valor y sean pertinentes a las necesidades de las instituciones, los futuros egresados y el entorno.

REFERENCIAS

Bedoya-Dorado, C., Murillo-Vargas, G. y González-Campo, C. H. (2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Estudios Gerenciales, 37*(159), 251-264. https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.159.4409

Boude-Figueredo, Ó. R., Becerra-Rodríguez, D. F., y Rozo-García, H. A. (2021). Concepciones del proceso de evaluación del profesorado colombiano en tiempos de pandemia. *Formación universitaria, 14*(4), 143-150.

CEPAL (2020). *El desafío social en tiempos del COVID-19*. https://bit.ly/2VlXAzt

Cortéz, P. (22 de mayo 2020). Países deben apostar a competitividad internacional: Renata Zilli. *Universo. Sistema de noticias de la UV.* https://www.uv.mx/prensa/general/paises-deben-apostar-a-competitividad-internacional-renata-zull/

De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education, 5*(1), 28-46. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898

DGRI. (6 de mayo de 2020). *Educación Superior y Estrategias para la Internacionalización en Casa* [*Webinar*]. Dirección General de Relaciones Internacionales, Universidad Veracruzana. https://www.youtube.com/watch?v=2xOCMmgnC70&t=51s

Echeverria, L. & Lafont, T. (2020) El impacto del COVID-19 en la internacionalización de la Educación Superior colombiana. Transformación e innovación educativa durante la crisis del COVID-19. *Revista Estilos de aprendizaje*, 13, (Núm. Esp), 95-114. http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2246/3244

Finardi, K., & Guimarães, F. F. (2020). Internationalization and the COVID-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South. *Journal of Education, Teaching and Social Studies, 2*(4), 1-15.doi:10.22158/jetss.v2n4p1

Fondo Monetario Internacional (2020). *Un año sin igual informe anual del FMI de 2020*, IMF Publishing. https://bit.ly/3AvLpBO

Hernández, M. y Rivas, L. (2017). La internacionalización de la Universidad Veracruzana y el aprendizaje de lenguas extranjeras un binomio necesario. En Corzo, R y Hernández, M. (coords.). *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*, (pp. 27-57), Universidad Veracruzana.

IISUE UNAM oficial. (22 de septiembre de 2020). *Coloquio: La Universidad y su futuro. Una mirada desde el 2020* [*Webinar*]. https://www.youtube.com/watch?v=QAZb2l4vjoE

OCDE (2020). *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America*, OCDE Publishing, https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en

OUI (15 de abril 2020). *Proyecciones y perspectivas de la Internacionalización de la Educación Superior* [*Webinar*]. OUI https://www.youtube.com/watch?v=W_duUdhOp5I

OUI IOHE (21 de mayo de 2020). *De la Contingencia a la Prospectiva: Nuevos Desafíos y oportunidades para la Cooperación en Educación Superior en las Américas* [*Webinar*]. https://www.youtube.com/watch?v=PomHQ8l7gBs

S&P Global (2021). *Global Economic Outlook: Q4 2021.Global Growth Is Steady As Delta Spurs Wide Regional Swings, S&P Global Publishing*. https://bit.ly/3FCaNJN

Ugarteche, O., & Zavaleta, J. (2020). *Cómo va la pandemia en la economía mundial: Primer semestre del 2020*. ALAI-Agencia Latinoamericana de Información. https://www.alainet.org/es/articulo/208576

La universidad latinoamericana y su rol como actor no tradicional para la diplomacia científica en la era post-COVID-19

Luisa Fernanda Echeverria King[1] *y Olisney de Luque Montaño*[2]

Resumen

La crisis global causada por la pandemia del COVID-19 ha generado implicaciones económicas, políticas y sociales que prevén cambios significativos en el denominado nuevo orden mundial. No obstante, han surgido oportunidades y estrategias al interior de las universidades, que resaltan la importancia de la ciencia y la diplomacia para enfrentar desafíos globales y coadyuvar a la recuperación tras la crisis. En este contexto, queda claro que el rol de la universidad latinoamericana cambió, no solo por la necesaria adaptación de sus prácticas administrativas y académicas, sino también por la relevancia que tiene en la producción y difusión del conocimiento, y en la política exterior. Por ello, en este capítulo se busca aportar a la comprensión del rol que la universidad tiene como actor no tradicional en los esquemas de diplomacia científica, específicamente en tiempos de incertidumbre que obligan a repensar las funciones y las actividades universitarias desde el contexto latinoamericano.

Palabras clave: *universidad; diplomacia científica; América Latina; COVID-19.*

1 SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje (Colombia).

2 Universidad de la Guajira.

Introducción

La pandemia mundial ocasionada por el COVID-19 ha generado transformaciones en la dinámica global que repercuten en el ámbito económico, político y social, y reconfiguran el denominado nuevo orden mundial postcoronavirus. Lo anterior, incide en las relaciones internacionales y de política exterior que han venido adelantando tanto los países del Norte como del Sur global. Por ende, los gobiernos se han puesto en la tarea de generar alianzas y escenarios que les permitan acudir a sistemas de ciencia, tecnología e innovación más robustos, como una pieza fundamental en las agendas de sus políticas públicas, de tal forma que puedan dar frente a las secuelas originadas por el coronavirus (Gual Soler, 2020). Asimismo, dicha crisis ha alterado los sistemas de educación, evidenciando las profundas desigualdades en las que viven la mayoría de la población mundial, y que se arraigan a los derechos básicos, tales como la alimentación, la salud y la educación. Tal escenario ha incidido de manera negativa en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), principalmente en el ODS 4, que implica garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva en todas sus etapas (Moreno Bau, 2021). No obstante, según explica Pedró (2020), el impacto en la educación superior aún requiere una evaluación detallada, articulada al ámbito socioemocional, laboral y financiero que componen el sector en su conjunto, e involucran a múltiples actores.

En definitiva, según establece González (2021), es importante trascender hacia nuevas formas de colaboración entre los países, que tengan en cuenta a las comunidades de científicos y la academia como actores no tradicionales de la diplomacia científica. Entendida esta última como el conjunto de iniciativas que fomentan el trabajo mancomunado entre científicos de diferentes partes del mundo, y cuyo principal objetivo consiste en dar respuesta a desafíos globales comunes.

A tal efecto, el presente capítulo abordará en primera instancia la reconfiguración del nuevo orden mundial y sus efectos en la educación superior, el rol de la universidad latinoamericana de cara a las dinámicas de colaboración internacional como un actor no tradicional para la diplomacia científica en la era post-COVID-19, las tensiones, retos e implicaciones frente a las áreas misionales de formación, investigación, extensión y proyección social. Por último, se expondrán sugerencias y recomendaciones a las instituciones de

educación superior, de tal forma que puedan insertar estrategias que faciliten el conocimiento y aplicación de la diplomacia científica a nivel institucional.

La diplomacia científica en el ámbito de la educación superior: retos en la era post-COVID-19

La diplomacia científica se trata de promover las colaboraciones entre investigadores de distintos países para abordar los retos que como humanidad se enfrentan en el siglo XXI, creando alianzas significativas, donde los científicos pueden apoyar desde diferentes frentes (Fedoroff, 2009). Ante los problemas mundiales y en especial como fruto de la pandemia del COVID-19, ha cobrado una especial relevancia el concepto como término que busca encontrar las intersecciones existentes entre la ciencia, las relaciones internacionales y la política pública, generando espacios interdisciplinarios, multisectoriales y colaborativos, que pueden ser formales o informales (Ordonez-Matamoros *et al*., 2021). Frente a los retos mundiales, la universidad no es ajena, dado que estos problemas complejos pueden categorizarse como una de las tensiones que viven las universidades actualmente y que tienen una influencia directa en su quehacer. Asimismo y resaltando otros aspectos que tensionan las funciones sustantivas de las universidades, se observan elementos como la política exterior y la pública, así como los grandes adelantos científicos que van más allá de las fronteras. En algunos casos y según lo expuesto por Carosso *et al*. (2019) y Gast (2021), los científicos pueden actuar incluso en ciertos espacios como diplomáticos, creando comunidades científicas que van más allá de las fronteras nacionales. Las universidades deben contar, según Gast (2021), con su propia política de relacionamiento externo que vincule a la diplomacia científica y se base en tres aspectos: la generación de redes, la construcción de capacidades y la reciprocidad.

La universidad latinoamericana forma parte de los actores imprescindibles para soportar los procesos que se adelanten en la recuperación postpandemia, donde la cooperación internacional y la diplomacia científica se convierten en herramientas de articulación con miras a la generación, intercambio y transferencia del conocimiento. Lo anterior, dada la relevancia de la universidad como un actor no tradicional en los esquemas de diplomacia científica (Echeverría King, 2020), y en la constitución de redes con distintos organismos que permitan dar respuesta a los problemas nacionales, transnacionales y globales. Por ello, se

hace necesario la construcción de puentes que promuevan alianzas innovadoras en sinergia con los cambios tecnológicos y las prioridades de los países en tiempos de incertidumbre.

El nuevo orden mundial generado por la pandemia del COVID-19

En los últimos años los efectos de la globalización han ocasionado diversos escenarios de crisis e intensificado problemas globales, tales como depresiones financieras, aumento en los niveles de inequidad, consecuencias del calentamiento global e impulso de migraciones masivas alrededor de todo el mundo. A lo anterior, se le suma la actual pandemia del coronavirus que ha afectado ampliamente a la humanidad en el ámbito macroeconómico, político y social. Asimismo, acorde a Vieira Posada (2021) se han dado cambios negativos en el orden mundial que en su mayoría se relacionan con el fortalecimiento de gobiernos autoritarios y nacionalistas; controles del Estado que desfavorecen la independencia ciudadana; recesión mundial que repercute en altos niveles de pobreza, pérdida de empleos, desigualdad en la distribución del ingreso; y menor presupuesto para dar respuesta a los desafíos que implica el cumplimiento de la Agenda 2030, liderada por la Organización de las Naciones Unidas. No obstante, los cambios favorables postpandemia estarían relacionados con un sistema internacional mucho más cooperativo y menos competitivo, que aborde programas de desarrollo relacionados con la salud pública, la protección del ser humano y sistemas económicos fundamentados en patrones más solidarios y colaborativos.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (2020) en el documento "La Educación Superior en tiempos de COVID-19", y acorde al diálogo virtual sostenido con rectores de América Latina, denomina la pandemia como un reto para el sistema socioeconómico mundial que ha conllevado a la digitalización de múltiples sectores productivos, afectando de manera directa y abrupta al sector educativo. En ese sentido, los diversos cambios en la política internacional y el incremento de los retos globales han impactado a la educación superior y a los actores implicados en tal escenario. De hecho, estas transformaciones se derivan del debilitamiento en la gobernanza global, el rechazo hacia el libre comercio y el multilateralismo, el renacimiento del populismo político, y el poder global liderado por Asia, cuyas variables han impulsado un nuevo panorama geopolítico (Sabzalieva *et al*., 2021). En efecto, la actual crisis sanitaria, según

señala la UNESCO-IESALC (2020), ha afectado a alrededor de 23.4 millones de estudiantes universitarios y a 1.4 millones de docentes en América Latina y el Caribe, lo cual significa más del 98% de la comunidad académica de la región. No obstante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura recomienda en su informe "COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después", algunos lineamientos que deberían seguir los gobiernos e instituciones de educación superior para tomar la crisis como una oportunidad y fortalecer sus políticas gubernamentales e institucionales. Los mismos se describen brevemente en la Tabla 1:

Tabla 1. Recomendaciones de la Unesco para los gobiernos e IES.

Gobiernos	IES
• Priorizar la educación superior en el marco de los planes de recuperación económica y social. • Impulsar una estrategia nacional que coadyuve al fortalecimiento e innovación de la educación superior. • Fomentar escenarios de cooperación internacional y proyectos conjuntos.	• Garantizar la formación de estudiantes bajo términos de equidad, seguimiento y apoyo eficiente. • Establecer cambios pedagógicos que fortalezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. • Fomentar programas mediados por el uso de las TIC y con modelos híbridos.

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO-IESALC (2020).

Lo anterior invita a repensar la educación superior, de tal forma que los estudiantes sean formados para entender la realidad en la que conviven y tengan la capacidad de liderar acciones individuales y colectivas frente a tiempos de caos, crisis e incertidumbre, teniendo en cuenta la importancia de promover soluciones conjuntas frente a desafíos *glocales* (CEPAL-UNESCO, 2020). Igualmente, según expresa Miguel Román (2020) es relevante que los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfrenten a un cambio de paradigma, ya que la pandemia del COVID-19 ha demostrado que la educación debe ser asumida de manera holística según su complejidad, por lo que es menester formar y educar para la incertidumbre.

