







Internacionalización de la educación superior:  
estrategias, propuestas y reflexiones

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Dr. en C. I. Amb. Carlos Eduardo Barrera Díaz  
*Rector*

Dra. en C. S. Martha Patricia Zarza Delgado  
*Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados*

M.H.L. José Alfredo Sánchez Guadarrama  
*Director de la Facultad de Lenguas*

Mtra. en Admón. Susana García Hernández  
*Directora de Difusión y Promoción de la Investigación  
y los Estudios Avanzados*

Lic. Patricia Vega Villavicencio  
*Coordinación editorial*

Lic. Iván Pérez González  
*Revisión ortotipográfica*

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties  
(coordinadora)

# Internacionalización de la educación superior: estrategias, propuestas y reflexiones



Universidad Autónoma del Estado de México  
Juan Pablos Editor

México, 2021

Expediente de obra 262/2020. Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados, adscrita a la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, UAEM. Libro publicado con la previa revisión y aprobación de pares doble ciego externos y tamizado bajo los criterios de las instituciones editoras.

---

LC Internacionalización de la educación superior : estrategias, propuestas y reflexiones / Yolanda  
1095 Eugenia Ballesteros Senties, coordinadora – 1ª ed. – Toluca, México, Ciudad de México : Universidad  
.158 Autónoma del Estado de México : Juan Pablos Editor, 2021.  
2021 173 p. : il.

ISBN: 978-607-633-373-0 UAEM

ISBN: 978-607-711-643-1 Juan Pablos Editor

ISBN: 978-607-633-374-7 Digital UAEM

ISBN: 978-607-711-645-5 Digital Juan Pablos Editor

1. Educación internacional – México.

2. Educación superior – México.

---

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

ESTRATEGIAS, PROPUESTAS Y REFLEXIONES

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties (coordinadora)

Primera edición: 2021

D.R. © 2021, Yolanda Eugenia Ballesteros Senties (coordinadora)

D.R. © 2021, Universidad Autónoma del Estado de México  
Av. Instituto Literario 100 Oriente, Colonia Centro  
Código Postal 50000, Toluca de Lerdo, Estado de México  
<[www.uaemex.mx](http://www.uaemex.mx)>

D.R. © 2021, Juan Pablos Editor, S.A.  
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19, Col. del Carmen  
Alcaldía de Coyoacán, 04100, Ciudad de México  
<[juanpabloseditor@gmail.com](mailto:juanpabloseditor@gmail.com)>

Diseño de portada: Daniel Domínguez Michael

ISBN: 978-607-633-373-0 UAEM

978-607-633-374-7 Digital UAEM

ISBN: 978-607-711-643-1 Juan Pablos Editor

978-607-711-645-5 Digital Juan Pablos Editor

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



Esta obra queda sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales, ya que permite a otros sólo descargar sus obras y compartirlas con otros siempre y cuando den crédito, pero no pueden cambiarlas de forma alguna ni usarlas de manera comercial. Disponible para su descarga en acceso abierto en <http://ri.uaemex.mx>.

Hecho en México/Made in Mexico

Juan Pablos Editor es miembro de la Alianza de Editoriales Mexicanas Independientes (AEMI). Distribución: TintaRoja <[www.tintaroja.com.mx](http://www.tintaroja.com.mx)>

# ÍNDICE

Prólogo	9
Introducción	13

## PRIMER BLOQUE EXPERIENCIAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y ESPAÑA

Internacionalización: concepción pedagógica con un enfoque multicultural <i>Yolanda Eugenia Ballesteros Sentés</i>	19
La movilidad internacional en la estrategia de empoderamiento de las mujeres <i>Sandra Morales Hernández</i> y <i>Emmanuel Cruz Soriano</i>	41
Políticas de internacionalización en la Universidad Veracruzana desde la visión de sus gestores <i>Karla Alejandra Valencia González Romero</i> y <i>Juan Pablo Durand Villalobos</i>	59
El español como conector y vehículo de internacionalización en la Universidad de Santiago de Compostela <i>Almudena Hospido Quintana</i> y <i>Pilar Taboada de Zúñiga Romero</i>	79

SEGUNDO BLOQUE  
REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS

La internacionalización de la educación superior y su condición de posibilidad <i>Ángeles Ma. del Rosario Pérez Bernal</i>	103
Internacionalización del currículum y el curso de sociolingüística <i>Ariel Vázquez Carranza</i> y <i>Verónica del Carmen Villafaña Rojas</i>	115
La profesionalización del docente de lenguas: el papel de la práctica reflexiva <i>Barbara Rose Bangle Villavicencio</i> y <i>María Estela Estrada Cortés</i>	137
Más allá de la movilidad en el extranjero: internacionalización en casa en IES mexicanas en tiempo de pandemia <i>Juan Carlos Aguilar Castillo</i> y <i>Dira Plancarte Flores</i>	153
Epílogo	167
Fichas curriculares de los autores	169

## PRÓLOGO

Hace dos mil quinientos años, el filósofo griego Heródoto plasmó la experiencia del encuentro de civilizaciones antagónicas, durante sus viajes alrededor de lo que hoy conocemos como continentes europeo, asiático y africano.

Arduo trabajo en una época yerma de tecnologías que facilitarían y agilizarían los traslados a lugares insospechados del planeta. Elefantes, esclavos, cientos de equipajes y meses enteros eran necesarios para conocer otras culturas... para internacionalizarse.

En nuestros días se requiere mucho menos para llegar al lado opuesto del planeta, de modo que la preocupación actual se concentra en las formas de hermanamiento con la otredad de los diversos pueblos para que tal proximidad enriquezca a los individuos.

Con seguridad Heródoto observó la riqueza de conocer otros mundos, más allá de su contexto geográfico inmediato; al relatar los hallazgos encontrados en sus distintas travesías logró expandir su comprensión acerca de las diferentes formas de organización humana, creencias, prácticas, principios, etcétera.

Esta experiencia antigua resuena en nuestro tiempo como una necesidad, mientras la civilización aspire a una mejor preparación de sus habitantes y a una mayor comprensión entre naciones. Tal es el tópico general de *Internacionalización de la educación superior: estrategias, propuestas y reflexiones*, coordinado por Yolanda Eugenia Ballesteros Senties, a quien agradezco el gesto de invitarme a prologar este libro, así como por la confianza depositada para conocer de cerca el esfuerzo de ella y los autores de capítulo, durante varios meses de edición, los cuales convergieron en esta publicación indispensable para una sociedad cada vez más inmersa en el contexto global.

Se trata de la colaboración de 14 académicas y académicos, de México y España, cuyo propósito es exponer los temas apremiantes de la internacionalización, como fenómeno social para hermanar las culturas y promover el conocimiento desde el seno de las universidades.

¿De dónde deriva la necesidad de internacionalizar la educación? ¿Cómo se desarrolla y qué huella deja en el estudiantado, el profesorado y la sociedad en general? ¿Cuál es la situación actual de la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero y cómo influye en el crecimiento o estancamiento de la internacionalización; y hacia dónde se está reorientando este fenómeno para fortalecer el conocimiento científico e impulsar el entendimiento entre países y culturas? Éstos son algunos cuestionamientos que se pretenden responder en este libro y de ahí su gran importancia.

Se aborda la diferencia entre globalización e internacionalización de la educación superior, la cual radica en que la segunda constituye un catalizador de los efectos de la era global, y cuya atención en las instituciones educativas debe orientarse de forma transversal en las actividades sustantivas.

Con estilo ágil, se reflexiona en la historia del conocimiento en México y su relación con el exterior, particularmente se trazan los contrapuntos visibles en las estadísticas de organismos como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Se advierte que mientras se exalta la necesidad de expandir la ciencia, la realidad acusa una pobre salida de universitarios hacia otros países.

Algunos autores colocan “el dedo en la llaga” al plantear la importancia de la sociolingüística en la internacionalización del currículum; explican, por ejemplo, que la reducción de estancias en el extranjero no se debe a la ausencia de oferta, sino irónicamente al escaso dominio de los idiomas por parte del estudiantado y el profesorado.

Conservar los valores distintivos de los países, que permitan diferenciarlos en el contexto extraterritorial; generar individuos con una formación múltiple e integral y establecer tres dimensiones en las relaciones intrínsecas del proceso pedagógico: contextual internacional, cultural interactiva y movilidad universitaria, son temáticas que se abordan en el texto.

Con casos prácticos, se explican fortalezas y debilidades de la movilidad institucional. Por un lado, se exponen los vericuetos administrativos y políticos y, por el otro, se ofrecen las bondades y alcances de traspasar las fronteras y de, simultáneamente, convivir con dos lenguas y con el turismo idiomático.

El libro es un abanico de posibilidades tangibles y por explorar en el tema de estudio porque, además de abarcar posibilidades más recientes mediante plataformas virtuales como YouTube, Twitter o Facebook, y más allá del aprendizaje de idiomas alternos y su conexión con el movimiento extraterritorial, se establecen

otros enfoques, si bien conocidos, poco mencionados, como el currículum, la investigación, la extensión y difusión, las actividades extracurriculares o la contratación de profesores extranjeros.

Todo ello contrasta con la realidad mexicana, en muchos sectores, con rezago cibernético, sin equipos de cómputo o incluso sin energía eléctrica. Sumados a esta dilación se exponen retos nuevos provocados por las transformaciones vertiginosas en el mundo, llámense tecnológicas, sociales, políticas, ambientales o incluso sanitarias, como la pandemia de la Covid-19. Se indaga, entonces, en la importancia de trascender los límites del dominio de una lengua a través de la movilidad física, en contraposición con la obligada e imperante enseñanza-aprendizaje a distancia.