Por otro lado, las universidades han venido contribuyendo a través de programas de investigación y desarrollo en sinergia con grupos de científicos, en un sinnúmero de esfuerzos impulsados por los gobiernos, a partir de la inversión

en proyectos de vigilancia epidemiológica, pruebas clínicas de medicamentos, descubrimiento y contención del virus (UNESCO-IESALC, 2020). Por lo tanto, la universidad se reconoce como un actor relevante en el escenario de la diplomacia científica, gracias a su capacidad de producción de conocimiento y aportes a los sistemas nacionales de salud. Lo anterior se sustenta a partir de la *IUA Global Survey Report*, donde se indica que alrededor del 41% de las IES han estado inmersas en investigaciones sobre COVID-19, contribuyendo al desarrollo de políticas públicas y programas liderados por los gobiernos nacionales (International Association of Universities, 2020). Asimismo, es imprescindible comprometerse con la cooperación internacional como el único mecanismo que permite generar alianzas en escenarios de crisis, implementar acciones con mayor eficacia, compartir recursos y soluciones tecnológicas.

Por su parte, la diplomacia científica debe ser concebida como un campo que articula la ciencia, la tecnología y las relaciones internacionales para dar frente a retos locales y globales, donde la universidad más que un actor debe ser un agente que permita consolidar planes de estudios en sus programas de pregrado y posgrado, con miras al conocimiento y desarrollo de habilidades científicas y diplomáticas en los estudiantes (Mauduit y Gual Soler, 2020).

El rol de la universidad como actor de la diplomacia científica: tensiones y oportunidades

Las universidades son instituciones con un compromiso social (Cordón y Cordón, 2021; Schwartzman, 2020; Jones *et al*., 2021) que deben ser conscientes de la realidad en la que se encuentran, pues responden a las necesidades sociales y contextuales, así como a las tendencias en la investigación y producción del conocimiento, las cuales se encuentran en constante cambio (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019). Por ello, es necesario recuperar el debate respecto a la misión de las universidades y su relación con el contexto en el cual se inserta, así como la manera en que atiende las demandas locales, regionales y globales (Orellana, 2014).

Las universidades se han visto, en este sentido, en la necesidad de ajustar la manera en la cual se relacionan con los diferentes actores sociales, así como su organización interna (Schwartzman, 2020), pues cada una tiene condiciones específicas y se dirige a un público en concreto, por lo que en cada caso se

parte de las características del contexto y de la manera en la cual la universidad consolida redes con los distintos actores estatales y no estatales, nacionales e internacionales, para la solución y atención de las demandas locales y regionales. Esto requiere que la educación superior avance hacia la definición de mecanismos de cooperación multisectoriales, pues son el medio idóneo para el intercambio de experiencias que orienten la toma de decisiones y consolidación de redes para la atención de problemáticas globales, ya que se demuestra que no hay problemas locales sino globales (Jones *et al*., 2021), por lo que se debe priorizar el trabajo conjunto entre Estado, universidad y organismos internacionales (Schwartzman, 2020; UNESCO-IESALC, 2020). Lo anterior se vuelve una tarea y reto central de las universidades como actores no tradicionales en las actividades diplomáticas, y especialmente en la diplomacia científica como resultado de las dinámicas de producción y difusión del conocimiento.

El reto de continuar construyendo capacidades en especial desde la ciencia también se vio marcado como fruto de la pandemia del COVID-19, observándose las brechas que existen en este particular entre Norte y Sur global. La universidad puede ayudar a este cierre de brechas participando activamente en programas transnacionales que permitan el desarrollo de capacidades entre diferentes países. Farnell *et al*. (2021) exponen que la pandemia ayudó a las universidades a reconocer la importancia de las colaboraciones horizontales entre pares para intercambiar conocimiento y tecnología. En este sentido, la diplomacia científica desde las universidades en el Sur global debe enfocarse en tres aspectos: establecimiento de alianzas, gestión de recursos para CTI y desarrollo de capacidades (Echeverría King *et al*., 2021). Esto se relaciona en especial con lo propuesto por Flink y Schreiterer (2010), quienes explican que uno de los objetivos de la diplomacia científica puede ser facilitar el acceso a recursos, infraestructura y expertos de primer nivel.

Las universidades han sido reconocidas como un actor clave de la diplomacia científica, tanto en propuestas y taxonomías europeas como en países emergentes (Elorza *et al*., 2020; Echeverría King *et al*., 2021). Sin embargo, es necesario aclarar cuáles son las implicaciones de la universidad ante los retos globales y cómo responde a los mismos vinculándose tanto a esquemas internacionales, nacionales, como subnacionales de diplomacia científica.

En primera instancia merece la pena resaltar que la universidad es uno de los principales líderes y gestores de proyectos de cooperación internacional de ciencia;

los cuales pueden estar articulados a intereses nacionales, transnacionales o globales (Gluckman *et al*., 2017). Por otra parte, las universidades apoyan los procesos de asesoramiento científico de política pública y/o exterior por medio de proyectos científicos, grupos asesores con hacedores de política pública o publicaciones con recomendaciones e implicaciones (Josten, 2020). Además, ayudan a la creación de redes de científicos, no sólo por medio del capital relacional internacional con el que cuentan sus investigadores, sino también por proyectos y alianzas transnacionales gestionadas de la mano de las dependencias encargadas de la investigación e internacionalización. Un ejemplo claro es el caso de la Fundación Universitaria Los Libertadores en Colombia, quien aloja en sus instalaciones y apoya en su gestión al capítulo colombiano de la Organización Mundial de Mujeres en Ciencia (OWSD por sus siglas en inglés), organización que por sí sola ya es un caso de diplomacia científica al impulsar el relacionamiento estratégico de mujeres investigadoras de diversos países del Sur global con aquellas de países del Norte para el desarrollo de capacidades, intercambios de conocimiento y transformación de sus realidades (Monsalve, 2021).

A nivel subnacional, las universidades también crean espacios de fomento de la diplomacia científica, como se observa en el caso de la Cátedra de Diplomacia y Patrimonio de la Ciencia, de la Ciudad de México, alojada en la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual desarrolla espacios de formación, discusión e investigaciones sobre la diplomacia de la ciencia y apoya una mejor articulación entre políticos, diplomáticos y científicos de la ciudad de México (Mexican Cultural Centre, 2020).

Asimismo, las universidades pueden establecer centros de investigación internacionales en sus instalaciones, apuntando a la búsqueda de soluciones para retos globales. Un ejemplo claro de este tipo es el Centro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (CODS) de la Universidad de los Andes en Colombia, el cual realiza un seguimiento a la Agenda 2030 en la región latinoamericana, monitoreando indicadores y fomentando el desarrollo sostenible por medio de alianzas estratégicas (CODS, 2019).

Sin embargo, crisis mundiales como la del COVID-19 han demostrado la necesidad de una mejor preparación de estudiantes y futuros científicos de cara a una activa participación en discusiones de política pública o exterior (Gore *et al*., 2020; Bernstein *et al*., 2016), creando sinergias con hacedores de política pública

y diplomáticos, en la búsqueda de soluciones a retos de interés. Igualmente, se ha demostrado la necesidad por parte de la universidad de incluir a la diplomacia científica en proyectos de investigación transnacionales, estableciendo puentes de comunicación entre sus científicos y diplomáticos, y hacedores de política pública, pero siempre salvaguardando la independencia de la academia en estos asuntos (Elorza *et al*., 2020). En este sentido, no sólo los científicos son actores de la diplomacia científica en las universidades, sino también los directivos, los jefes de investigación, internacionalización e incluso extensión y proyección social, quienes se encargan de tender puentes y facilitar alianzas estratégicas. Durante la pandemia del COVID-19, se observó en Latinoamérica la necesidad de gestionar y liderar transferencias de conocimiento entre gobiernos, facilitadas por las universidades (Widmaier *et al*., 2020), en temáticas de relevancia como monitoreos epidemiológicos, impactos socioeconómicos de la pandemia, entre otros.

Otra forma de vincularse a esquemas de la diplomacia científica que tienen las universidades latinoamericanas es contar con una participación activa tanto en comunidades científicas transnacionales, como en las denominadas redes de diáspora. Para esto es central contar con estrategias de seguimiento a egresados de la institución, que se desempeñen como científicos y se encuentren estudiando y/o laborando en el exterior. También se debe fortalecer el relacionamiento con representaciones (embajadas y consulados) del país en el extranjero. La pandemia del COVID-19 demostró lo importante que pueden ser las redes de diáspora para el desarrollo y avance de proyectos de relevancia no solo para el país de origen sino también por el país receptor (Lope-Verges *et al*., 2021). Mahmoud y Bodnarova (2019) explican que las universidades se suman a las de diáspora y aliados, en especial para la ejecución y desarrollo de proyectos de investigación transnacionales, incluyendo a investigadores de carrera temprana.

Las universidades pueden, en este sentido, aportar a la diplomacia científica principalmente desde tres aspectos: i) desarrollo de capacidades, fomentando el entendimiento, formación, investigación y actualización sobre la diplomacia científica; ii) apoyando el establecimiento de redes y alianzas para el apoyo a la solución de retos globales o para impulsar el desarrollo de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación de los países o iii) gestionando y administrando la financiación de colaboraciones transnacionales de ciencia que le apunten al

desarrollo de soluciones para retos de interés y que permitan el intercambio de conocimiento y tecnología entre los diversos actores (Echeverría King *et al*., 2021).

Implicaciones frente a las funciones sustantivas de la universidad

La universidad se concibe como un actor no tradicional para la diplomacia, especialmente en el ámbito científico. Desde las áreas misionales se promueve la investigación y la extensión como dos áreas clave (Jones *et al*., 2021) para la consolidación de redes con instituciones educativas, gobiernos e industrias, buscando la producción y difusión de conocimiento relevante y pertinente para las demandas locales y globales (Echeverría King, 2020).

Es importante reflexionar respecto a las implicaciones que la pandemia ha tenido en el sector educativo, y en especial en las áreas misionales de la universidad: formación, investigación, extensión y proyección social. Se debe ver a la universidad como un sistema complejo en el cual participan distintos actores que condicionan las dinámicas internas y externas (UNESCO-IESALC, 2020).

Formación (proceso enseñanza-aprendizaje)

La formación constituye uno de los elementos centrales en cuanto a la identidad de las universidades, pues se deben generar las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan responder a un contexto cada vez más globalizado e interconectado, y que tomen conciencia de la importancia de la formación continua en vista de que el aprendizaje está en constante actualización (Salmi, 2020).

Por ello, es menester la actualización de los planes de estudio que coadyuven a la implementación de cátedras sobre diplomacia de la ciencia, permitan el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes y garanticen su participación y contribución en la solución de problemas transfronterizos y los actuales desafíos que se presentan a escala planetaria, tales como las migraciones, el manejo de recursos hídricos, pandemias y efectos del cambio climático (Universidad de la Sabana y Universidad Nacional de Río Negro, 2021).

Asimismo, desde las IES se deben promover espacios de formación e intercambio de experiencias entre científicos e internacionalistas vinculados en la toma de decisiones sobre política exterior, ciencia, innovación y competitividad de los países (González y Pantovic, 2021).

Adicionalmente, desde las universidades se debe fomentar el desarrollo de competencias que permitan a los futuros profesionales desempeñarse en ámbitos diplomáticos, como lo pueden ser: trabajo en equipo multidisciplinar, comunicación, gestión, liderazgo, negociación e inteligencia emocional (Echeverría King, 2020; Maudit y Gual Soler, 2020). Además, es necesario que la diplomacia científica sea vista de manera transversal en el ámbito de la docencia y en el currículum formal, no únicamente a través de actividades extracurriculares como se ha hecho hasta ahora. De este modo se logra la articulación de un puente entre la ciencia y la diplomacia como disciplinas que convergen entre sí (Maudit y Gual Soler, 2020). Para lograr lo anterior, como proponen Maudit y Gual Soler (2020), se pueden desarrollar desde cursos hasta seminarios en los cuales la diplomacia científica sea un tema central, así como hacer prácticas a través de simulaciones u otras estrategias que contribuyan a la profesionalización de los estudiantes.

Investigación

La investigación se ha constituido en una tarea central en época de crisis como la que se vive actualmente. Desde las universidades se ha promovido la creación de grupos de investigación así como la vinculación con distintos organismos y redes que contribuyan a generar y difundir conocimiento respecto a la pandemia por COVID-19. Asimismo, han contribuido a la creación de "pruebas clínicas de medicamentos, pruebas rápidas de detección del virus, etc.; de igual manera se han integrado grupos para producir equipos biomédicos como respiradores y otras acciones de innovación" (UNESCO-IESALC, 2020, p. 39).

Además, relacionado con la extensión universitaria y la responsabilidad social, se promueve la vinculación con distintos organismos que coadyuven a la transferencia del conocimiento y a la atención de las necesidades locales y globales (Cordón y Cordón, 2021). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que existen otras áreas de investigación que son relevantes, por lo que si bien la atención se ha centrado en la respuesta a la pandemia, no se debe dejar de

lado que también requieren apoyo para el desarrollo de la investigación como una función central (UNESCO-IESALC, 2020). En este sentido, las universidades se enfrentan al reto de fungir como un espacio para el debate respecto a los problemas locales y globales, siendo también consultoras como resultado de la actividad científica e investigadora que llevan a cabo, y de orientación a los distintos actores en la toma de decisiones (Cordón y Cordón, 2021; Jones *et al*., 2021).

De este modo, se pueden asumir como actores diplomáticos al participar en debates científicos con impacto global y al promover el desarrollo de investigaciones de carácter internacional que conlleven a la conformación de equipos de investigación multidisciplinares e internacionales, los cuales funjan como actores diplomáticos en las discusiones globales.

Asimismo, según indican González y Pantovic (2021), es relevante incentivar el trabajo interdisciplinario entre grupos y semilleros de investigación en pro del desarrollo de habilidades transversales como la negociación y la comunicación intercultural. Además se debe trabajar por divulgar los resultados de las investigaciones, haciendo énfasis en evidencias que permitan sensibilizar y apoyar a los tomadores de decisiones frente a desafíos complejos que son latentes a nivel local, nacional, regional y global. Lo anterior, debe propiciar la asociación entre la universidad, centros de investigación, administración e industria para el desarrollo de procesos que promuevan la producción, difusión y transferencia de conocimiento científico y tecnológico en pro de la construcción de capacidades y cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Universidad de la Sabana y Universidad Nacional de Río Negro, 2021).

Extensión y proyección social

La extensión es una función clave de la universidad (Jones *et al*., 2021). Se debe concebir como la implicación de la universidad en los distintos ámbitos sociales atendiendo sus necesidades y valorando la manera en la cual incide en las dinámicas internas y externas de la institución (Cordón y Cordón, 2021). De este modo, además de cursos, departamentos e institutos de enseñanza e investigación, las universidades pueden tener hospitales, museos, centros de extensión y desarrollo tecnológico (Schwartzman, 2020), vinculándose por medio de la proyección social a las comunidades locales y globales.

Por otro lado, la extensión y la investigación son dos áreas que se deben abordar de manera conjunta, pues a través de estas se busca atender la manera en la cual la universidad incide en la sociedad, e identificar y dar respuesta a las principales problemáticas sociales (Cordón y Cordón, 2021). Además, en un contexto cada vez más interconectado, surge la idea de "responsabilidad social global de las universidades" (Jones *et al*., 2021), pues las problemáticas locales tienen incidencia en las dinámicas globales, y viceversa, por lo que se deben buscar estrategias que contribuyan a la sustentabilidad de las relaciones entre la universidad, como actor social, y la comunidad global (Escrigas et al., 2014; Marginson, 2019), y al reconocimiento del compromiso social para el beneficio de una variedad de actores (Jones *et al*., 2021).

A nivel de América Latina, la denominada tercera misión, también conocida como extensión, proyección social o vinculación, es establecida por las IES como un elemento que permite fortalecer su accionar en la sociedad y dar respuesta a los retos complejos. Por ende, la diplomacia científica cobra importancia en el discurso de las IES, cuyo propósito se fundamenta en vincular el conocimiento y las capacidades científicas y tecnológicas en la sociedad (González y Pantovic, 2021). Lo anterior debe propiciar la articulación entre las IES y los instrumentos de política científica internacional, de tal forma que se incentive la vinculación con la diáspora científica, el establecimiento de redes de conocimiento, la promoción de intercambios de experiencias y prácticas formativas entre científicos, académicos y gestores públicos.

De este modo, se identifica una cuarta misión institucional, la cual concibe la formación, investigación y extensión como un todo, y asume a la universidad como un sistema complejo y actor clave en la toma de decisiones, como resultado de dinámicas que son estrechamente vinculantes y aportan de forma integral a la construcción, difusión y transferencia del conocimiento científico. Ejemplo de lo anterior es el esfuerzo que hacen universidades como la de Los Andes en Colombia a través del Centro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (CODS), a través del cual se busca dar seguimiento a los ODS desde una perspectiva multidisciplinar, basado en las relaciones y asociaciones con sectores que promueven la innovación en atención a las demandas sociales (Schwartzman, 2020).

Además, se busca impulsar que las tres misiones sean vistas como complementarias, volviéndose parte del discurso institucional (Jones *et al*.,

2021), y contribuyendo a la discusión respecto a la relevancia de la universidad como un actor no tradicional de la diplomacia científica como resultado de las dinámicas y características internas, así como la capacidad de establecer redes de cooperación con organizaciones e instituciones similares en distintos países que aporten a la atención de las demandas globales.

Recomendaciones e implicaciones para instituciones de educación superior

La universidad latinoamericana se ha reconfigurado y se encuentra en un momento de replanteamiento frente a su pertinencia más allá de la función misional de formación. Debido al nuevo orden mundial y las tensiones sobre la educación superior, se reafirma el rol como articulador de diversos actores de la sociedad, fomentando el trabajo intersectorial e interdisciplinar de cara a la búsqueda de soluciones a retos y situaciones de interés nacional, transnacional o global (Unión Europea, 2021). La pandemia del COVID-19 ha expuesto la necesidad y relevancia del asesoramiento científico, el cual en los países del Sur global principalmente proviene de las universidades, de cara a proyectos, programas y políticas públicas. También resalta el rol de los investigadores a la hora de establecer redes y consorcios transnacionales de ciencia, y de la universidad como operadora de proyectos de cooperación científica internacional.

Sin embargo, ¿cómo pueden aportar las universidades como actores proactivos frente a la diplomacia científica? A continuación se exponen varias recomendaciones e implicaciones desde las áreas misionales:

Formación (proceso enseñanza-aprendizaje)

- Establecer cursos o módulos dentro de la oferta académica que busquen el trabajo interdisciplinario para la solución a retos globales.

- Generar retos, juegos de roles, *hackathons* y/o *bootcamps* enfocados a la diplomacia científica, procurando informar los resultados de los mismos a tomadores de decisiones. En estas actividades se puede invitar a estudiantes internacionales.

- Favorecer intercambios o movilidades tanto de investigadores universitarios como de jóvenes investigadores a embajadas, representaciones del país en el exterior u organismos multilaterales.

- Formar y capacitar a docentes y estudiantes sobre el asesoramiento científico y la redacción de *policy briefs*, *white papers* y otros formatos que permitan acortar la brecha entre la academia e investigación y los hacedores de política pública.

Investigación

- Favorecer espacios de trabajo entre investigadores (por áreas de conocimiento, puede ser por ODS) y diplomáticos colombianos ubicados en embajadas clave.

- Articular la investigación ejecutada en la universidad a agendas de investigación regionales, nacionales, trasnacionales y globales.

- Establecer líneas y/o grupos de investigación interdisciplinarios sobre la diplomacia científica como área de estudio.

- Participar activamente en consorcios y proyectos transnacionales de ciencia e informar sobre los resultados de los mismos a políticos, representantes de gobierno y diplomáticos.

- Fomentar la articulación de los investigadores universitarios a redes científicas transnacionales temáticas.

Extensión y proyección social

- Participar en mesas de trabajo, grupos, asociaciones y demás espacios que fomenten el asesoramiento científico para el establecimiento/actualización de políticas, programas y procesos, en especial aquellos con incidencia internacional.

- Ofrecer cursos y entrenamientos en diplomacia científica no sólo para científicos, sino también para políticos, diplomáticos y demás actores interesados.

- Favorecer intercambios de conocimientos y tecnología con entidades y gobiernos extranjeros en temas de interés.

- Generar redes de trabajo colaborativo con egresados científicos (diáspora) que estudian o trabajan en investigación en el exterior.

Con estas recomendaciones, la universidad latinoamericana se vincula proactivamente tanto a esquemas internacionales, nacionales, como subnacionales de diplomacia científica, aportando desde su rol articulador a crisis, retos e intereses, estableciendo puentes, alianzas y proyectos y recordando principalmente el valor social de la ciencia y la educación en un mundo cada vez más interdependiente.

Conclusiones

Las universidades tienen un rol fundamental en la atención a las problemáticas locales y globales. Son un actor clave en la respuesta a crisis y tiempos de incertidumbre, como el que vivimos actualmente ocasionado por la pandemia por COVID-19, debido especialmente a la capacidad de producción y difusión de conocimiento que contribuye a tomar decisiones informadas y de manera conjunta entre actores de distintas áreas y disciplinas.

En este sentido, se conciben como un actor subnacional de la diplomacia, por lo que desde sus funciones sustantivas deben propiciar la integración de la diplomacia científica como una disciplina central, no de manera aislada sino como parte del currículum formal, promoviendo de este modo la formación de profesionistas conscientes de su entorno, capaces de trabajar en equipo, con habilidades de liderazgo, comunicación, entre otros, que les permitan desenvolverse en un contexto cada vez más globalizado e interconectado.

Asimismo, las universidades contribuyen al logro de objetivos globales, retomando lo propuesto en agendas internacionales como un elemento

transversal, como ocurre con los ODS, los cuales dan cuenta del impacto que tiene la universidad en la atención de problemáticas con impacto global, así como su rol como actor no tradicional de la diplomacia, y especialmente de la diplomacia científica, al ser un mediador y formar parte de las discusiones globales.

Igualmente, los distintos actores institucionales pueden desenvolverse como diplomáticos, por lo que es necesario generar las condiciones adecuadas para que científicos e investigadores tengan un rol cada vez más activo en las mesas de debate sobre políticas, así como promover una formación en la cual se logre el desarrollo de determinadas competencias (Echeverría King, 2020). De este modo no solo se promueve la generación de redes, sino que también se contribuye a la construcción de capacidades y la reciprocidad, como resultado de los acuerdos y los distintos esquemas de cooperación que existen actualmente (Gast, 2021).

Así, como propone la UNESCO-IESALC (2020), se recomienda que las crisis sean vistas como detonante de espacios de reflexión respecto a la manera en la cual se organizan las universidades, dando cuenta del rol activo que tienen y de la importancia de promover cada vez más la colaboración entre actores de distintas áreas y niveles, haciendo también un ejercicio de análisis sobre la incidencia que las universidades tienen en la propuesta de soluciones a las problemáticas locales y globales a través de las distintas iniciativas que desde ésta surgen.

En síntesis, desde las funciones sustantivas se debe promover que las universidades integren a la diplomacia científica y se tome consciencia de su importancia y rol en la atención a problemáticas *glocales*, pues solo de este modo será posible formar a profesionistas con las competencias necesarias para desenvolverse en un nuevo orden mundial, caracterizado por desarrollar cada vez más esquemas de cooperación entre actores de distintos sectores, normalmente no vinculados entre sí, como lo pueden ser los cuerpos diplomáticos y científicos. Así, la pandemia por COVID-19 ha demostrado que las universidades deben tener un rol más activo en la difusión del conocimiento y en la toma de decisiones, e integrar la diplomacia científica de manera transversal en sus programas y actividades.

REFERENCIAS

Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina.* https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf

Bernstein, M. J., Reifschneider, K., Bennett, I., y Wetmore, J. M. (2016). Science Outside the Lab: Helping Graduate Students in Science and Engineering Understand the Complexities of Science Policy. *Science and Engineering Ethics, 23*(3), 861-882. doi:10.1007/s11948-016-9818-6

Carosso, G.A., Ferreira, L.M.R., y Mostajo-Radji, M.A. (2019). Developing Brains, Developing Nations: Can Scientists Be Effective Non-state Diplomats? *Frontiers in Education 4*(95). doi: 10.3389/feduc.2019.00095

Centro de Los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina. (2019, 5 de marzo). *¿Qué es el CODS?* https://cods.uniandes.edu.co/sobre-el-cods/

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Cordón y Cordón, M. R. (2021). Integración de las funciones sustantivas de la universidad y relación Universidad-Sociedad-Estado. Revista Compromiso Social, 1(1), 23-28.https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/view/21. (Original work published 30 de junio de 2019)

Echeverría King, L. F. (2020, 31 de mayo). Las Instituciones de Educación Superior y su rol en la Diplomacia Científica. *LinkedIn.* https://es.linkedin.com/pulse/las-instituciones-de-educaci%C3%B3n-superior-y-su-rol-en-echeverr%C3%ADa-king

Echeverría King, L.F., González, D.A. y Andrade-Sastoque, E. (2021). Science Diplomacy in Emerging Economies: A Phenomenological Analysis of the Colombian Case. *Frontiers in Research Metrics and Analytics 6*(636538). doi: 10.3389/frma.2021.636538

Elorza, A., Melchor, L. y Lacunza, I. (2020). Who Are the Science Diplomacy Stakeholders? In: S4D4C (Ed.), *European Science Diplomacy Online Course Module 3* (pp. 1-56).S4D4C.https://www.s4d4c.eu/wp-content/uploads/2019/04/S4D4C-EU-SciDip-Online-Course-Module-3.pdf

Escrigas, C., Granados Sanchez, J., Hall, B. L., y Tandon, R. (2014). Knowledge, engagement and higher education contributing to social change. En C. Escrigas, J. Granados Sanchez, B. L. Hall, y R. Tandon (Eds.), *Higher education in the World 5. Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change.* (pp. 31-39). Palgrave Macmillan.