Ante un escenario mundial tan complejo, los autores analizan el concepto de “profesionalización del conocimiento” para mejorar la preparación de los docentes y no sólo aumentar el dominio de las técnicas propias de una lengua, sino desembocar en el entendimiento e intercambio entre culturas por medio de la tecnología.

Esta publicación es ampliamente recomendable para aquellas personas encargadas de aplicar políticas de internacionalización, ya sea para quienes atienden programas al respecto o para los beneficiarios de éstos, así como para docentes, directivos o estudiantes de lenguas o de relaciones exteriores y, en general, de todos los rubros que necesiten y deban trascender el saber hacia otros confines.

*Patricia Vega Villavicencio*  
agosto de 2021



## INTRODUCCIÓN

Desde la primera hasta la última hoja de este libro se encuentra el concepto y significado transversal de la internacionalización de la educación superior, con el fin de comprender, desde diversas visiones, algunas de las implicaciones de la dimensión internacional en la formación universitaria.

El trabajo de los autores está dividido en dos bloques: el primero “Experiencias de la internacionalización de la educación superior en México y España” el cual abarca análisis y estudios desde su carácter institucional, mediante estrategias, perspectivas, procesos, procedimientos y políticas. El segundo bloque, “Reflexiones y estrategias”, es resultado del proceso reflexivo de los sujetos en torno al desarrollo de aptitudes, conocimientos, actitudes, valores y su derivación en el cambio social.

En el primer capítulo del primer bloque se estudia la expresión de la internacionalización como una concepción pedagógica en el contexto educativo actual, utilizando un enfoque multicultural. Inicia con la presentación de algunas propuestas conceptuales de la internacionalización de la educación superior, así como su relación con las ya mencionadas nociones de multiculturalidad y concepción pedagógica. Más adelante se representa esta propuesta por medio de dimensiones y categorías que buscan insertar los componentes de la diversidad de culturas en la formación de los universitarios como un elemento esencial para su preparación y con el fin de que se desarrollen como profesionistas de calidad, y con la sensibilidad que hoy se requiere en un mundo interdependiente y competitivo. Finalmente, se revisa el principio de multiculturalidad en el proceso de la internacionalización.

De los diversos ángulos que nos brinda la visión internacionalista de la educación superior, continuamos con la estrategia de empoderamiento de las mujeres. El propósito del segundo capítulo es presentar un análisis del programa de movili-

dad de la Universidad Autónoma del Estado de México, como una estrategia para el desarrollo de competencias personales y profesionales en el proceso de empoderamiento, orientado a modificar las condiciones de vida de las estudiantes. Lo anterior conlleva la recuperación de la narrativa autobiográfica desde la voz de diez exalumnas, cuyo seguimiento inicia previo a la movilidad internacional. En este cometido se exploran algunas de las cuestiones fundamentales de la principal estrategia para integrar la dimensión internacional en la educación superior. Se revisan las categorías clásicas que dan cuerpo al marco teórico del empoderamiento de las mujeres. Se presentan los resultados de una evaluación retrospectiva a algunas exalumnas participantes y, por último, se advierten los retos pendientes.

En tercer lugar se encuentra un destacado trabajo acerca de las políticas de internacionalización en la Universidad Veracruzana (UV) desde la visión de sus gestores. Se presentan los resultados de un estudio de caso sobre las racionalidades, las estrategias y los resultados de la internacionalización en dos universidades públicas estatales (Upes). Los principales abordajes teóricos provienen de la sociología de las organizaciones y la sociología de las universidades. El marco de referencia conceptual parte de una visión integral de la internacionalización bajo el enfoque del proceso institucional y de las principales estrategias de gestión de la internacionalización. La metodología es de tipo cualitativa, con análisis documental y entrevistas a profundidad con informantes clave. Los resultados muestran, a partir de la percepción de los gestores, la forma como ha operado la internacionalización en la Universidad Veracruzana. El texto explica algunas de las prácticas que han logrado implementarse desde el área de la gestión universitaria con resultados específicos, tanto para la universidad como para sus agentes.

Este primer bloque cierra con la importancia de la cooperación internacional, capítulo de la autoría de colegas españolas, con quienes compartimos acciones de este ámbito, y la visión de las ventajas y oportunidades que nos brinda el tema. Las autoras establecen que la internacionalización es una herramienta y una necesidad para que las universidades actuales conserven y aumenten su valor y visibilidad. En este contexto, el papel de las lenguas se ha centrado en la potenciación de los idiomas extranjeros en la oferta docente o en la vida universitaria, en general, así como el hecho de cómo se ha ignorado el papel que también pueden desempeñar las lenguas oficiales nacionales en la internacionalización de las instituciones de educación superior.

En este mismo apartado, se habla de cómo la Universidad de Santiago de Compostela (USC), mediante cursos internacionales de la USC (CI-USC), ha aprovechado el valor del español y del gallego como lenguas de relación con las comunidades hispanohablantes y lusófonas, y cómo estas lenguas se han expandido en todo el mundo. Se plantean tres casos de estudio, diseñados específicamente con

objetivos y públicos diferentes: alumnado de educación secundaria de origen europeo; alumnado de educación universitaria de origen chino, y alumnado adulto de variado origen. En este capítulo se aborda cómo la sociedad instrumental de la USC ha sido y es un pilar básico en el desarrollo de sus estrategias de internacionalización.

El primer capítulo del segundo bloque de esta obra explora la internacionalización de la educación superior en su condición de posibilidad, a partir de la Ilustración, cuando por primera vez en la historia moderna de Occidente se instituyó la ciencia como un *corpus* de conocimientos al alcance de una comunidad especializada. Este movimiento propició cambios en los marcos epistemológicos, legales, económicos y políticos, tanto en el nivel local como en el global, los cuales han perfilado el modo operativo actual de las acciones de internacionalización. En este capítulo se examina cómo ha sido el camino de la internacionalización en México y qué perspectivas pueden advertirse al respecto.

El siguiente capítulo examina un aspecto de la internacionalización del currículum: el contenido temático de las asignaturas que forman parte de los planes de estudio. Para ello los autores adoptan como ejemplo el curso de sociolingüística de los planes de estudio enfocados a la formación de profesores de lenguas. Presentan las nociones a las que se adscriben respecto a la internacionalización de la educación superior y a la internacionalización del currículum. En general, se asume la postura de que los contenidos temáticos de las asignaturas son elementos fundamentales para abonar al carácter internacional de un currículum. Antes de abordar concretamente los contenidos de los programas de sociolingüística, se reflexiona sobre la relevancia de ésta para el docente de lenguas. Se revisan los contenidos temáticos de tres programas sociolingüísticos, dos de planes de estudio mexicanos y otro de un plan de estudio inglés. Finalmente, se proponen contenidos para un programa de este tipo con una visión holística de la disciplina considerada por los autores.

En el apartado siguiente se muestra el resultado del estudio “La profesionalización del docente de lenguas: el papel de la práctica reflexiva”; en él se presenta una visión general de las crecientes demandas del aprendizaje de inglés dentro de marcos internacionales que establecen descriptores cada vez más detallados, tanto para los usuarios como para los educadores, como parte del papel evolutivo del aprendizaje de idiomas para formar parte del mundo plurilingüe y multicultural, con calidad en la educación superior, inclusión social y mejores condiciones para desarrollarse profesionalmente. En particular, este capítulo se centra en la prospectiva del proceso de profesionalización de docentes de inglés reflexivos en la modalidad a distancia como estrategia para afrontar los retos del escenario internacional.

Finalmente, el libro cierra con un tema palpitante y actual: “Más allá de la movilidad en el extranjero: internacionalización en casa en IES mexicanas en tiempo de pandemia”. Los autores buscan rescatar el papel de las prácticas de “internacionalización en casa” para repensar las estrategias de las instituciones de educación superior en México frente a la pandemia detonada en 2020. Parten de una breve contextualización en torno al panorama de la internacionalización de la educación superior en México para resaltar su atenuada tendencia a la movilidad internacional como única expresión. Posteriormente, reflexionan sobre el concepto “internacionalización en casa”, fundamentado en las prácticas de instituciones mexicanas. Asimismo, se hace una breve recapitulación del panorama por la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2. Los autores proponen reconsiderar la “internacionalización en casa” como una estrategia que, al ser articulada, permite sortear situaciones extraordinarias al tiempo que sitúa a los sujetos educativos en entrecruces interculturales.

PRIMER BLOQUE

EXPERIENCIAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
EN MÉXICO Y ESPAÑA



# INTERNACIONALIZACIÓN: CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA CON UN ENFOQUE MULTICULTURAL

*Yolanda Eugenia Ballesteros Senties*

## PROPUESTAS CONCEPTUALES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El estudio de la internacionalización educativa parte de una premisa derivada de la realidad global, en la que se vinculan los estándares de calidad de acuerdo con las propuestas de organismos internacionales<sup>1</sup> que, a su vez, orientan las políticas nacionales de educación superior.

En este sentido, la educación superior es parte de eventos intelectuales y diálogos científicos, hecho que actualmente le permite incorporar componentes internacionales, interculturales y multiculturales a sus actividades sustantivas. “La visión de la educación superior en el contexto mundial establece la integración de una dimensión internacional e intercultural en las funciones de docencia, investigación y extensión que contribuyan a mejorar la calidad de vida de la humanidad” (UNESCO, 1998).

Por principio y de acuerdo con el propósito de este trabajo, se presenta una tabla de propuestas conceptuales con el fin de conocer una postura teórica y contextual de aquellos contemporáneos que a finales del siglo XX, iniciaron el estudio de la internacionalización de la educación superior y que, sin duda, siguen vigentes.

<sup>1</sup> El Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE y el BID son algunos organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de los países subdesarrollados, especialmente en la educación superior. Para analizar el impacto de tales agencias, es necesario problematizar sobre sus recomendaciones, historia y características (Maldonado, 2000).

TABLA 1  
PROPUESTAS CONCEPTUALES DEL SIGLO XXI

<i>Autor</i>	<i>Propuesta</i>	<i>Propósito</i>
OCDE (1991)	Proceso por el que la SES es enriquecido y ampliamente aplicable a estudiantes de todos los campos de estudio y países; permite el desarrollo de programas que son internacional e interculturalmente compatibles.	Desarrollo de competencias y habilidades.
Knight (1999)	El proceso de integrar una dimensión internacional dentro de la investigación, la enseñanza y las funciones de servicio.	Reorganización estructural de la gestión institucional, funciones sustantivas y vinculación con sectores productivos.
Gacel (1999)	Un proceso integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y funciones sustantivas de las IES, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura.	Preparar a ciudadanos profesionales capaces de funcionar en la nueva realidad global, así como expertos que puedan hacer frente a las necesidades de sus sociedades y resuelvan problemas desde una perspectiva global, y actúen a escala local.
Scott (1998)	Consiste en un modelo de Estado-nación, a partir del cual se derivan los límites geopolíticos y a través de los cuales las actividades tradicionales de internacionalización de la ES pueden ser negociadas y ejecutadas; la internacionalización se manifiesta mediante la diplomacia y la cultura.	Propiciar y mantener las relaciones de política exterior, mediante procesos de cooperación académica.
Didou (2000)	Es un esfuerzo sostenido y sistemático para hacer que la ES responda ante los requisitos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, economía, trabajo y mercados.	Mantener la pertinencia y calidad académica asociada a las demandas y requerimientos del mercado.

FUENTE: adaptada de García y Ballesteros (2010:97).

Al respecto, afirmamos que:

Explicar el proceso de la internacionalización de la educación superior como parte del quehacer académico en las universidades requiere entenderla como objeto mismo de conocimiento, y éste se da caso por caso; la práctica del saber es una práctica en contexto: sociedad, cultura, política, economía e historia, entrelazadas de un modo particular en cada caso (García y Ballesteros, 2010:94).

De forma gradual se empieza a perfilar el concepto de internacionalización de la educación superior, ya que inicialmente tuvo diferentes significados, que a menudo eran confundidos con el de globalización.

Por su parte, Jane Knight asevera: “La globalización afecta a cada país de manera diferente, en relación con su historia, tradiciones, cultura y prioridades [...]” (1999:20). De la misma manera, Knight describe el concepto de internacionalización educativa como “una de las maneras por la cual un país responde al impacto de la globalización, respetando la individualidad de cada nación [...]” (1999:20).

Frente a esta amplitud de tareas planteadas por la globalización, la universidad busca una mayor implicación en la escena internacional (Altbach y Knight, 2006a: 14). En esta turbulenta y compleja búsqueda, la internacionalización adquiere una importancia crucial (García, 2005:1) que sirve de brújula para marcar el rumbo de una reforma académica. De hecho, existe una coincidencia de opinión, según la cual la globalización e internacionalización son conceptos sustancialmente distintos, pero relacionados por una contraposición dialéctica conducente hacia la transformación de las universidades en formas nuevas de instituciones de la educación terciaria (Fëdorov, 2011).

Destaca por su claridad el planteamiento de Knight y De Wit para diferenciar la globalización de la internacionalización.

La globalización se describe o define de diversas maneras. La descripción más importante y adecuada para analizar la dimensión internacional del sector de educación superior es como sigue: la globalización es el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas [...] a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación. La internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación. Por ende, ambos conceptos, aunque distintos, están vinculados dinámicamente. La globalización puede considerarse como el catalizador, en tanto que la internacionalización es la respuesta, si bien, una respuesta proactiva (1997, citado en Knight, 2011; traducción libre de la autora).

De ahí que la internacionalización de la educación superior represente una revelación de las IES ante los efectos del contexto actual de la globalización. Se distingue por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que facilitan la fluidez de la información y revolucionan los conceptos de distancia y tiempo; las fronteras económicamente redefinidas o integración de mercados a escala mundial, que liberan los flujos financieros; los modelos de producción innovadores, generadores de empresas multinacionales (deslocalización) y promueven la innovación sin límite de fronteras; así como la reestructuración de las relaciones entre los países, que dan pie a la internacionalización de la economía, la cultura, la justicia, el conocimiento y, evidentemente, de la educación.

Esta realidad afecta la vida del mundo, de las naciones, de las instituciones y de los seres humanos en todos los niveles. Específicamente en las IES, las actividades de internacionalización deben expresarse de manera transversal en todas las acciones sustantivas, ya que, con el fin de dar respuesta a los requerimientos sociales, deberán vincular los procesos de internacionalización con los contextos local y global dentro de los planes, programas y proyectos académicos, y enfrentar la cambiante realidad, la creciente competitividad y la búsqueda de resultados óptimos; esto se verá reflejado en evaluaciones nacionales e internacionales, en tanto que la mejora continua, actividad sistemática en la formación de universitarios, le brindará a los estudiantes las herramientas profesionales, elementos de competencia y responsabilidad ética, social, política y cultural, para desarrollarse en el actual escenario mundial.

Al respecto de las razones para la internacionalización, Gacel-Ávila asevera:

[...] a nivel de un individuo, de una institución o de una nación son complejas y evolucionan con el tiempo, además de cambiar y adaptarse a las necesidades y tendencias del momento histórico. [...] en las nuevas políticas educativas, la colaboración internacional se ha convertido en un elemento estratégico para elevar la calidad de la educación, preparar a los egresados para funcionar social y eficientemente en un mundo interdependiente y competitivo, así como para crear mayor comprensión, respeto y solidaridad entre todos los pueblos del mundo (1999:129).

Por su parte, Fiona Hunter<sup>2</sup> otorga a la internacionalización de la educación superior una nueva definición que contempla, de manera explícita, una contribución a la sociedad:

<sup>2</sup> Fiona Hunter es una reconocida internacionalista italiana, destacada integrante y presidenta de la EAIE (European Association for International Education), quien a través de las ideas

[...] es el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la oferta académica de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal, y para hacer una contribución significativa a la sociedad (2015:29; traducción libre de la autora).

## CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA

En la búsqueda de estrategias para elevar la calidad de la educación universitaria en el contexto internacional, la concepción pedagógica planteada en este apartado estudia las categorías y las relaciones para vincular las principales ideas sobre la internacionalización de la educación superior con el principio de la multiculturalidad universitaria. Para tal efecto, partimos de la noción de Breijo, quien señala que “una concepción pedagógica, es la expresión de un sistema de ideas científicas, que fundamentan un proceso de formación con un carácter integral y contextualizado, que se dinamiza a través de leyes pedagógicas, garantizando la pertinencia de dicho proceso” (2009:34, citado por Rojas *et al.*, 2018).

Esta evolución hacia la internacionalización de la educación superior implica estrategias, tales como incrementar el número de estudiantes, profesores e investigadores en esquemas de movilidad académica internacional; plantear el crecimiento de la oferta académica presencial y especialmente a distancia (*online*), enfocados en temas comparativos e internacionales (su importancia se ha incrementando exponencialmente en el mundo debido a la pandemia por la Covid-19); propiciar la investigación conjunta entre pares internacionales; desarrollar nuevas redes internacionales y de consorcios y participar en las existentes; aumentar la cantidad de actividades extracurriculares con componentes internacionales o multiculturales; incrementar los programas de posgrado con otorgamiento de grados conjuntos o dobles; integrar nuevas organizaciones nacionales, regionales e internacionales, cuyo interés principal sea la educación internacional. El logro de estas estrategias dependerá del énfasis que los integrantes de la comunidad universitaria otorguen al desarrollo de las competencias internacionales, interculturales y globales.

Aunado a lo anterior, la internacionalización requiere evolucionar para mejorar la calidad y pertinencia de las funciones universitarias; asimismo, es un instrumento para la proyección internacional. La presencia de la dimensión interna-

---

en su blog ha logrado cambiar la percepción europea sobre la internacionalización de la educación superior.

cional al interior y al exterior de la institución abre otras propuestas educativas que surgen en diversos escenarios globales y que permiten un ciclo continuo de aprendizaje, lo que impactará directamente en la calidad académica y humana de cada uno de los universitarios, ya que les permitirá contar con los elementos para relacionarse con personas de otras latitudes, quienes, sin compartir la cultura o nacionalidad, forman parte de la realidad cotidiana en la que se está inserto debido a las dinámicas mundiales.

Para llevar a cabo estas prácticas, se presenta un abanico de posibilidades que facultará al estudiantado universitario convertirse en protagonista en una era de cambios, a partir de la transformación de la percepción del mundo en que vivimos. Sobre el desafío para implementar la internacionalización en la educación superior, con la importancia del fortalecimiento y preservación de la propia cultura, Tünnermann asevera:

En un mundo en el que tienden a prevalecer los mensajes culturales provenientes de los centros hegemónicos, transmitidos por las transnacionales de la comunicación, el cultivo de los valores propios de nuestra cultura es lo único que puede salvarnos de la perspectiva de una empobrecedora e impuesta homogeneidad cultural. Éste se vuelve un reto de primera magnitud y las universidades tienen que dar un aporte estratégico en todo lo referente a la conservación y promoción de la cultura (2003b:83).