Farnell, T., Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence. NESET report*. Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/069216.

Fedoroff, N. (2009). Science Diplomacy in the 21st Century. *Cell, 136* (1), 9-11. doi:https://doi.org/10.1016/j.cell.2008.12.030

Flink, T., y Schreiterer, U. (2010). Science diplomacy at the intersection of S&T policies and foreign affairs: toward a typology of national approaches. *Science and Public Policy, 37*(9), 665–677. doi:10.3152/030234210x12778118264

Gast, A. P. (2021, enero 22). A foreign policy for universities: Science Diplomacy as part of a strategy. Science & Diplomacy. https://www.sciencediplomacy.org/perspective/2021/foreign-policy-for-universities-science-diplomacy-part-strategy

Gluckman, P., Turekian, V., Grimes, R., y Kishi, T. (2017). Science Diplomacy: A Pragmatic Perspective from the Inside. *Science & Diplomacy, 6*(4), 1-13. http://www.sciencediplomacy.org/article/2018/ pragmatic-perspective

González, A. (2021, 17 de febrero). La diplomacia científica. *La República.* https://www.larepublica.co/analisis/alejandra-gonzalez-3126298/la-diplomacia-cientifica-3126295

González, A. y Pantovic, B. (2021, 12 de octubre). La diplomacia científica en las Instituciones de Educación Superior. *DiploCientifica.* https://diplomaciacientifica.org/la-diplomacia-cientifica-en-las-instituciones-de-educacion-superior/

Gore, M. L., Nichols, E. S., y Lips, K. R. (2020). Preparing Scientists for Science Diplomacy Requires New Science Policy Bridges. *The Hague Journal of Diplomacy, 15*(3), 424-434. doi: https://doi.org/10.1163/1871191X-BJA10024

Gual Soler, M. (2020). *Diplomacia Científica en América Latina y el Caribe: Estrategias, mecanismos y perspectivas para fortalecer la diplomacia de la ciencia, tecnología e innovación, Montevideo, UNESCO – Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe.* http://forocilac.org/wp-content/uploads/2020/11/PolicyPapers-DiplomaciaCientifica-ES.pdf

International Association of Universities. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report.* https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U. y de Wit, H. (2021). Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society. *Journal of Studies in International Education.* https://doi.org/10.1177/10283153211031679

Josten, M. (2020). *Figure "Science Diplomacy: Vision, Instruments And Actors"*. S4D4C-Project.https://www.s4d4c.eu/training_material/figure-science-diplomacy-vision-instruments-and-actors/

Mahmoud, D. y Bodnarova, V. (2019). *Seven Steps to Establishing a Sustainable Scientific Diaspora Network*. https://euraxess.ec.europa.eu/worldwide/north-america/7-steps-establishing-sustainable-scientific-diaspora-network

Marginson, S. (2019, 27 de julio). Evidencing higher education for the common good. *University World News.* https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190722152235317

Mauduit, J. C. y Gual Soler, M. (2020). Building a Science Diplomacy Curriculum. *Frontiers in Education,* 5(138), p. 1-7. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00138

Mexican Cultural Centre (2020, 3 de septiembre). *Cátedra de Diplomacia y Patrimonio de la Ciencia de la Ciudad de México*. https://mexicanculturalcentre.com/category/catedra-de-diplomacia-y-patrimonio-de-la-ciencia/

Miguel Román, J.A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 50 (Esp.), 13-40. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95

Monsalve, M. (2021, 23 de junio). *Colombia se une a OWSD, organización para científicas en países en desarrollo*. El Espectador. https://www.elespectador.com/ciencia/owsd-colombia-se-une-a-organizacion-para-cientificas-en-paises-en-desarrollo/

Moreno Bau, A. (Ed.). (2020). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes.* Fundación Carolina.

Ordonez-Matamoros, G., Roa González, M. P., & Centeno Cachopo, J. P. (2021). Reflexiones en torno a la diplomacia científica: estado del debate, experiencia internacional y perspectivas para Colombia. *OASIS*, (34), 13-38. https://doi.org/10.18601/16577558.n34.03

Orellana, V. (2014). Current situation and challenges of Higher Education in Latinamerica and the Caribbean. *Education and Development Post-2015,* (6). http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE06-ENG.pdf

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En Moreno Bau, A. (Ed.),

La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes (pp. 23-38). Fundación Carolina.

Ruiz-Coberlla, M. y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior, 48*(189), 1-19. https://doi.org/10.36857/resu.2019.189

Sabzalieva, E., Moscovitz, H. y Brunner, L. (2021, 26 de junio). The new geopolitics of international higher education. *University World News.* https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210625085523823

Salmi, J. (2020). New Challenges for Tertiary Education in the Twenty-First Century. En S. Schwartzman (ed), *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century* (pp. 19-30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7

Schwartzman, S. (ed). (2020). *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7

UNESCO-IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

Unión Europea (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence. A review of emerging evidence: analytical report.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/876ce591-87a0-11eb-ac4c-01aa75ed71a1/language-en

Universidad de La Sabana y Universidad Nacional de Río Negro. (2021, septiembre, 9). Diplomacia Científica y las Instituciones de Educación Superior: Perspectivas Latinoamericanas. Ciclo de Internacionalización de la Ciencia. Encuentro dirigido por la Universidad de La Sabana, Bogotá D.C. y la Universidad Nacional de Río Negro, Viedma.

Vieira Posada, E. (Ed.). (2021). *La pandemia de COVID-19 y un nuevo orden mundial.* Universidad Cooperativa de Colombia Ediciones – Pensamiento Global.

Widmaier, C., Echeverría King, L. y Aquino, K. (2020). La Diplomacia Científica y la Internacionalización solidaria: catalizadores en tiempos de pandemia para las Universidades. En G. Mutti (Coord.), *El tiempo que vivimos. COVID 19 y su impacto en nuestras sociedades* (pp. 83-89). UNR Editora. https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/18788/Mirando_al_Sur_Nro_1-El_tiempo_que_vivimos.pdf?sequence=3

La educación superior mexicana después del COVID-19: ¿cambio y mejora o *business as usual*?

Magdalena L. Bustos-Aguirre y Carlos Iván Moreno Arellano[1]

Resumen

La pandemia por el COVID-19 ha traído fuertes consecuencias para las instituciones de educación superior (IES) mexicanas que ya se encontraban en un proceso de desgaste antes de la emergencia sanitaria. Entre los temas más apremiantes para las IES antes de la pandemia están un financiamiento público decreciente, falta de competitividad internacional, bajos porcentajes de cobertura, programas educativos obsoletos y estrategias de internacionalización fuertemente centradas en la movilidad. A ello se sumaron los retos que demandaban soluciones inmediatas por la pandemia y que evidenciaron los grandes rezagos, diferencias e inequidades en el sector y a lo largo del país. Este capítulo hace un recorrido por la situación del sector y sus retos antes de la pandemia, expone los retos enfrentados durante la pandemia y cierra con un análisis crítico de la situación de las IES en la antesala de la era postpandemia y vuelta a la presencialidad total.

Palabras clave: *educación superior; internacionalización; COVID-19.*

1 Universidad de Guadalajara.

1. Introducción

La emergencia sanitaria por el COVID-19 en México llevó a la suspensión de clases por más de 53 semanas escolares en todos los niveles educativos entre marzo del 2020 y septiembre del 2021, lo que lo convierte en uno de los países que mantuvo más tiempo sus escuelas cerradas. Con el cierre de la actividad presencial en las instituciones educativas, la pandemia circunscribió la experiencia escolar, en el mejor de los casos, a una serie de interacciones mediadas por las tecnologías de información y comunicaciones (TIC), cuya intensidad, calidad y alcance han estado determinados por las circunstancias psicosociales, habilitación tecnológica, posibilidades de conectividad y equipamiento disponible para estudiantes y profesores.

Los efectos actuales del cierre de escuelas, que durante el ciclo escolar actual —segundo semestre del 2021— persisten al menos parcialmente en la mayoría de las universidades públicas del país, son devastadores para el sistema. El INEGI reportó que para el ciclo escolar 2020-2021 más de cinco millones de estudiantes de todos los niveles dejaron de inscribirse, el anuario estadístico de la ANUIES señala una reducción de la matrícula de primer ingreso en educación superior cercana al 10% (ANUIES, 2021) y el rezago educativo se calcula en al menos 1.8 años de aprovechamientos reales (Moy, 2021). Además, las estrategias de internacionalización que las IES mexicanas han puesto en marcha en los últimos treinta años, de manera débil, reactiva y poco sistémica en su mayoría, recibieron un fuerte revés, pues estaban sustentadas en la movilidad estudiantil casi de forma exclusiva. Para remediarlo, algunas de las IES implementaron estrategias de internacionalización del currículo de emergencia, tales como la movilidad virtual y las clases espejo, y realizaron acciones de capacitación masiva de profesores para ofrecer cursos colaborativos internacionales en línea (COIL) (Bustos-Aguirre y Vega Cano, 2021). Los capítulos de la segunda parte de este libro relatan algunas de las experiencias exitosas que fueron implementadas por las IES mexicanas para continuar con sus proyectos de internacionalización durante la pandemia.

Más aún, en México la emergencia sanitaria y la crisis educativa por el cierre de escuelas se concatenaron con otros dos fenómenos igual de graves: la peor contracción económica de los últimos 100 años y una sociedad dividida por profundas y añejas inequidades, creando un círculo vicioso de repercusiones negativas para la población mexicana. Con la pandemia aumentó el número

de personas en situación de pobreza extrema en un 6.1%, se redujo la clase media un 10% (Moreno Arellano, 2021) y se amplificaron las inequidades sociales preexistentes: entre los quintiles de ingreso; entre las instituciones de educación particular y las públicas; entre quienes tienen acceso a los servicios de salud y quienes no; entre la población urbana y la rural; y entre los hombres y las mujeres, por mencionar solo las más evidentes.

Ante este escenario, este capítulo pretende identificar si en la era post-COVID la disrupción ocasionada por la pandemia será tomada por el sector de la educación superior en México como un evento de aprendizaje que se traducirá en adaptación, cambio y mejora o si por el contrario se caracterizará por la continuidad, volviendo al *business as usual* una vez que se retorne a la presencialidad total. El análisis está dividido en cuatro partes, esta introducción, una sección sobre la situación del sector antes de la pandemia, un tercer segmento que analiza lo sucedido durante la pandemia y una sección de conclusiones que cierra este texto con un análisis crítico sobre las expectativas del sector en la antesala de la era postpandemia.

2. La educación superior en México antes del COVID-19: ¿miel sobre hojuelas?

En esta sección se ofrece un panorama de la situación de la educación superior en México previa a la pandemia, caracterizando el sistema en términos de la matrícula, investigación, financiamiento e internacionalización, y realizando un análisis de los principales retos y problemáticas que las IES enfrentaban en una situación de relativa estabilidad.

En términos cuantitativos, la matrícula de educación superior en México incrementó de 3,648,945 estudiantes en el ciclo 2015/2016 a 4,983,204 en el 2020/2021, alcanzando una cobertura cercana al 40% y con un crecimiento promedio de anual nada despreciable de aproximadamente un 4%. Sin embargo, en términos de la clasificación de Martin Trow, México sigue en fase de masificación que inició hace casi 50 años con la apertura de universidades públicas estatales y privadas en los años 70. Con base en el crecimiento de la cobertura de la matrícula de los últimos años, los autores consideramos que alcanzar la universalización (cobertura superior al 50%) tomará al menos

otros seis años, siempre y cuando la deserción por la pandemia no implique retrocesos mayores.