Para tal efecto y con el fin de integrar la internacionalización en los mecanismos de la formación universitaria, se propone una concepción pedagógica fundamentada en la relación educación-cultura y que, en suma, contempla al ser humano y su actividad social como productora de cultura, a las IES, como organismos culturales, y al profesorado como mediador dentro de un contexto en el que se centra al estudiantado como figura activa, con la finalidad de que conozca la realidad y sea capaz de transformarla y transformarse en una carrera permanente de crecimiento social e individual. Además, considera al proceso de enseñanza-aprendizaje como continuamente perfectible por su condición interdisciplinaria, abierta y flexible, y cuyo fin es formar al individuo con una cultura general integral y múltiple.

Estas expresiones enuncian la relación histórica entre cultura, sociedad y educación y, a la vez, su carencia; también señalan algunas causas de los problemas sociales, económicos y políticos en un contexto determinado, que emanan de los conflictos de la misma educación.

Cuando se lleva a cabo mediante acciones socioculturales dentro de la universidad, la internacionalización se refleja como parte primordial de las funciones

sustantivas a través de la extensión. En este sentido, González Fernández-Larrea define la extensión universitaria como “el proceso que tiene como objetivo promover la cultura en la comunidad interuniversitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural” (2005:67-69).

Las propuestas que sustentan la concepción pedagógica son una adaptación frente al tema de la internacionalización de la educación superior con elementos de la teoría holístico-configuracional de Homero Fuentes (2009), lo que caracteriza su naturaleza, la cual pretende analizar en conjunto las configuraciones y dimensiones del proceso como expresiones de sus relaciones, desarrollo y transformación. De esta forma, se puede predecir, interpretar y explicar el comportamiento del proceso de internacionalización en la universidad y, al mismo tiempo, identificar el desempeño de los universitarios que participan en el intercambio intercultural con experiencias internacionales por medio de la movilidad, y quienes, al hacer uso de estrategias comunicativas, se convierten en agentes de su propia transformación.

Por ende, las relaciones que se establecen entre las configuraciones como procesos tienen como resultado una construcción estratégico-comunicativa, que busca orientar la dinámica de la internacionalización en contextos de inmersión sociocultural para los universitarios en su condición de visitantes en movilidad internacional.

Al respecto, Fuentes explica:

La apropiación de la cultura se desarrolla en las universidades con una intencionalidad formativa, que tiene su génesis en la actividad humana, y se desarrolla en procesos de construcción de significados y sentidos, dinamizados en la contradicción entre la intencionalidad y la sistematización formativas, que se sustente en la relación dialéctica entre la naturaleza humana y su capacidad transformadora (2009:119).

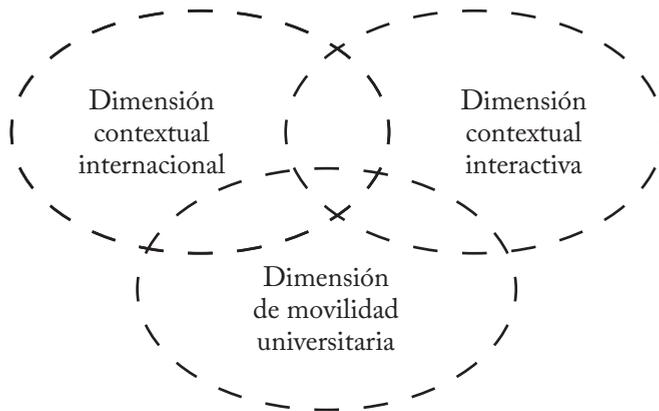
Considerando las características de la internacionalización como concepción pedagógica con enfoque multicultural, se elige como uno de los componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, por tener como fin ser una herramienta de comunicación global, y deberá ser abordado desde una perspectiva que favorezca el desarrollo de un conocimiento comunicativo-estratégico, así como contemplar los siguientes rasgos: activo, ya que permite al estudiantado activar sus mecanismos interactivos y cognitivos; constructivo, en tanto que podrá elaborar su propio proceso comunicativo; significativo, al fusionar los conocimientos nuevos con los adquiridos para formar una nueva percepción y desarrollar su propia forma de expresión autónoma; regulador,

dado que domina estrategias comunicativas diversas de acuerdo con los requerimientos del contexto; desarrollador, porque refleja conscientemente los procedimientos y fortalece los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desarrollo comunicativo; heurístico, al descubrir la dinámica estratégico-comunicativa desde la reflexión lógica, y finalmente sistematizador, al favorecer las relaciones de intercambio intercultural.

### *Dimensiones de la concepción pedagógica*

Las configuraciones —entendidas como la organización de los elementos que constituyen la presente concepción pedagógica y le brindan sus características y forma— comprenden tres dimensiones, expresión de sus movimientos internos que permiten demostrar, en conjunto y a partir de sus relaciones con otras configuraciones, la transformación del proceso de internacionalización en las instituciones de educación superior.

FIGURA 1  
RELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA



FUENTE: elaboración propia.

### *Dimensión contextual internacional*

En esta dimensión, la internacionalidad es una característica intrínseca de toda actividad científica relacionada con la dinámica de formación de los recursos humanos, la naturaleza de los procesos, la difusión del conocimiento científico, así como la generación y transferencia de la tecnología y el conocimiento.

El peso, cada vez mayor, de la dimensión internacional de las IES en los escenarios y actividades científicas se mide a través de indicadores como el aumento de la movilidad internacional de estudiantes e investigadores de las IES, y/o su asistencia a conferencias internacionales; asimismo, por el número de proyectos de investigación bilaterales, de participación en redes de investigación, el incremento del número de publicaciones conjuntas y los acuerdos firmados y aplicados por dos o más instituciones de diferentes países.

Por su parte, la interdisciplinariedad es un aspecto cada vez más importante que permite abordar los temas con problemáticas complejas, por lo que se requiere la contribución de especialistas en diversos campos del conocimiento para su estudio y resolución. Debido a la imposibilidad de contar con especialistas formados en todas las áreas del conocimiento, es necesario el contacto y la cooperación entre pares de diferentes países. De esta manera se acentúa la necesidad de la colaboración internacional entre expertos de las diferentes disciplinas.

Cabe mencionar que esta dimensión contextual internacional se expresa a través de la relación entre sus configuraciones como procesos específicos, como los valores institucionales para la actividad internacional, así como la responsabilidad social y gestión de la propia universidad, que se sintetizan en un enfoque proactivo de la internacionalización. De la misma manera, las configuraciones o valores institucionales establecen la dinámica interna de la dimensión internacional contextual, en la que se crean relaciones de coordinación que articulan el proceso de internacionalización universitaria con un enfoque multicultural en el contexto educativo actual.

Desde este punto de vista, la universidad comprende que la difusión de la cultura, la extensión y la vinculación con los distintos sectores de la sociedad, demuestran su responsabilidad para conservar, valorar y transmitir el mosaico cultural, científico y tecnológico que ha legado la humanidad y, en el mismo sentido, es detonador para generar equidad, desarrollo sociocultural y, con ello, contribuir a romper las inequidades humanas como la pobreza y la marginación.

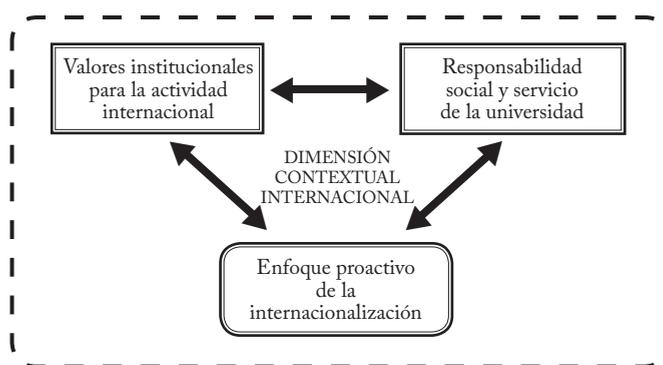
Ante la necesidad de establecer políticas universitarias enfocadas a la internacionalización como uno de sus ejes transversales, que se llevará a la práctica a través de la movilidad académica, la doble titulación, la enseñanza de idiomas, el intercambio cultural y la cooperación científica, se busca que estas estrategias se ajusten a los parámetros de calidad por medio de la formación académica, misma que busca reintegrar a la sociedad a los profesionales que requiere un mundo cada vez más interrelacionado.

Por consiguiente, la relación entre los valores institucionales para la actividad internacional y la responsabilidad social de la universidad se sintetiza en un enfoque proactivo de la internacionalización, a través de la cooperación y movilidad

de las comunidades académicas. Este enfoque implica anticiparse a la dinámica del trabajo y contar con los elementos de adaptación para los cambios probables, incluyendo la predicción e identificación del cambio, antes de que ocurra, así como la generación de estrategias alternas que contribuyan a la obtención de óptimos resultados, para gestionar el tiempo y los recursos de la manera correcta, con una idea clara de lo que se puede esperar en el futuro, con base en un plan estratégico que contrarreste los efectos de un cambio importante o alteración fundamental en los procedimientos de la institución.