En la comparación internacional nuestro país tampoco sale bien librado, el promedio de cobertura en los países de la OCDE ronda el 65% y México se ubica en la posición 36 de los 38 países miembros: antes de Luxemburgo con 17% (y que tiene una fuerte tradición de movilidad internacional en educación superior dadas sus condiciones geopolíticas) e Israel con 39% (donde la obligatoriedad de realizar el servicio militar disminuye el número de jóvenes que ingresan a la educación superior inmediatamente después del bachillerato). Si se compara con otras regiones del mundo, nuestro país solamente está por encima de la cobertura alcanzada en el África Subsahariana (9%) y de Asia Central y Meridional (26%), el resto de las regiones tienen tasas que superan el promedio mundial de 38%. En América Latina la cobertura promedio pasó del 41% al 52% entre 2010 y 2017, los países que la lideran son Argentina y Chile, con tasas cercanas al 90%, Perú con 70%, Uruguay con 63%, Costa Rica con 58% y Colombia con 55% (Banco Mundial, 2021; ANUIES, 2021; OCDE, 2021; IESALC, 2020; Casanova Cardiel, 2020; Bustos-Aguirre, Crôtte-Ávila y Moreno Arellano, 2018).

En América Latina y el Caribe se calcula que existen más de 10,000 IES, y aproximadamente una tercera parte de ellas está en México (Bustos-Aguirre, Castiello-Gutiérrez, Cortes, Maldonado-Maldonado y Rodríguez, 2021; Reimers, 2021; Crôtte-Ávila y Moreno Arellano, 2018). Un 70% de las IES mexicanas son particulares y el resto públicas, aunque la demanda que atienden es proporcionalmente inversa: la matrícula estudiantil en el sector público ronda un 65%, mientras que las IES particulares atienden aproximadamente al 35% (Bustos-Aguirre, Castiello-Gutiérrez, Cortes, Maldonado-Maldonado y Rodríguez, 2021). Además de México, los países de la región donde la educación es mayoritariamente pública son Cuba, Argentina, y Uruguay; en el resto de los países al menos la mitad de la matrícula está en el sector particular (Casanova Cardiel, 2020; Bustos-Aguirre, Crôtte-Ávila y Moreno Arellano, 2018).

La alta concentración de la matrícula mexicana en el sector público representa retos importantes en términos de financiamiento, pues se depende casi de manera exclusiva de la recaudación fiscal e ingresos gubernamentales y de la agenda de prioridades del gobierno en turno. En este sentido, algunos análisis indican que “el peso y la relevancia de la educación sigue cayendo respecto al PIB nacional [..., y] acumula una pérdida de 11.4% en términos reales [al 2015]”

(Moreno y Cedillo, 2021, para. 9). Adicionalmente, la diferencia entre la inflación estimada al inicio del ejercicio fiscal (con la que se definen los presupuestos) y la inflación observada al final del año, han derivado en una pérdida acumulada real del presupuesto en las IES públicas desde 2015 que asciende a 27,000 millones de pesos según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Moreno y Cedillo, 2021). Finalmente, los fondos extraordinarios para la innovación, la tecnología, la docencia y la investigación que fueron en gran parte responsables de que el sistema público haya podido responder a los retos del incremento de matrícula y mejora de la calidad en el siglo XXI y que representaban palancas de cambio e incentivos para la mejora, han desaparecido gradualmente en los últimos 5 años (Moreno, 2021b; Moreno y Cedillo, 2021).

Además de lo anterior, las IES mexicanas, al igual que en muchos otros lugares del planeta, llevan varios años enfrentando el reto de atender una matrícula cada vez más diversa en cuanto a su composición sociodemográfica, así como a una demanda creciente de un sector de la población que busca volver a las aulas para actualizar sus conocimientos y competencias, y que necesita una oferta de formación personalizable y ágil que hasta ahora las IES mexicanas en su mayoría no han sido capaces de ofrecer.

En cuanto a investigación y formación de recursos humanos altamente calificados, México tiene uno de los números de investigadores a tiempo completo por millón de habitantes más bajos entre los países de economías similares en la región, que con apenas 327 (sin contar Colombia que registra 88) está lejos de Chile (492), Uruguay (694), Brasil (888) o Argentina (1,211) y es diminuto en comparación con Corea del Sur (8,407.8) o España (3,080) (Dutta, Lanvin, León y Wunsch-Vincent, 2021; Scimago, 2021).

La inversión en I+D en México también es un tema pendiente, pues el porcentaje del PIB que se le dedica ha disminuido sistemáticamente desde 2015, pasando del 0.34 % a un 0.2 % en el presupuesto federal proyectado para 2022, muy por debajo del promedio regional que fue 0.62% en 2018 (Moreno y Cedillo, 2021; Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la OEI, 2020). En la Tabla 1 se aprecian los porcentajes dedicados a I+D por las principales economías de la región, así como los datos de España y Corea del Sur para facilitar la comparación.

Tabla 1. Gasto en I+D como porcentaje del PIB.

País	% del PIB dedicado a I+D		
	2020	2018	2016
Argentina	0.6	0.6	0.6
Brasil	1.2	1.3	1.2
Chile	0.3	0.4	0.4
Colombia	0.3	0.3	0.2
México	0.3	0.5	0.5
Uruguay	0.4	0.4	0.3
España	1.2	1.2	1.2
Corea del Sur	4.6	4.2	4.3

Fuente: elaboración propia con base en Dutta, Lanvin, León y Wunsch-Vincent, 2021 y Dutta, Lanvin y Wunsch-Vincent, 2018 y 2016.

En internacionalización la situación de México no era mucho mejor antes de la pandemia. La movilidad estudiantil es la estrategia más visible de internacionalización que realizan las IES, y en ocasiones la única. Sin embargo, aún cuando los estudiantes que hacen movilidad a nivel global representaron el 2.3% de la matrícula en 2017, la movilidad en la región fue del 1.14%. Dicho de otro modo, de los 5 millones de estudiantes de educación superior que se desplazaron a otro país en 2017 por motivos de estudios, solo 176,000 tuvieron como destino algún país de América Latina y dos de cada tres eran estudiantes de la propia región (IESALC, 2019).

En México, durante el ciclo escolar 2018/2019 la Base 911 registró 20,829 estudiantes de IES mexicanas que realizaron movilidad temporal internacional; 6,102 estudiantes de otros países que hicieron una estancia temporal en México; y 44,998 de otras nacionalidades cursando un grado educativo completo en el país. Estos estudiantes estuvieron vinculados a apenas un 10% de las instituciones del país, y no alcanzan a representar un 0.5% de la matrícula total (Bustos-Aguirre, Castiello-Gutiérrez, Cortes, Maldonado-Maldonado y Rodríguez, 2021).

A partir de la prohibición de viajes y restricciones a la presencialidad en las IES mexicanas, muchas instituciones comenzaron a realizar otras acciones, principalmente internacionalización en casa, proyectos de docencia colaborativa con pares y movilidad virtual. En un estudio reciente (Bustos-Aguirre y Vega Cano, 2021) se reconoce que si bien las IES encontraron rápidamente un sustituto para las acciones orientadas a los estudiantes, poco se hizo para continuar las actividades de internacionalización para los profesores e investigadores universitarios; las autoras advierten que la desvinculación de lo internacional por parte de este sector de la comunidad universitaria puede traer consecuencias de largo plazo y mermar aún más los pobres esfuerzos de internacionalización del currículo que algunas IES del país habían emprendido antes de la pandemia: "hay que recordar que son los profesores quienes diseñan e imparten los programas, realizan investigación y en general tienen bajo su responsabilidad la formación y desarrollo de competencias globales en los futuros profesionistas".

En resumen, cuando la pandemia puso un alto a las actividades presenciales, se acumularon los desafíos que enfrentaba el sector: a lo señalado en párrafos anteriores, se sumó la necesidad de (y poca preparación para) continuar las actividades de docencia, investigación e internacionalización a distancia, y poco después las de responder a nuevos problemas que fueron desenvolviéndose conforme se apilaban las cuarentenas: "crisis social, económica y de gobernanza, mayores brechas en educación, nuevas necesidades de investigación" (Reimers, 2021, p. 11).

Si bien la situación antes de la pandemia ya había obligado a las IES a cierto nivel de reflexión sobre su incidencia en la sociedad del conocimiento y la formación de ciudadanos competentes y capaces, no se puede decir que se hubiera comenzado una actualización generalizada de programas educativos, o de la incorporación de tecnología de forma masiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje o de una reforma integral de los procesos de gestión para hacerlos más ligeros y menos dependientes del papel en las IES mexicanas. Por el contrario, antes de la pandemia la situación general en México, y fundamentalmente en las IES del sector público, se caracterizó por la inercia y el incrementalismo. En otras palabras, en el mejor de los escenarios hubo cambios mínimos que no alteraban el sistema ni sus resultados, y en algunos casos ni siquiera se realizaron cambios.

3. El balde de agua fría y la cruda realidad: la situación de las IES durante y después de la emergencia sanitaria por COVID-19

La suspensión de la presencialidad por la emergencia sanitaria obligó a las IES a "hacer frente con premura y creatividad [¡y poca preparación!] al reto de reorganizar sus actividades para [continuar realizando] sus funciones sustantivas y [...] seguir atendiendo los retos y problemas que enfrentaban desde antes de que estallara la crisis" (Ordorika, 2020, p. 1) e implicó poner en marcha lo que Pedró denominó *coronateaching* (2020), y que se relaciona con el surgimiento de un tipo de enseñanza emergente sin un plan específico o preparación previa. Si se consideran además las condiciones de inequidad prevalentes en México y la falta de habilitación tecnológica en profesores y estudiantes, así como las deficiencias en equipamiento y conectividad en sus hogares, es fácil imaginar que las IES del sector público, que atienden en general a la matrícula más desfavorecida, tuvieron retos mayores para mantener la docencia virtual que sus pares de élite en el sector particular.

Ordorika (2020) señala que los retos más acuciantes que las IES han enfrentado durante la pandemia son garantizar la salud de la comunidad universitaria y continuar con las actividades académicas en un escenario de reducción del financiamiento público y de disminución en el número de reinscripciones y aspirantes de primer ingreso, así como de cuotas y colegiaturas. Para Reimers (2021, p. 22) "La crisis generada por la pandemia acelera la necesidad de la difusión de conocimientos basados en investigación científica, de saber experto" y son las IES, particularmente las públicas, las que mejor pueden contribuir a ello, pues la investigación es una de sus funciones sustantivas y son las que más cuentan con capacidad instalada para hacerlo.

Sin embargo, poco apoyo han recibido las IES por parte del gobierno federal para hacer frente a estos retos y aprovecharlos como palanca para la innovación y crecimiento del país. Mientras en otros países se implementaron medidas de emergencia para apoyar a los estudiantes, profesores e IES, así como para minimizar y combatir el gran rezago educativo que la pandemia ha generado y el retroceso en todo tipo de indicadores, en México el presidente en turno opta por fomentar un clima de tensión, polarización y resentimiento social, minimizar los riesgos y estragos de la pandemia y desmantelar el presupuesto de las IES públicas y la actividad científica.

Más allá del discurso, en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2022 (PPEF-2022) no se aprecia una intención de fortalecer a las IES públicas mexicanas, por el contrario, se acentúa el rezago y la desinversión en este sector estratégico: la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) propone que, en 2022: "de cada 100 pesos disponibles para gasto programable, se destinen 16.8 en la función educativa. De estos, 2.9 pesos serían para educación superior y posgrado, y apenas un peso para CTI [ciencia, tecnología e innovación]" (Moreno y Cedillo, 2021, para. 7). En el desglose del PPEF-2022, para las universidades públicas federales el subsidio previsto apenas supera la inflación estimada, mientras que, para otros tipos de IES públicas, como las estatales (que concentran el 40% de la matrícula), y las de apoyo solidario e interculturales, la propuesta es un incremento de apenas 0.05 en términos reales (Moreno y Cedillo, 2021). Esto, aunado a la pérdida de los fondos extraordinarios que ya se mencionó en las secciones previas, tendrá efectos negativos en el corto, mediano y largo plazo, pues el presupuesto ordinario apenas permite cubrir los costos de operación en las IES que tienen finanzas sanas, sin hablar de los graves problemas que enfrentan un grupo no pequeño de IES públicas en crisis desde hace varios años.

En lo que respecta al rubro de ciencia, tecnología e innovación, el presupuesto en el PPEF-2022 es un 36.5% inferior a lo aprobado en 2015, lo que representa "una pérdida de aproximadamente 31,000 millones de pesos a 2022, ajustando por inflación [... que] equivale a más que todo el presupuesto para Conacyt [...] y alrededor de cuatro veces los recursos para el Sistema Nacional de Investigadores" (Moreno y Cedillo, 2021, para. 14).