En relación con la necesidad de realizar el proceso de la internacionalización a través un enfoque proactivo, es importante considerar el conocimiento de la necesidad, propósito y beneficios de la internacionalización para los estudiantes, personal administrativo y académico; el compromiso por parte de las autoridades institucionales, órganos colegiados, académicos, personal administrativo y estudiantado; planificar el objetivo, las prioridades y las estrategias acordes con los recursos; evaluar los procesos de mejora continua y reconocer iniciativas para promover la participación de los integrantes de la comunidad universitaria.

FIGURA 2  
DINÁMICA INTERNA DE LAS RELACIONES ENTRE LAS CONFIGURACIONES  
DE LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL CONTEXTUAL



FUENTE: elaboración propia.

### *Dimensión cultural interactiva*

Esta dimensión se materializa a partir de la formación de mujeres y hombres innovadores, capaces de transformar el proceso de internacionalización, quienes, de acuerdo con su conocimiento sobre los retos sociales y globales, expresen su compromiso al proponer alternativas de soluciones lógicas y viables.

Hay que mencionar que la cultura abarca símbolos, significados, valores, instituciones, conductas y todos sus derivados, que caracterizan a una población humana para identificarla y distinguirla de las demás. “La palabra cultura lleva consigo su propio peso de asociaciones en lenguajes y tradiciones diferentes” (Robles, 2003). Al respecto, Barrera Luna expresa:

Es un término por sí mismo extraño, distante a la vez que familiar. Y es que estamos ante una palabra, un concepto —el de cultura— que ha impregnado buena parte de las mentes de hoy para referirse a “aquello intangible” que define un grupo, usualmente extraño y diferente —el “nosotros” y el “otro”— para las masas de los espectadores, oyentes y demás categorías que se quiera encontrar (2013:2).

Por su parte, la dimensión cultural interactiva se refiere a las nuevas formas de diversidad, como la cultural, la lingüística, la étnica, la biológica, la sexual, la funcional, entre otras. Específicamente la cultural expresa la relación entre diferentes culturas que conviven en determinadas áreas del planeta, y observa los cambios y aportaciones entre éstas con el fin de articularlas.

Numerosos debates se han generado para definir el concepto de cultura; sin embargo, comprender las creencias, el arte, la moral, las costumbres, las ideas y otros saberes adquiridos por el hombre desde su entorno social nos permite tener una interpretación de la realidad. A partir de estos aspectos tan heterogéneos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define diversidad cultural como: “La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen [a] la humanidad” (UNESCO, 2010).

En la actualidad, los procesos de la internacionalización favorecen los encuentros e intercambios culturales y generan nuevos lazos transculturales que facilitan el diálogo intercultural. En este sentido, la percepción del Otro —su historia, tradiciones, costumbres, usos y elementos culturales— tiene una importancia relevante para superar los cánones culturales que trazan el camino hacia el respeto y la comprensión y promueven los diálogos interculturales, principalmente el respeto y el reconocimiento del Otro.

Por lo tanto, la cultura es un valor coherente que da sentido al mundo y que, en gran medida, define la identidad de los pueblos. Por ello es relevante considerar que “todas las culturas están involucradas entre sí; ninguna es pura, ni única; todas son híbridas, heterogéneas, extraordinariamente diversas, nada monolíticas” (Said, 1993, citado en Eagleton, 2001:31). Al respecto, Yúdice (2003) manifiesta:

Las culturas no son nunca homogéneas, sino que son porosas, quebradizas, ambivalentes, complejas e híbridas. Se construyen y completan unas a otras, contagiándose de diferentes valores. Por otro lado, la cultura no es sólo un “recurso” para la resolución de problemas sociales, políticos o económicos.

En este sentido, la educación superior debe fomentar, a través de la difusión de la cultura, de manera implícita y explícita, la comunión con la diversidad internacional, por lo que la cultura institucional y la competencia lingüística son los componentes de la dimensión cultural interactiva, ya que se sintetizan en un enfoque comunicativo como elementos articulados dentro del proceso de internacionalización de la educación superior.

Por ende, y como una de las configuraciones de la dimensión cultural interactiva, la competencia lingüística descubre que el dominio de la lengua materna no es suficiente para comprender el entorno. Se debe buscar el dominio de otras lenguas con fines de comunicación, integración y adaptación al nuevo contexto universal, entendiendo como competencia el desarrollo de nuevos conocimientos, pensamientos, aptitudes y formas de ser.

Partiendo de que esta competencia implica el desarrollo de nuevas aptitudes, conocimientos, actitudes y valores en la comunidad universitaria, se refleja el aumento gradual en los resultados de la educación superior, así como el interés por conocer el ámbito de competencia de las IES en el ámbito internacional.

Por ello, las instituciones de educación superior deben contribuir a incrementar la competitividad en un contexto de competición global por el talento (estudiantes, profesores, investigadores, emprendedores) y por inversiones relacionadas con el conocimiento, con una nueva división del trabajo y de los recursos de capital en el nivel global, como actividades apoyadas en el conocimiento, y otras tradicionales, no intensivas en conocimiento.

Es indudable que en México, desde hace muchos años, la internacionalización de la universidad (mayormente la pública) se enfrenta al reto de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, específicamente del inglés, como herramienta de comunicación actual. Sin embargo, este problema se deriva de las políticas públicas del sistema educativo estatal, mismo que, por décadas, ha carecido de una visión clara para generar programas con componentes internacionales y lingüísticos desde el nivel preescolar, dilapidando así los mejores años del ser humano para adquirir y comprender, de manera natural, estas competencias, lo que implicaría un tema de investigación específico.

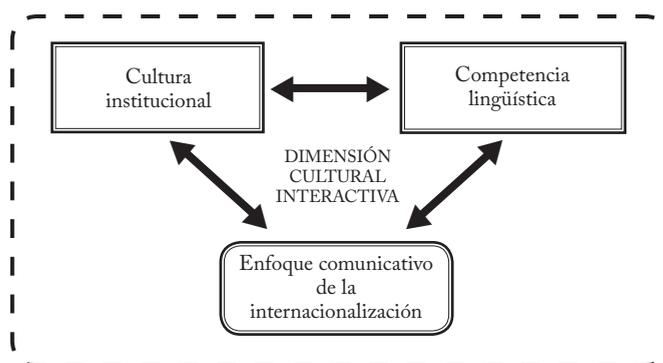
Subrayamos que contar con una competencia comunicativa a través del dominio de una segunda lengua implica la aplicación de las técnicas de comunicación y tiene como propósito contar con las capacidades de expresión y comprensión en el nivel global, indispensables para el desarrollo profesional actual.

En definitiva, los conocimientos cultural y lingüístico sustentan el enfoque comunicativo de la internacionalización, ya que la comunicación reconoce la diversidad dentro de la multiculturalidad y la transforma en elementos que enriquecen nuestro actuar y formas de convivir, a la vez que fortalece la capacidad de adaptación y respeto al Otro en la cotidianidad mundial.

La comunicación entre las IES facilita la integración en el nivel global, por lo que el intercambio entre universidades de productos y servicios correspondientes a la docencia, la investigación y la extensión en continuo crecimiento, el uso de las TIC y la facilidad de acceso a la información a través de la conectividad permitirán la apertura de las universidades hacia el mundo para generar un aprendizaje significativo y colaborativo.

Este enfoque cultural interactivo fomenta la formación a través de la convivencia y el diálogo, y forja el entendimiento práctico de los valores de igualdad y respeto al Otro como principio de una realidad social. Desde este punto de vista, el sistema educativo deberá reorientar sus objetivos hacia el desarrollo de capacidades para vivir y convivir en una sociedad multicultural y multilingüe, en la que se enfatice el diálogo como eje del trabajo intercultural.

FIGURA 3  
DINÁMICA INTERNA DE LAS RELACIONES ENTRE LAS CONFIGURACIONES  
DE LA DIMENSIÓN CULTURAL INTERACTIVA



FUENTE: elaboración propia.

### *Dimensión de movilidad académica universitaria*

Uno de los componentes más importantes de la internacionalización de la educación superior es la movilidad académica, en tanto que el impacto positivo en la formación de los participantes, profesional y personal, afecta el contexto social en el que se desenvuelven.

Esta dimensión comprende una estrategia importante para la educación, ya que incorpora una visión multicultural de la formación universitaria que permite, de manera natural y por inmersión en el contexto, la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para el desarrollo en el escenario global.

Las estancias de estudios en el extranjero, como parte de la movilidad estudiantil, son uno de los mecanismos más efectivos para la internacionalización del currículo y el desarrollo de competencias laborales de alto nivel productivo en los egresados de las instituciones de educación superior, porque resulta ser una experiencia enriquecedora que promueve un crecimiento integral, tanto personal como académico y profesional del estudiante, que sin duda repercute en la formación del perfil que actualmente demandan los empleadores (Gacel y Ávila, 2008:24).

Tras constatar, de primera mano, las ventajas de la movilidad académica, coincidimos con Moctezuma y Navarro sobre que: “La oportunidad de viajar a diversos países y experimentar retos, tanto de adaptación académica como culturales, repercute en sus patrones familiares de vida y genera círculos virtuosos de acceso y ventaja laboral y cultural” (2011:64). Desde un punto de vista personal, una de las derivaciones que contribuyen al éxito de los programas de movilidad es, sin duda, la integración cultural de los estudiantes foráneos. Esto se relaciona con la importancia de la vinculación en redes nacionales y globales, la gestión de eventos para promover los debates y comunicación sobre mejores prácticas y oportunidades en la movilidad, así como la participación de exalumnos con experiencias personales, ya que ellos son los mejores promotores de la movilidad, al compartir el impacto que tuvo en sus vidas.

La dinámica interna de la dimensión de movilidad se expresa a través del desarrollo académico profesional y de la capacidad de atracción del estudiantado, lo que deriva del enfoque mediador de la internacionalización. En este tenor, el desarrollo académico profesional está orientado a influir, de manera transversal, en el fortalecimiento, ampliación y diversificación de la visión del mundo y en las disposiciones comprensivas, en general, del estudiantado, ya que hoy es imperante que los universitarios sean conscientes de la interdependencia social en su contexto para hacerle frente a través del respeto, la tolerancia y el compromiso hacia la diversidad.

De esta manera, la internacionalización de la educación superior refleja que su enfoque va más allá del desarrollo de perfiles competitivos en el nivel global; abre la puerta al descubrimiento intrapersonal, toda vez que facilita el desarrollo de la competencia de adaptación al cambio, lo que aporta versatilidad de comportamiento y habilidad para modificar su conducta, con el fin de alcanzar obje-

tivos o solucionar problemas comunes. Sobre el mismo tema, Sebastián asevera que la internacionalización:

Ofrece oportunidades, especialmente para la mejora de la calidad de la docencia y la investigación, así como para la vinculación, articulación y fortalecimiento institucional. La cooperación internacional es un instrumento muy eficaz en las estrategias de internacionalización, que deben estar inscritas en los planes de desarrollo institucional (2005:2).

Cabe mencionar que la capacidad de atracción de estudiantes se logra a través de una oferta académica competitiva mundial, así como con la promoción y difusión de las ventajas competitivas y comparativas de cada IES, con énfasis en los ideales institucionales que deberán incluir tácitamente el respeto y la empatía hacia la convivencia intercultural y multicultural.

Cada vez son más las IES que adoptan medidas para atraer a los talentos extranjeros, tanto profesores como alumnos, con el objetivo de fortalecer su posicionamiento internacional y mejorar su competitividad internacional. Por ello, la movilidad internacional es una de las estrategias de la internacionalización más destacadas debido a que permite la adquisición y el contraste de nuevos conocimientos, competencias y capacidades para una mejora institucional y, principalmente, un alto desarrollo profesional y personal en los participantes.

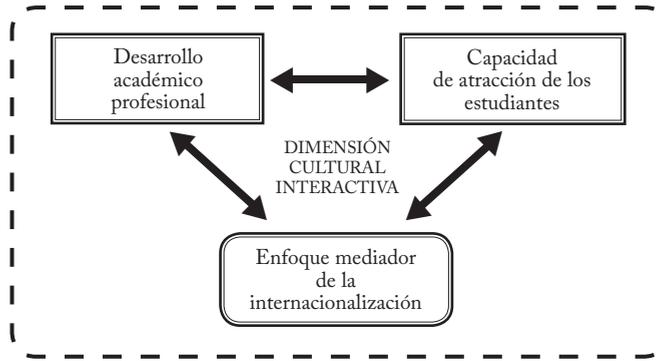
El enfoque mediador de la internacionalización, a través de los componentes de la dimensión de movilidad académica internacional, garantiza una mayor capacidad de independencia, autonomía y confianza en sí mismo, y genera adaptación y desarrollo de flexibilidad, tolerancia y respeto hacia las personas, toda vez que se apoya en el conocimiento de formas culturales diversas y es un mediador cultural integral, lo que permite el crecimiento del individuo. En este sentido, las influencias del entorno ocupan un lugar preponderante, pues las variables externas pueden afectar o dificultar la internacionalización.

Según Altbach y Knight,

[...] la internacionalización ha abierto puertas a los países para comenzar a entender lo que ocurre en el contexto mundial; una de las fuentes principales de esta oportunidad ha sido la globalización como fenómeno mundial que ha generado la necesidad de conocer y entender los contextos sociales, políticos y económicos de los demás países con el fin de crear vínculos entre éstos (2006b:23).

Teniendo en cuenta la necesidad que ha surgido a partir de este fenómeno, se ha planteado un desafío a las instituciones educativas para generar estrategias que permitan comprender sus efectos.

FIGURA 4  
DINÁMICA INTERNA DE LAS RELACIONES ENTRE LAS CONFIGURACIONES  
DE LA DIMENSIÓN DE MOVILIDAD ACADÉMICA



FUENTE: elaboración propia.

#### PRINCIPIO DE LA MULTICULTURALIDAD UNIVERSITARIA EN EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN

Este principio es el concepto central y el eslabón entre las nociones de nuestro objeto de estudio. Advertimos que son varios los conceptos sobre noción de multiculturalidad; sin embargo, la definición de Iriarte Moncayola se apega a lo que, en términos generales, también han afirmado otros teóricos:

Es una realidad social, descripción de la sociedad que está compuesta por distintos grupos que interpretan lo cultural de forma diferente como consecuencia de su diversidad en cualquiera de las múltiples facetas que conforman lo cultural. Las diferencias que conforman lo cultural, se caracterizan por llevar, en sí mismas, un sistema estructurado de significados no puede equipararse a aquellas diferencias que surgen de las elecciones individuales (2015:191).

De lo anterior se origina que la multiculturalidad representa la diversidad cultural de las personas que conviven en un mismo grupo social, incluyendo creencias, usos lingüísticos, costumbres, valores, tradiciones, historias, hábitos, preferencias, raza, origen y, en general, símbolos colectivos para interpretar su relación con los demás y con su mundo.

Al respecto de la multiculturalidad en la que se ven inmersos los universitarios que participan en cualquiera de los componentes de la internacionalización, afirmamos que permite originar una educación desde y hacia la diversidad, lo que

supone la exaltación del diálogo, la tolerancia y el compromiso colectivo, la valía de los intereses de las grandes mayorías y el significado estratégico de preservar la unidad. Asimismo, se refiere a las relaciones entre culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima de otro, y que en todo momento se favorezca la integración y convivencia entre culturas. Es importante aclarar que la interculturalidad no se encarga únicamente de la interacción.

El término multicultural, por su parte, expresa simplemente una situación de hecho; es decir, la situación real de una sociedad con varios grupos culturales que mantienen la cohesión de acuerdo con cierto número de valores y normas; en cambio, la interculturalidad afirma explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un deseo, un método de intervención. Aunado a ello, la multiculturalidad requiere la aplicación de pautas sobre la actitud de cada persona frente a la diversidad, por lo que tiene un principio orientador de la experiencia personal. Siempre considera en su actuar la equidad, las políticas en condiciones de igualdad, el respeto, el pluralismo, el diálogo intercultural para la pluralidad cultural, el carácter vivencial y el acto comunicativo que proyecta a la práctica pedagógica como un espacio de comunicación.

Asumir la interculturalidad como principio, en su aspecto individual y social, constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que día a día crece la multiplicidad cultural.

## CONSIDERACIONES FINALES

En el presente texto se planteó la necesidad de una concepción pedagógica para la internacionalización universitaria, con un enfoque multicultural, a través de la integración de las dimensiones contextual-internacional, cultural-interactiva y de movilidad universitaria, definidas como el principio de la multiculturalidad universitaria dentro de los procesos de internacionalización de la educación superior, específicamente con el fin de elevar la calidad de formación profesional de los universitarios, sobre todo para fortalecer su calidad humana.

## BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P. y J. Knight (2006a), "Programa Ciência Sem Fronteiras", 11, Fall/Winter, Brasil, Gobierno Federal de Brasil, pp. 290-305, disponible en <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>, consultado el 15 de septiembre de 2019.

- Altbach, P. y J. Knight (2006b), “Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades”, en *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 112, pp. 13-39.
- Barrera Luna, R. (2013), “El concepto de la cultura: definiciones, debates y usos sociales”, en *Revista de Claseshistoria*, art. 343, 15 de febrero, disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173324>>, consultado el 9 de agosto de 2020.
- Breijo Worosz, T. (2009), “Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río”, tesis de doctorado, Pinar del Río, Universidad de Pinar del Río.
- Davies, J. (1993), “Developing a Strategy for Internationalisation in Universities: Towards a Conceptual Framework”, en C. Klasek (comp.), *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education*, Illinois, University at Carbondale/Association of International Education Administrators, pp. 7-10.
- Delors, J. (1996), “La educación encierra un tesoro. México: Correo de la UNESCO”, basada en Peter Scott (1999), citado por H. Callahan (2000), “Higher Education Internationalization Strategies of Marginal Significance or All Pervasive? The International Vision of Practice: A Decade of Evolution”, en *Higher Education in Europe*, vol. 25, núm. 1, abril, pp. 15-23.
- Didou Aupetit, S. (2000), “Globalización e internacionalización de la educación superior mexicana”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 29, núm. 115.
- Eagleton, T. (2001), *La idea de la cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona, Paidós (Serie Biblioteca del Presente).
- Fëdorov, A. (2011), “Internacionalización de la educación superior: significado, contexto, raíces y manifestaciones”, en *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 56, julio-septiembre, pp. 5-13, disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421438001.pdf>>, consultado el 18 de septiembre de 2020.
- Fuentes González, H.C. (2000), “Teoría holística configuracional”, en *EcuRed*, disponible en <[http://www.ecured.cu/Teor%C3%ADa\\_hol%C3%ADstica\\_configuracional](http://www.ecured.cu/Teor%C3%ADa_hol%C3%ADstica_configuracional)>, consultado el 19 de julio de 2020.
- Fuentes González, H.C. (2009), *Pedagogía y didáctica de la educación superior*, Santiago de Cuba, CEES Manuel F. Gran/Universidad de Oriente, disponible en <<https://docplayer.es/1848371-Pedagogia-y-didactica-de-la-educacion-superior.html>>, consultado el 20 de octubre de 2020.
- Fuentes González, H.C. et al. (1998), *La teoría holístico configuracional del proceso docente educativo*, Santiago de Cuba, CEES Manuel F. Gran/Universidad de Oriente.