Las estrategias de internacionalización parecen ser la otra víctima en el periodo postpandemia. A diferencia de lo que sucede en otros contextos, donde hay un claro entendimiento de la contribución de la internacionalización a la calidad de las funciones sustantivas y al desarrollo de profesionistas competentes globalmente, y por ende interés por incrementar y profundizar las actividades internacionales (Helms, 2020), en México nunca han sido una prioridad para el país o las IES. En la mayoría de los casos las estrategias de internacionalización siguen siendo un "bonito adorno" del que se puede prescindir si el presupuesto se reduce, si las prioridades cambian o si se vuelve un tema incómodo. Como colofón están las restricciones a los viajes y la recesión económica que se avecina, pues muchos de los esfuerzos de internacionalización requieren movilidad física (de estudiantes, académicos y gestores) y recursos financieros

suficientes y sostenibles en el largo plazo. Más aún, siendo la movilidad la estrategia dominante, el escenario postpandemia se antoja más que complicado, pues algunos expertos señalan que tomará al menos cinco años recuperar el número (ya de por sí ínfimo en el caso mexicano) de estudiantes de movilidad que se registraba antes de la emergencia sanitaria (Viggo, 2020).

En los mejores ejemplos, como los que se incluyen en la segunda parte de este libro, la pandemia también implicó una reflexión profunda del quehacer académico, una preocupación genuina por los aprendizajes de los estudiantes por parte de profesores y directivos, la implementación de cambios que podrían permanecer y lo que Reimers (2021) llama "un dividendo de innovación". En los peores, la pandemia ha exacerbado las fallas del sistema, profundizado las brechas e implicado retrocesos de varios años en un sector clave para la subsistencia y viabilidad del país en el corto, mediano y largo plazo.

4. Conclusiones. ¿Regresaremos al business as usual?

Los albores del regreso total a la presencialidad son el escenario ideal para retomar los temas pendientes que quedaron en pausa con la emergencia sanitaria: la insuficiencia financiera para atender no solo las actividades usuales de las IES, sino también el requisito de obligatoriedad y gratuidad recién impuesto; la recuperación y ampliación de la matrícula; la mejora de las condiciones del personal académico, especialmente de quienes son contratados por hora; la seguridad y equidad en la trayectoria académica de las mujeres universitarias, así como la paridad de género en los cuerpos colegiados y de administración; y la implementación de estrategias de internacionalización sistémicas y eficientes para contribuir a la colaboración internacional en materia de docencia e investigación y al desarrollo de competencias para la empleabilidad en estudiantes y egresados. En palabras de Reimers "la necesidad de aprovechar esta oportunidad histórica se deriva no solo de la urgencia por los desafíos de la pandemia, sino de los retos precedentes que confrontaba la universidad" (Reimers, 2021, p. 10).

Ordorika (2020) rescata algunos de los principios rectores a implementar una vez superada la emergencia sanitaria que señala la UNESCO IESALC: asegurar el derecho a la educación superior; no dejar ningún estudiante atrás; revisar los marcos normativos y políticas para fortalecer las trayectorias académicas

de todos los estudiantes que llegan al nivel superior; preparar el regreso a la presencialidad sin olvidar los aprendizajes de la pandemia y sacando partido al uso intensivo de la tecnología; y generar mecanismos que permitan responder a nuevas situaciones de emergencia, cualquiera que sea su naturaleza.

En materia de internacionalización la era pandemia brindó claras oportunidades para las IES mexicanas que ya contaban con estrategias y programas de internacionalización del currículo o con capacidad institucional para hacerlo, pues no pocas de ellas sustituyeron con cierto éxito la movilidad física con movilidad virtual, clases espejo y cursos COIL. En muchas IES la implementación masiva de cursos COIL demandó la capacitación de un grupo amplio de profesores, mientras que la movilidad virtual implicó la adecuación de procedimientos y formas de gestionar la movilidad. En el caso de COIL será importante tener más información sobre la experiencia de profesores y estudiantes, pues aunque se logró poner en marcha un número importante de nuevos cursos, en general se hizo de forma reactiva y en cierta medida forzada, con el riesgo de haber privilegiado la colaboración COIL en detrimento de los resultados de aprendizaje y estrategias pedagógicas de los cursos originales. En el caso de la movilidad virtual, será importante hacer estudios sobre el perfil de los participantes para conocer si en verdad esta forma de movilidad incorpora a estudiantes con perfiles diversos democratizando la experiencia internacional y haciéndola más equitativa. Sin embargo, el mayor riesgo es que las acciones de internacionalización del currículo implementadas (o fortalecidas, en una minoría de casos) por las IES mexicanas con mayor actividad internacional (que no superan al 10% del total) durante la pandemia, sean actividades fragmentadas, desintegradas, limitadas y de bajo impacto, y por tanto, dispensables, sustituibles y no permanentes una vez que se retorne a la presencialidad, desaprovechando el potencial transformador del currículo y la oportunidad única de internacionalizarlo que trajo consigo la pandemia.

En el tema de investigación y generación de conocimiento la era postpandemia se vislumbra más compleja aún. Los recortes señalados en las secciones anteriores se suman a la falta de vinculación internacional de los académicos durante casi el mismo tiempo que permanecieron cerradas las escuelas, por lo que el contacto con pares, la participación en eventos académicos internacionales y el aprovechamiento de redes de colaboración se vieron severamente afectados. Para retornar a los niveles previos y disminuir el riesgo de precarizar aún más el sector, se requiere presupuesto, políticas institucionales y mucha

visión. La tendencia parece estar encaminada a disminuir aún más el gasto en investigación y en las actividades asociadas a ella (como la movilidad y los incentivos económicos a la investigación y para los investigadores), y a aumentar la carga horaria en docencia a fin de paliar los efectos de la crisis económica, eficientando la plantilla y disminuyendo costos. Sin embargo, el impacto negativo de estas medidas no se limitará a una disminución en el número de investigadores o de artículos publicados, sino que afectará de manera importante el desempeño, la competitividad y la visibilidad internacional del sector, así como la formación de capital humano y la capacidad del país para atraer talento e inversiones.

El aprendizaje y adaptación exitosa de las IES a las condiciones de la era postpandemia implicará mantener los aprendizajes alcanzados, principalmente aquellos relacionados con el uso de las TIC, incluyendo su uso en las estrategias de internacionalización, y las nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, recuperar y subsanar las pérdidas de presupuesto, matrícula, proyectos, conocimientos y empuje, y generar "capacidades institucionales [para] enseñar en forma híbrida, superar las deficiencias de las IES que ofrecían educación de baja calidad y pertinencia, y ofrecer a los estudiantes las oportunidades de desarrollar las capacidades necesarias para construir un mundo mejor" (Reimers, 2021, p. 14).

La educación superior es crucial para el éxito y competitividad internacional de las sociedades y países en la sociedad del conocimiento, pues contribuyen al desarrollo tecnológico y la empleabilidad de los individuos. ¿Será México, y su sistema de educación superior, capaz de aprovechar la pandemia como una palanca de cambio?, o por el contrario, ¿estaremos en la antesala del tercero de muchos años perdidos? La respuesta está en la forma en que cada IES asuma los retos venideros y se transforme para hacerles frente... en este escenario, retornar al *business as usual* no parece ser la mejor estrategia.

REFERENCIAS

ANUIES (2021). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Banco Mundial (2021). Data Bank - Education Statistics. https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5e-all-indicators

Bustos-Aguirre, M. L., Castiello-Gutiérrez, S., Cortes Velasco, C. I., Maldonado-Maldonado, A., y Rodríguez Betanzos, A. (2021). *Movilidad estudiantil en educación superior en México (2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019)*. ANUIES

Bustos-Aguirre, M. L., Crôtte-Ávila, I. A. y Moreno Arellano, C. I. (2018). *México*. En J. Gacel-Ávila (Ed.) *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe. Universidad de Guadalajara* (pp. 111-130). http://obiret-iesalc.udg.mx/es/noticias/disponible-la-monografia-dimension-internacional-de-la-educacion-superior-en-america-latina

Bustos-Aguirre, M. L. y Vega Cano, R. (2021). Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir del COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *33*(2).

Casanova Cardiel, H. (agosto 26 de 2020). Educación y pandemia: el futuro que vendrá. *Consejo Mexicano de Ciencias Sociales*. https://www.comecso.com/las-ciencias-sociales-y-el-coronavirus/educacion-y-pandemia-el-futuro-que-vendra

Dutta, S., Lanvin, B., León, R. L. y Wunsch-Vincent, S. (2021). *Global Innovation Index 2021*. World Intellectual Property Organization. https://www.wipo.int/global_innovation_index/en/2021/

Dutta, S., Lanvin, B., y Wunsch-Vincent, S. (2018). *Global Innovation Index 2018*. World Intellectual Property Organization. https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2018.pdf

Dutta, S., Lanvin, B., y Wunsch-Vincent, S. (2016). *Global Innovation Index 2016*. World Intellectual Property Organization. https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2016.pdf

Helms, R. M. (4 de marzo de 2020). Can internationalization survive coronavirus? You need to see my data. *Higher Education Today*. https://www.higheredtoday.org/2020/03/04/can-internationalization-survive-coronavirus-need-see-data/

IESALC (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. IESALC UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372629.locale=es

IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

Moreno Arellano, C. I. (16 de julio de 2021a). El volcán latinoamericano. *Milenio*. https://www.milenio.com/opinion/carlos-ivan-moreno-arellano/prospectivas/el-volcan-latinoamericano

Moreno Arellano, C. I. (20 de agosto de 2021b). Llegan remesas, se fugan cerebros. *Milenio*. https://www.milenio.com/opinion/carlos-ivan-moreno-arellano/prospectivas/llegan-remesas-se-fugan-cerebros

Moreno, C. I. y Cedillo, D. (15 de septiembre de 2021). Educación superior, ciencia y tecnología en el PPEF 2022: avances, rezagos, perspectivas. *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación*. https://educacion.nexos.com.mx/educacion-superior-ciencia-y-tecnologia-en-el-ppef-2022-avances-rezagos-perspectivas/

Moy, V. (31 de agosto de 2021). Regreso a clases: sin brújula, pero urgente. Instituto Mexicano para la Competitividad. https://imco.org.mx/regreso-a-clases-sin-brujula-pero-urgente/

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la OEI (2020). *Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina*. UNESCO. http://forocilac.org/wp-content/uploads/2020/12/PaperInvestigacion-Universidades-ES.pdf

OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, *49* (194) 1-8. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120

Pedró, F. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36 1-15. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

Reimers, F. M. (2021). ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19?. *Revista Iberoamericana de Educación*, *86*(2), 9-28. https://doi.org/10.35362/rie8624690

Scimago, (2021). *Scimago Journal & Country Rank*. https://www.scimagojr.com/countryrank.php?order=h&ord=desc&year=2020

Viggo, S. (25 de marzo de 2020). "Five-year recovery period" predicted for global student mobility. *The Pie News*. https://thepienews.com/news/five-year-recovery-period-predicted-for-global-student-mobility/

Acerca de los Coordinadores

Santiago Castiello-Gutiérrez

Con formación como ingeniero industrial y de sistemas y maestría en finanzas, ambos grados otorgados por el Tecnológico de Monterrey, y doctorado en educación superior por la Universidad de Arizona, el Dr. Santiago Castiello-Gutiérrez es actualmente investigador asociado en el Centro para el Estudio de la Educación Superior de la Universidad de Arizona. También, es el Coordinador de Programas de Movilidad del Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC). Sus intereses de investigación están relacionados con la organización y administración de instituciones de educaciones superior, estrategias de internacionalización de la educación superior y el desarrollo de competencias interculturales. Es autor o coautor de más de 20 publicaciones académicas entre revistas científicas y libros editados. Así mismo, ha presentado decenas de ponencias en distintos congresos académicos internacionales entre los que destacan su asiduo involucramiento en asociaciones de prestigio como NAFSA, *the Comparative and International Education Society* (CIES), *the Association for the Study of Higher Education* (ASHE), y *the American Educational Research Association* (AERA). Su investigación ha sido destacada por medios de comunicación de los Estados Unidos como PBS, *Inside Higher Education*, y *the Chronicle of Higher Education*. Es además miembro del comité editorial de las revistas *Journal of International Students* en los Estados Unidos y Educación Global en México. Contacto: santiagocg@email.arizona.edu