- Fuentes González, H.C. e I. Álvarez (2001), “Una formación por la contemporaneidad: el modelo holístico configuracional de la didáctica de la educación superior”, en *Revista Educación*, Cuba, Universidad de Cienfuegos.
- Gacel-Ávila, J. (1999), *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamientos*, Guadalajara, México, OUI/AMPEI/ Ford Foundation/Gráfica Nueva Occidente.
- Gacel-Ávila, J. (2000), *La internacionalización de las universidades mexicanas: políticas y estrategias institucionales*, México, ANUIES (Col. Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones).
- Gacel, J. y Ávila, R. (2008), “Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización”, en *Casa del Tiempo*, época 4, vol. 1, núm. 9, pp. 1-7, disponible en <[http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/09\\_iv\\_jul\\_2008/index.php](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/09_iv_jul_2008/index.php)>, consultado el 26 de febrero de 2020.
- García, C. (2005), “Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina”, en *Cuadernos del Cendes*, vol. 22, núm. 58, enero-abril, pp. 1-22.
- García, R. y Y. Ballesteros (2010), “La educación superior en México hacia la internacionalización, economía y políticas públicas en el bicentenario de México”, en J. Gómez y E. Vázquez (coords.), *Economía y políticas públicas en el Bicentenario de México*, México, Colegio de Posgraduados del CIDE/ Hess, pp. 91-113.
- González Fernández-Larrea, M. (2005), “Un modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río”, tesis en opción del grado científico de doctor en Ciencias de la Educación, Cuba, Pinar del Río.
- Hunter, F. (2015), “What’s in a Name? Refocusing Internationalization of Higher Education. Policy & Strategy” [mensaje de blog], en *EAIE*, disponible en <<https://www.eaie.org/blog/whats-in-a-name-refocusing-internationalisation-of-higher-education.html#:~:text=Internationalisation%20of%20higher%20education%20is,and%20to%20make%20a%20meaningful>>, consultado el 20 de octubre de 2020.
- Iriarte Moncayola, M. (2015), “Cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga”, tesis doctoral, Málaga, Universidad de Málaga.
- Knight, J. (1999), *Internationalization of Higher Education. Quality and Internationalization in Higher Education*, París, OECD.
- Knight, J. (2011), “Internacionalización de la educación superior”, disponible en <<http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>>, consultado el 4 de septiembre de 2020.

- Knight, J. (2015), "Updated Definition of Internationalization", en *International Higher Education*, núm. 33, disponible en DOI <10.6017/ihe.2003.33.7391>.
- Knight, J. y H. de Wit (1998), "Rationale for Internationalization of Higher Education in Millennium", en *Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, vol. 3, núm. 11, Netherlands, pp. 11-19.
- Maldonado, A. (2000), "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", en *Perfiles Educativos*, México, UNAM, disponible en <[https://www.researchgate.net/publication/40426630\\_Los\\_organismos\\_internacionales\\_y\\_la\\_educacion\\_en\\_Mexico\\_El\\_caso\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_y\\_el\\_Banco\\_Mundial](https://www.researchgate.net/publication/40426630_Los_organismos_internacionales_y_la_educacion_en_Mexico_El_caso_de_la_educacion_superior_y_el_Banco_Mundial)>.
- Martínez de Velasco, A. (2000), *Comunicación organizacional práctica. Manual gerencial*, México, Trillas.
- Moctezuma Hernández, P. y A.M. Navarro Cerda (2011), "Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 159, julio-septiembre, pp. 47-66.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (1991), *Perspectivas de empleo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998), "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción" (aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior), París.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010), "Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural", en *Revista PRAXIS*, núm. 65-64, pp. 279-284, disponible en <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4080>>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020), "¿Qué es una pandemia?", en *WHO. Int.*, disponible en <[https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently\\_asked\\_questions/pandemic/es/](https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/)>, consultado el 29 de septiembre de 2020.
- Robles, E. (2003), "Cultura y era tecnológica", en *Razón y Palabra*, núm. 35, octubre-noviembre, disponible en <<http://razonypalabra.org.mx/anteriores/n35/erobles.html>>, consultado el 4 de octubre de 2020.
- Rojas Valdés, A.; M. González Fernández y A. Martínez Hernández (2018), "Concepción pedagógica del proceso de formación para la gestión de la extensión universitaria en el año académico", en *Universidad y Sociedad*, vol. 10, núm. 3, pp. 349-359, disponible en <<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/959>>.
- Rosas, L. (2001), "La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales", en *Revista La-*

- latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 2, México, pp. 9-58, disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031202>>, consultado el 29 de julio de 2020.
- Santos Maldonado, M.J. (2003), “Capítulo 5. La actividad cognitiva del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE”, en “El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico”, tesis de doctorado, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, disponible en <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-error-en-las-producciones-escritas-de-frances-lengua-extranjera-analisis-de-interferencias-lexicas-y-propuestas-para-su-tratamiento-didactico--0/>>.
- Scott, P. (1998), *The Globalization of Higher Education*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- Sebastián, J. (2005), “La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional”, en *Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 26, mayo-junio, México, IPN, disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475009.pdf>>, consultado el 6 de octubre de 2020.
- Sierra, R. (2005), *Concepciones teóricas acerca de estrategias*, Cuba, Universidad de Holguín.
- Tamayo Garza, J. (2017), “La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación”, en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, Comie, disponible en <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>>.
- Teichler, U. (2004), “The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education”, en *Higher Education*, vol. 48, núm. 1, pp. 5-26.
- Theiler, J. (2009), *Taller internacional. Programas de movilidad internacional. Su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración*, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003a), “La educación superior según el Informe del Banco Mundial y la UNESCO”, en F. López Segrera y M. Maldonado, *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Colombia, UNESCO/Boston College/Universidad de San Buenaventura de Cali.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003b), *La universidad antes los retos del siglo XXI*, México, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008), *Modelos educativos y académicos*, Nicaragua, Hispamer.

- Tünnermann Bernheim, C. (2015), *La universidad ante los retos del siglo 21*, disponible en <<https://vdocuments.mx/documents/tunnersmann-carlos-la-universidad-ante-los-retos-del-siglo-21.html>>.
- Uranga, W. (2004), “La comunicación como herramienta de gestión y desarrollo organizacional”, disponible en <[http://www.wuranga.com.ar/images/proprios/15\\_herramienta\\_gestion.pdf](http://www.wuranga.com.ar/images/proprios/15_herramienta_gestion.pdf)>, consultado el 3 de octubre de 2020.
- Van Damme, D. (2001), “Quality Issues in the Internationalization of Higher Education”, en *Higher Education*, vol. 41, núm. 4, pp. 415-441.
- Yúdice, G. (2003), *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*, Barcelona, Gedisa.

## LA MOVILIDAD INTERNACIONAL EN LA ESTRATEGIA DE EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES

*Sandra Morales Hernández*  
*Emmanuel Cruz Soriano*

Para la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) el año 2013 fue un punto de inflexión en el escenario de la internacionalización de la educación superior. En ese año, mediante acuerdo del entonces rector, se creó la Secretaría de Cooperación Internacional, cuyo objetivo central fue el impulso, fomento, promoción y desarrollo de actividades de cooperación e internacionalización en los ejes de docencia, investigación y extensión de la cultura, acordes con el contexto y retos globales. Como una de las principales estrategias de este proceso se impulsó el Programa de Movilidad Universitaria Internacional (PMUI), entre cuyos objetivos centrales se encontraba ampliar los niveles de formación académica, científica y de intercambio cultural.

El presente texto tiene como propósito el análisis —apoyado en datos empíricos— de las trayectorias de diez exalumnas participantes en el PMUI durante 2014. El objetivo es analizar al PMUI como estrategia en el desarrollo y proceso de empoderamiento orientado a modificar las condiciones de vida de las estudiantes. El planteamiento central que se sostiene es que, mediante condiciones estructurales, como las políticas institucionales, las mujeres —en este caso las estudiantes— logran cumplir los objetivos educativos institucionales, al tiempo que desarrollan procesos de empoderamiento con resultados más efectivos y eficaces.

El acercamiento a este programa como proceso de internacionalización se realiza desde un enfoque cualitativo. Se exploran en las participantes dimensiones que corresponden al proceso de empoderamiento, como la autonomía del género, la autoafirmación individual, el desafío a las relaciones patriarcales, el control sobre el cuerpo, la sexualidad y la movilidad, así como el acceso a los recursos materiales —empleabilidad o emprendimiento—<sup>1</sup> y el conocimiento.

<sup>1</sup> Acorde con datos de la CEPAL, en América Latina una de cada tres mujeres no tiene ingresos propios; una de cada cuatro percibe ingresos menores al salario mínimo, y ocho de cada diez

Con lo anterior se pretende indagar en las informantes los cambios respecto a su valor como sujetos, creencias, derechos, capacidades, roles sociales y políticos, por ende, en la conciencia. El empoderamiento como fuerza desafía, desde la autoimagen, en lo íntimo, hasta las barreras del espacio público, a través de la lucha por los derechos fundamentales como la libertad, la dignidad y la justicia.