Martín P. Pantoja Aguilar

Doctor en Liderazgo y Dirección de Instituciones de educación Superior por la Universidad Anáhuac en México. Es Maestro en Administración con enfoque a

finanzas corporativas por la Universidad de Shiga en Japón como becario del Ministerio de Educación de ese país. Obtuvo su *Master of Business Administration (MBA)* en *Southern Oregon University* en los Estados Unidos de América. Su formación inicial es como Contador Público por la Universidad de Guanajuato en México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México y cuenta con el perfil deseable del PRODEP. Ha publicado más de 40 artículos en revistas indexadas de prestigio y ha dirigido más de 30 tesis de licenciatura y maestría. Actualmente es profesor investigador de la Universidad de Guanajuato y ha servido como director financiero, director de relaciones académicas internacionales e interinstitucionales y como secretario administrativo de dicha institución por espacio de mas de 16 años. Fue presidente de la AMPEI en el periodo 2003-2004 y ha sido miembro de su consejo consultivo desde entonces. Participó como miembro del Consejo Directivo de CONAHEC y HACU. Ha dirigido más de diez iniciativas de cooperación internacional con fondos internacionales de México y varios países. Es miembro del comité a cargo del diseño e instrumentación del programa PIC-USMX de la AMPEI, ha participado en comités de selección de COMEXUS y en diversos proyectos con la Embajada de los Estados Unidos en Japón. Es coordinador académico del programa COIL en la división de ciencias económico administrativas de la Universidad de Guanajuato e instructor COIL en el programa PIC-USMX de la AMPEI. Colaboró con el Grupo Televisa en su departamento de planeación financiera. Contacto: pantojam@ugto.mx

Acerca de los Autores

Patrick Agullana

Maestría en Estudios de Segundo Idioma (2016) y Certificado de Posgrado en Aprendizaje y Enseñanza en Línea (2020) de la Universidad de Hawái en Manoa. Actualmente también está cursando un doctorado en Diseño y Tecnología del Aprendizaje en la UH Manoa. Sus intereses de investigación incluyen el aprendizaje de idiomas asistido por computadora y dispositivos móviles, y las comunidades en línea de investigación y práctica. Contacto: pagullan@hawaii.edu

Genoveva Amador Fierros

Doctora en gerencia y política educativa. Diplomada en estudios de género y en técnicas de investigación social. Egresada del Curso Iglu-México y del International department management por la Universidad de Aberta, Portugal. Actualmente, es directora general de Relaciones Internacionales y Cooperación Académica, en la Universidad de Colima y sus intereses académicos se inscriben en educación internacional y en el desarrollo de metodologías para la construcción colectiva de una dimensión internacional del curriculum. Contacto: genoveva@ucol.mx

María del Pilar Ampudia García

Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma del Estado de México y cuenta con perfil PRODEP. Fue Directora de la Facultad de Lenguas de dicha institución de 2010 al 2014, Directora de Impulso a la Internacionalización de 2014 a 2017, Secretaria de Cooperación Internacional de 2017 a 2021 y

actualmente es la Directora para la Internacionalización de la Investigación y Estudios Avanzados. Desde 2014 forma parte del Comité Directivo de la Alianza Francesa de Toluca A.C. Desde 1999 es docente de la UAEMéx; es parte del cuerpo académico Investigación Educativa en Lenguas. Ha sido editora de dos libros, publicado cuatro capítulos de libro y cinco artículos de revistas, además de dirigir cuatro tesis de maestría y diez de licenciatura. Ha dictado 32 conferencias sobre temas de Lingüística, Internacionalización y Estudios de Género. Contacto: mpampudiag@uaemex.mx

Aideé Consuelo Arellano Ceballos

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima, profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, líder del Cuerpo Académico 67, Sociedad, Cultura y Significación. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Sus lineas de investigación son los estudios socioculturales de juventud, consumo cultural, significados culturales, imaginario y representaciones sociales, percepción y comunicación del riesgo, uso y apropiación de medios y tecnologías de información y comunicación, y estudios sociales de periodismo. Contacto: Aidee@ucol.mx

Magdalena L. Bustos-Aguirre

Profesora-investigadora del Departamento de Turismo, Recreación y Servicio en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Es doctora en gestión de la educación superior por la Universidad de Guadalajara; desde 2018 coordina la Maestría de doble titulación con Boston College en Educación Superior Internacional y fue coordinadora de programas internacionales de 2005 a 2013. Fue asesora externa del Banco Mundial en 2016. Es vicepresidenta del Consejo Directivo 2020-2021 de la AMPEI y miembro activo desde 1997. Es integrante del Consejo Editorial de la Revista Educación Global, única publicación académica en América Latina dedicada a la internacionalización educativa en la región. ORCID ID: 0000-0003-2370-9533; correo electrónico magda.bustos@gmail.com

Ana Capilla

Directora de Educación Superior y Ciencia de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), así como profesora de Relaciones Internacionales en la Universidad Francisco de Vitoria. De 2016 a 2018 fue jefa de la Unidad de Verificación de la Fundación para el Conocimiento Madrimasd. Entre 2011 y 2015 fue asesora del Ministro de Educación, Cultura y Deporte de España y responsable del área de internacional de la Secretaría General de Universidades del Ministerio. Entre 2007 y 2011 fue asesora de la consejera de Educación del Gobierno de la Comunidad de Madrid. Es doctora *cum laude* en Historia Contemporánea por la Universidad Española de Educación a Distancia (UNED) y realizó el Máster en Estudios Políticos y Administrativos del Colegio de Europa (promoción Beethoven 2005-2006).

Ofelia Cervantes

Durante más de una década fungió como Decana de Asuntos Internacionales de la Universidad de las Américas Puebla. También fue la fundadora del Centro Internacional de Lengua y Cultura, un centro especializado en la enseñanza del español a estudiantes extranjeros. La Dr. Cervantes-Villagómez fue presidente de la Sociedad Mexicana de Inteligencia Artificial, presidente de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), así como fundadora y presidente del primer Capítulo de la Asociación Internacional de Educadores Internacionales Phi-Beta Delta. Por todas sus acciones en el campo, la Dra. Cervantes ha sido reconocida en México como una líder influyente en la Educación Internacional. También es Cónsul Honoraria de Francia en Puebla desde 2002.

Javier Horacio Contreras Orozco

Egresado de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua en México con maestría en Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y doctorado en Información por la Universidad de la Laguna, Tenerife, España. Maestro por más de 40 años en la Universidad Autónoma de Chihuahua, ha ejercido el periodismo por cuatro décadas. Fue director general por 25 años de El Heraldo de Chihuahua y desempeñó otros cargos

en varios medios de comunicación. Ha sido maestro de varias generaciones de periodistas y actualmente imparte clases en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Ha publicado 15 libros hasta el momento, con temas relacionados al papel de las redes sociales, estrategias de comunicación del narcotráfico, trabajos de investigación sobre las guerrillas en el estado de Chihuahua, así como la biografía del primer santo chihuahuense. Tiene 8 premios nacionales en periodismo y dos veces Premio Chihuahua. Ha presentado 4 libros de su autoría en la Feria Internacional del Libro en Guadalajara, la exposición más grande e importante en América Latina. Su último libro La Censura Horizontal fue publicado por la editorial internacional Penguin Random House y este es una coedición con la Universidad de Texas en El Paso.

Alicia Cuevas Muñiz

Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán, Alicia Cuevas es profesora-investigadora de tiempo completo adscrita al programa educativo de Gestión y Reducción del Riesgo de Desastres, de la Facultad de Ciencias, de la Universidad de Colima. Forma parte del Cuerpo Académico 67, Sociedad, Culturay Significación. Sus líneas de investigación se centran en los estudios de la gestión del riesgo de desastres, como son la percepción y representación social del riesgo, procesos de reubicación humana y análisis de vulnerabilidad social. Contacto: alicia_cuevas@ucol.mx

Darla K. Deardorff

Directora Ejecutiva de la Asociación de Administradores de Educación Internacional (AIEA). Además, es becaria de investigación en el Instituto de Investigación de Ciencias Sociales de la Universidad de Duke y ocupa cargos docentes en universidades de varios países, además de servir como docente en el Instituto de Pensamiento de Educación Global y el Instituto del Futuro del Aprendizaje de la Universidad de Harvard. Es autora o editora de 11 libros y más de 60 capítulos de libros y artículos, regularmente ofrece charlas, capacitaciones y talleres invitados en todo el mundo sobre competencia intercultural, evaluación de la educación internacional y liderazgo global y se desempeña como consultora

y capacitadora en estos temas en organizaciones internacionales como UNESCO y OCDE. Recibió su maestría y doctorado de la North Carolina State University.

Luisa Fernanda Echeverría King

Labora actualmente como Asesora del Grupo de Relaciones Internacionales y Cooperación, de la Dirección General del SENA y es Consultora de Educación Superior. Doctora en Educación de la Universidad de Murcia (España). Directora Ejecutiva de la Red de Diplomacia Científica de Latinoamérica y el Caribe y Vicepresidenta de la Organización Mundial de Mujeres en Ciencia en los países en vía de Desarrollo (OWSD), capítulo Colombia. Cuenta con maestría en lingüística de la Universidad de Antioquia (Colombia) y maestría en Enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera de la Universidad Pedagógica de Friburgo (Alemania). Estudió la carrera de Lingüística, Traducción y Estudios Culturales en la Universidad Johannes Gutenberg en Maguncia, Alemania. Desde 2012 se dedica a la internacionalización de la educación superior. En enero de 2020, participa como becaria del Gobierno Indio en un Curso sobre Diplomacia Científica, en Nueva Delhi, India. Contacto: lecheverriaking@gmail.com

Jocelyne Gacel-Ávila

Doctora en Educación Internacional y Maestra en Lenguas y Civilizaciones Extranjeras (francés, inglés, alemán). Considerada experta en el tema sobre la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe, es autora y coordinadora de 26 libros y 53 capítulos de libro sobre el tema. Ha trabajado en diferentes proyectos para la UNESCO, la Unión Europea, el Banco Mundial, la Organización para la Co-operación y el Desarrollo Económico, y la Asociación Internacional de Universidades, entre otros organismos. Es actualmente Directora de División en el Centro Universitario en Ciencias Sociales y Humanidades; Profesor-Investigador y Miembro de la junta académica del programa de Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara donde estuvo a cargo del proceso de internacionalización por más de 20 años; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel III) en México; Coordinadora General del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes para la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (OBIRET); Cátedra Unesco sobre “Internacionalización de la Educación Superior y Ciudadanía

Global". Fue Coordinador General del Proyecto Erasmus+ "Red Regional para la Internacionalización de la Educación Superior de América Latina y el Caribe" (2016-2020). Recibió el Premio AMPEI por su participación destacada en la Internacionalización de la Educación Superior en México y del CONAHEC para su papel destacado en la Internacionalización de la Educación Superior en América del Norte.

Laura García-Landa

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora titular B en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM. Participa en el programa de la Maestría en Lingüística Aplicada del Posgrado en Lingüística. Ha publicado cinco libros y más de ochenta contribuciones entre artículos especializados y capítulos de libros. Fue Coordinadora del Curso de Formación de Profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Vicepresidenta de la Comisión Especial de Lenguas, y Coordinadora del Consejo Consultivo Interinstitucional de Lenguas Extranjeras de la SEP de 2007 a 2009. Fungió también como Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada del CELE, UNAM. En 2009 fue galardonada con el Premio Sor Juana Inés de la Cruz que otorga la UNAM por su destacada trayectoria académica en áreas de docencia, investigación y difusión en política del lenguaje. Actualmente es responsable de la línea de investigación de Política del lenguaje en el ENALLT, conjuntamente con Roland Terborg.

Gonzalo Isidro Bruno

Tiene un grado de Ed. D. en Educación de Idiomas (2002) y una Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad de Indiana (1995). Ha sido administrador de educación internacional desde 2000. Sus áreas de investigación incluyen la metacognición, el multilingüismo y la adquisición de un segundo/tercer idioma en contextos de estudio en el extranjero. Contacto: gisidro@hawaii.edu

Tania Isabel Lafont Castillo

Candidata a Magister en Educación Superior Internacional de la Universidad de Guadalajara. Profesional en Negocios Internacionales de la Universidad del Norte (Colombia) con Doble Titulación de la ESCEM (Francia). Cuenta con 7 años de experiencia como directora de relaciones internacionales de la Corporación Politécnico de la Costa Atlántica (Barranquilla, Colombia). Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) y Coordinadora de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, Nodo Caribe (Colombia). Contacto: tanialafontcastillo@gmail.com

América M. Lizárraga González

Profesora Titular de Tiempo Completo de la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Granada, España. Maestra en Estudios de Estados Unidos y Canadá, por la UAS. Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Tecnológica de Sinaloa. Ha fungido como coordinadora de asuntos culturales y secretaria de la Asociación Mexicana de Estudios sobre Canadá, coordinadora de la Red de Vinculación de la Región Noroeste de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), coordinadora de internacionalización del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), presidenta por dos periodos de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional y directora general de vinculación y relaciones internacionales de la UAS. Actualmente es vocal de la AMPEI.

Olisney de Luque Montaño

Magíster en Cooperación Internacional y Gestión de Proyectos de la Universidad del Norte, Colombia. Directora de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de La Guajira. Investigadora de la misma institución con 8 años de experiencia en internacionalización de la educación superior, cooperación internacional y docencia universitaria. Contact: odeluquem@uniguajira.edu.co

María del Socorro Montaño Rodríguez

Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana (Ibero). Es profesora Es profesora investigadora en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Líneas de investigación: Análisis del Discurso, Enseñanza de Lenguas Extranjeras, el Inglés como Lengua Extranjera y Empleabilidad

Carlos Iván Moreno Arellano

Licenciado en Finanzas por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Administración Pública por la Universidad de Nuevo México y Doctor en Políticas Públicas por la Universidad de Illinois. Ha realizado estancias doctorales en la Universidad de Chicago y cursado programas sobre innovación y gobernanza en la Universidad de Harvard y en el Instituto Tecnológico de Massachusetts. Sus intereses de investigación se enfocan en la organización y la gobernanza de la educación superior y en las políticas educativas comparadas. Sus más recientes publicaciones son: El Regreso del Estado en la educación superior en América Latina, en la RESU-ANUIES y Rethinking institutional strategies for Latin American Universities, en el *Journal International Higher Educatión*. Es profesor del Departamento de Políticas Públicas de la Universidad de Guadalajara y miembro del SNI. Actualmente es Coordinador General Académico y de Innovación en UdeG.

José Antonio Quinteiro Goris

Bibliotecólogo (‘*CumLaude*’) egresado de la Universidad Central de Venezuela y abogado (posición 10 entre 236 graduandos) por esta misma casa de estudios. Posee una especialización en Gestión de Servicios de Información de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela) y una maestría (‘*Top 5% Honours Class*’) en Gerencia de la Universidad de Sheffield (Inglaterra). Sus principales líneas de investigación son la movilidad académica transfronteriza, la internacionalización de la educación superior, los derechos humanos y sus mecanismos de protección, muy particularmente el derecho a la Educación en el marco del derecho internacional.

Daniel Arturo Romero León

Doctor en Relaciones Internacionales e Integración por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Maestro en Estudios sobre Estados Unidos por la Universidad de las Américas-Puebla (UDLAP) Licenciado en Economía por el Tecnológico de Monterrey (ITESM). Investigador de Tiempo Completo y Coordinador de Movilidad de la Universidad Veracruzana. Contacto: danielromero013@gmail.com

Slavomir Rudenko

Director de Asuntos Internacionales en la Universidad Paneuropea (PEU) en Bratislava, Eslovaquia. Su experiencia comprende los campos del Derecho Internacional Público, Derecho Económico Internacional, Aspectos Comparativos de los Sistemas Legales y Estudios Legales Interculturales. En su experiencia, el Dr. Rudenko participa activamente en proyectos cooperativos internacionales, el desarrollo de numerosos planes de movilidad internacional (sobre todo Erasmus+) y comparte su experiencia con estudiantes de universidades asociadas de todo el mundo. Su cooperación con socios en América Latina se remonta a 2014 y actualmente involucra estrechas alianzas con instituciones en México, Belice, República Dominicana, Perú, Bolivia y Chile. En el marco de la cooperación multilateral, el Dr. Rudenko ocupa el cargo de miembro del Comité Ejecutivo del Grupo Compostela de Universidades (CGU), y lidera su programa de movilidad Stella for Staff. Contacto: slavomir.rudenko@paneurouni.com

Sheyla Salazar Fernández

Especialista en educación internacional, actual directora de Programas internacionales de la universidad de Piura y Coordinadora adjunta de la Red Peruana para la internacionalización de la Educación Superior Peruana (REDIPERÜ). Con 20 años en el sector educativo tanto en universidades nacionales como en universidades privadas en el Perú, donde ha estado cargo de diversos programas de movilidad y proyectos internacionales.. Cuenta, con experiencia docente universitaria, y en el dictado de talleres a otras universidades sobre internacionalización. Autora y coautora de diversas publicaciones sobre internacionalización en el Perú, y activa participante en eventos como EAIE, NAFSA, o CAEI. Contacto: sheyla.salazar@udep.edu.pe

Christian Karel Salgado Vargas

Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano por la Universidad Autónoma del Estado de México, cuenta con un doble grado de Maestría en Comunicación de Gobierno e Instituciones avalado por la Secretaría de Educación Pública de México y el Instituto Ortega y Gasset de España. Sus estudios de Licenciatura corresponden a Licenciatura en Comunicación e Información, en la Universidad Madero, Puebla. Cuenta con tres diplomados: Diplomado en Comunicación de Gobierno cursado en la Universidad Iberoamericana, Diplomado en Periodismo por la Universidad Autónoma del Estado de México y el Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior impartido por el Colegio de las Américas con sede en Montreal, Canadá, así como diversos cursos, seminarios y foros sobre cooperación y educación internacional. Además, es instructora en la Dirección de Desarrollo del Personal Académico en la UAEM ofreciendo capacitación acerca de diseño curricular y docente en la misma universidad. Contacto: cksalgadov@uaemex.mx

Margarita Schmitt Revilla

Tiene un Doctorado en Administración y Estudios Organizacionales por ULSA Bajio; Master in Management por Universidad de Guanajuato y LAE por ULSA Bajio. Trayectoria laboral en la enseñanza de idiomas y la operación de programas de movilidad estudiantil. Interés por la internacionalización de la Educación Superior y el papel de la Oficina Internacional en las IES. Investigación doctoral en el desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes que participan en programas de movilidad en las IES del Estado de Guanajuato. Contacto: msr37480@gmail.com

Luciane Stallivieri

Licenciada en Lenguas Extranjeras por la Universidad de Caxias do Sul. Tiene una Maestría en Cooperación Internacional por la Universidad de São Marcos - São Paulo y un Doctorado en Lenguas Modernas por la Universidad del Salvador - Buenos Aires. Es especialista en Gestión Universitaria por la Organización Universitaria Interamericana (OUI). Fue presidente de la Asociación Brasileña de Educación Internacional - FAUBAI. Actualmente es profesora e investigadora en la Universidad Federal de Santa Catarina. Es miembro del Comité Editorial

del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior - Brasil-Australia y miembro del Comité Asesor Internacional de la Asociación para la Internacionalización Institucional – USMEXFUSION. Con más de 20 años en educación internacional, sus especialidades incluyen la gestión de la cooperación internacional y la internacionalización de la educación superior basada en el enfoque de gestión del conocimiento. También trabaja como consultora de educación superior para la Asociación Brasileña de Patrocinadores de Educación Superior (ABMES), para el Consorcio U-Experience y para varias universidades brasileñas, ayudando a las instituciones de educación superior en el proceso de internacionalización.

István Tarrósy

Catedrático de Ciencias Políticas y Director del Centro de Investigación África, Departamento de Ciencias Políticas y Estudios Internacionales de la Universidad de Pécs en Hungría. Es profesor invitado en la Universidad Jagellónica de Cracovia. Investigador Bolyai de la Academia Húngara de Ciencias (2018-21). Profesor visitante Fulbright y becario posdoctoral húngaro Eötvös en la Universidad de Florida, EE. UU. (2013-14), miembro intelectual de la Fundación Japón en la Universidad Ryukoku, Kioto, Japón (2010). Se desempeña como Director del Centro Internacional de la Universidad de Pécs, por lo que es responsable de la estrategia de internacionalización de la institución. Es miembro del Comité Ejecutivo del Grupo Compostela de Universidades (CGU) y funciones de coordinador institucional de la European Digital UniverCity (EDUC) European Universities Alliance. Tiene una amplia red de proyectos y compromisos de enseñanza e investigación en los EE. UU., la República Popular China, Japón, el Reino Unido y en toda Europa, así como en Etiopía, Tanzania, Kenia, Ruanda, Sudáfrica, y Botswana. Contacto: tarrosy.istvan@pte.hu

David Guadalupe Toledo Sarracino

Doctor en Lingüística por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Es profesor investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Líneas de investigación: Enseñanza de lenguas, política lingüística y formación de profesores de lenguas extranjeras.

Guadalupe Vázquez-Niño

Cuenta con una Maestría en Educación Superior Internacional por la Universidad de Guadalajara y Boston College. En 2020, participó en la elaboración de un estudio sobre desarrollo de competencias globales en estudiantes de educación media superior con el apoyo del *Foreign Language Institutional Program* (FLIP), y llevó a cabo una investigación centrada en el desarrollo de la ciudadanía global a través de la movilidad internacional saliente de estudiantes de licenciatura del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). En 2021 contribuyó con un artículo sobre Educación Superior y los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la *IAU Horizons Magazine* de la Asociación Internacional de Universidades (IAU). Actualmente se desempeña como asistente de investigación en el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET) y como profesora en el Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) de la Universidad de Guadalajara.

Scott Venezia Corral

Doctor en Administración con concentración en Administración Estratégica. Fellow del American Council on Education (ACE) de EEUU, y graduado de la Academy for International Educators de la Association of International Educators (NAFSA) asi como del Institute for Leading Internationalization del American Council on Education, de EEUU. Se ha desempeñado como Director de la Escuela de Administración y Negocios del Campus Ensenada de CETYS Universidad y como Director del Colegio de Administración y Negocios de CETYS Universidad a nivel Sistema, siendo actualmente Director de Relaciones Internacionales para Sistema CETYS Universidad. El Dr. Venezia ha sido conferencista, participante y consultor en diversos eventos académicos y empresariales en Alemania, Argentina, Austria, Bulgaria, Canadá, Chile, Corea del Sur, Costa Rica, Colombia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Inglaterra, México, Polonia, Puerto Rico, República Checa, Marruecos, India, Kirguistán, Rumania, Sudáfrica, Suiza y USA. Contacto: scott.venezia@cetys.mx

Estela Maricela Villalón de la Isla

Doctorada en Educación por la Universidad de Granada, España, con mención Internacional. Profesora de Tiempo completo adscrita al Centro Universitario

del Norte, CUNorte, Red UdeG. Investigador miembro del SIN nivel Candidato. Experiencia de cinco años como Responsable del Área de Internacionalización en CUNorte. Línea de Investigación activa: "La Internacionalización de la Educación Superior en diversos contextos". Autora principal de diversos estudios sobre los procesos de Internacionalización en universidades de distintos países: México, España, Canadá, Colombia. Coordinadora proyectos de colaboración conjunta con pares internacionales, con propósitos de investigación y de formación en investigación temprana. Asesora en el Programa de Formación Docente en CUNorte, con el curso 'Estrategias de Internacionalización sin movilidad'. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6305-5311 Contacto: estela.villalon@academicos.udg.mx

Diana Esther Woolfolk Ruiz

Licenciada en Negocios Internacionales y cuenta con una maestría en Administración con énfasis en Finanzas, así como con Doctorado en Administración, otorgado por CETYS Universidad. Cuenta con más de 18 años de experiencia en el ámbito de la educación superior desarrollándose en puestos tanto directivos como académicos. Su enfoque y participación dentro del aula ha sido principalmente en las áreas de liderazgo, administración estratégica, negociación y emprendimiento. Las áreas de investigación en las cuales ha incursionado son emprendimiento, género e innovación social. Es participante activa en distintos organismos empresariales y ONG's buscando a través de ello fomentar el desarrollo regional, así como el desarrollo de jóvenes emprendedores. Actualmente es Subdirectora de Relaciones Internacionales para Sistema CETYS Universidad y como tal, es parte del staff responsable de la internacionalización del alumnado y profesorado de CETYS Universidad, así como del desarrollo de alianzas con instituciones extranjeras. Contacto: diana.woolfolk@cetys.mx

"Desde la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C. (AMPEI), era imperativo hacer un llamado a la reflexión para, por una parte, conocer desde la perspectiva de los diferentes actores a nivel internacional, los casos y experiencias con que se ha hecho frente a la pandemia, y por otra, darnos cuenta de las grandes áreas de oportunidad que teníamos como instituciones y como sector".

César Eduardo Gutiérrez Jurado
(Presidente de la AMPEI)

"En lo concerniente a la internacionalización de la Educación Superior y en su variable de cooperación internacional, las instituciones han presentado un gran mosaico de respuestas que van desde lo reactivo, temporal y meramente táctico hasta casos ejemplares de respuestas interactivas y estratégicas con una visión a largo plazo."

"Hoy es prioritario, y seguirá siendo una tarea investigativa permanente, el reflexionar sobre si la disrupción causada por el virus del SARS-CoV-2, además de dar muestras de verdadera resiliencia de las IES, fue realmente un aprendizaje y una oportunidad de innovación en el área de la estrategia de internacionalización".

Martín P. Pantoja Aguilar *y* ***Santiago Castiello-Gutiérrez***
(Coordinadores de la publicación)

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
21 Sur 1103, Barrio de Santiago, C. P. 72410
Puebla, Pue. México

HECHO EN MÉXICO