En este sentido, la discusión en torno a la relación entre los procesos de empoderamiento y la internacionalización de la educación superior<sup>2</sup> es relevante como factor clave para el desarrollo, ya que ambos conducen a un cambio necesario y deseable en el sistema de valores, sobre todo en el contexto nacional. Es decir, en México las condiciones estructurales y de asimetría entre los sexos, aunado a aspectos, patrones, conductas y prácticas que perpetúan la opresión de las mujeres son evidencia empírica para admitir la necesidad de miradas analíticas del empoderamiento. Acorde con Chandra Shanti Kohli (1997), el empoderamiento de las mujeres, en su modo más simple, implica la redistribución del poder frente al *status quo* que supone el sistema patriarcal. En otras palabras, se trata de la implicación de estrategias que, por una parte, conducen a un posicionamiento de las mujeres que las ubica, con un mayor control y autonomía, tanto material como inmaterial, sobre sí mismas y su entorno.

Por otra parte, el arribo de la sociedad global y en red exige dinámicas sociales distintas. En materia de educación, exhorta a las instituciones a establecer objetivos acordes con una realidad mediada por la globalización. En este tenor, la UNESCO (2017), a través del proyecto “Educación para la Ciudadanía Global”, reconoce la prioridad de conceptos como participación cívica, aprender a vivir juntos y ciudadanía global frente a temas como inequidad social, participación desigual en el desarrollo y persistencia de conflictos intra e internacionales, problemáticas en las que las mujeres reciben la parte más compleja, por ejemplo: feminización de la pobreza o la migración, violencia machista, brecha digital y salarial en razón de género, entre otras.

Por lo tanto, ¿qué podemos aprender del proceso de internacionalización de la educación superior de la UAEM, a través del PMUI, como estrategia no sólo educativa sino de empoderamiento? Primero, las teorías del empoderamiento prevén tanto los procesos como los resultados. Por ende, este programa permite advertir, a través de la trayectoria de las participantes, tanto las etapas como el desen-

---

están empleadas en sectores de baja productividad a pesar de contar con mayores niveles educativos. Lo anterior se explica a partir de las barreras en el acceso a los recursos materiales, el emprendimiento es facilitador en el rompimiento de barreras en el acceso al crédito y a la propiedad en los bienes muebles (Vaca, 2019).

<sup>2</sup> Acorde con Knight (2015), la internacionalización de la educación superior es un esfuerzo en progreso y continuo; una cualidad evolutiva o una propiedad del concepto.

lace. Ésta es una razón pertinente y cuyo atractivo metodológico se considera viable. Es decir, el empoderamiento comprende un proceso de concientización, desarrollo y construcción de capacidades, que conducen a mayor participación y poder de decisión, control y acción transformadora.

En el caso de las alumnas, el empoderamiento significa una bisagra entre el poder de las mujeres mediante la concientización de su potencial y el impulso para trabajar y alcanzar una vida digna y satisfactoria, a partir de la autoconfianza, el incremento en las competencias, el autorrespeto, los derechos y las responsabilidades.

El argumento que sostiene nuestro objetivo es que habría una relación más o menos estrecha entre la movilidad internacional y la resignificación de las categorías sugeridas del empoderamiento como consecuencia de la primera. Este capítulo se estructura en tres apartados: en el primero se presentan los elementos teóricos y metodológicos en los que se apoya el análisis subsecuente; en el segundo —parte medular de este trabajo— se presenta el seguimiento de la participación de las exalumnas en el programa y la resignificación, a través del paso del tiempo y la prospectiva en que se proyectan; finalmente, se plantean una serie de reflexiones y consideraciones respecto a los retos pendientes y se destacan puntos transversales que pueden conducir a mejores prácticas.

## LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL EMPODERAMIENTO DE MUJERES

La educación de calidad y la igualdad de género no sólo son pilares de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 5 —ODS 4 y ODS 5— sino, además, son derechos humanos fundamentales. La educación es un elemento de transformación social, económica y política; es un proceso de aprehensión de conocimientos y habilidades que operan como catalizador hacia un mundo más justo. Por su parte, la igualdad de género se centra en alcanzar una sociedad más igualitaria, que advierta la urgencia de construir un modelo social que ponga fin a las desigualdades entre mujeres y hombres.

A partir de estas premisas, en este trabajo interesa contribuir al debate sobre cuáles son los desafíos y barreras de la igualdad de género como retos en y mediante la educación. Por ejemplo, la ausencia formal e informal de las mujeres en la ciencia o las expectativas de éstas. En este sentido, es evidente que urge una intervención específica, ya que para alcanzar la igualdad de género es esencial el empoderamiento de las niñas y de las mujeres, con el propósito de mejorar sus vidas y su futuro. Una de las líneas de acción para alcanzar este objetivo es por medio de la educación (UNESCO, 2017).

Para comprender el argumento de esta propuesta, es preciso apuntar que el concepto de empoderamiento de las mujeres tiene dos dimensiones: lo individual y lo colectivo (Cano *et al.*, 2016). Se trata de un proceso que va desde la transformación de la conciencia y las actitudes individuales, hasta la construcción de soluciones conjuntas a problemáticas sociales. Por lo tanto, interesa la coyuntura entre el proceso de empoderamiento y el que corresponde a la internacionalización de la educación superior. En ambos casos, la implementación de políticas institucionales y el impulso de programas, como el PMUI, no sólo coadyuvan, sino que son responsables de establecer las directrices pertinentes. Al final, el empoderamiento es el resultado de la confluencia de la agencia y las estructuras de oportunidad (Alsop *et al.*, 2006).

En este sentido, para Paulo Freire el reto de la educación como elemento de empoderamiento es de cambio y transformación y no sólo adaptativo. Esto es, la educación pone a disposición “medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica” (1978:102). Acorde con él, el empoderamiento sería una estrategia para que las mujeres incrementen su poder al adquirir conciencia crítica de sus derechos, capacidades e intereses, y con ello alcanzar una posición más sólida en la toma de decisiones y en el control de los recursos materiales y simbólicos; es decir, en la capacidad individual, en la autonomía y en el acceso a las estructuras económicas y políticas (Murguialday *et al.*, 2000).

En la noción de empoderamiento está implícita la “capacidad de agencia” (Kabeer, 2001) como elemento medular. Se trata de un proceso a través del cual las mujeres toman el control y la dirección de sus vidas, extensivo a la toma de decisiones y al desarrollo de habilidades que les permitan “tomar poder”, previamente negado. El empoderamiento es un proceso racional por medio del cual los sujetos utilizan sus recursos y capacidades en relación con los otros; es individual y, en consecuencia, el contexto en que se presenta es crucial para darle sentido. Por lo tanto, el Estado y las instituciones educativas<sup>3</sup> son corresponsables no sólo de propiciar espacios de acción de empoderamiento, sino de ofrecer posibilidades de desarrollo que potencien las circunstancias y los horizontes individuales, a fin de construir empoderamientos “reales”.

Desde la visión feminista de Joanna Rowlands, el acceso al poder es un proceso que conduce a más poder en tres dimensiones: personal, mediante el desarrollo, confianza en una y autoafirmación de la capacidad individual; en las relaciones

<sup>3</sup> Según Bourdieu (2000), el Estado y la escuela actúan como los principales espacios en donde se elaboran e imponen los principios de dominación que perpetúan la relación de dominación entre los sexos.

próximas, como la capacidad para negociar e influir en éstas y en las decisiones; en la colectiva, mediante la participación en las estructuras políticas y en acciones colectivas. Rowlands asevera que se trata del empoderamiento como la posibilidad de generar oportunidades: “mayor capacidad de control (poder sobre), mayor capacidad de elección (poder para), mayor capacidad de cambio (poder con) y mayor capacidad de transformación personal (poder sobre sí)” (1997:13). En otras palabras, transita de los cambios individuales a la acción colectiva y atraviesa las estructuras relacionales de subordinación.

No obstante, el proceso de empoderamiento de las mujeres enfrenta diversos obstáculos, vinculados principalmente a la construcción social del género, barreras económicas, violencia machista, así como normas religiosas, morales y sociales de cada sistema social. Al respecto, Sen y Grown (1987) hicieron hincapié en que las medidas del empoderamiento deben involucrar estándares que identifiquen los sistemas de género y admitir los elementos universales del sistema de subordinación de las mujeres. Es cierto que la comunión de factores generales, educativos, económicos y legales ha permitido a las mujeres de clases media alta y alta ingresar a la fuerza laboral (Ramu, 1989); no obstante, tiene que pensarse como extensivo a todas las mujeres y como una oportunidad para cambiar las estructuras en las que se desplazan; por ende, se considera fundamental tanto para los procesos —acciones, actividades y/o estructuras— como para los resultados, materializados en el empoderamiento de las y los sujetos (Rich *et al.*, 1995).

Por otra parte, la constante interrelación entre lo global y lo local, como lo cotidiano, ha provocado la emergencia, aunque cuestionable, de la construcción de una ciudadanía global. Dicha categoría enmarca el proceso de internacionalización de la educación superior que, desde los años noventa del siglo pasado, ha conducido las principales acciones y estrategias de las más importantes instituciones de educación. Entre sus finalidades están

[...] formar personas críticas, con la capacidad de desempeñarse en una sociedad interdependiente y multicultural, que exige un conjunto de competencias cognitivas, sociales y emocionales que permitan valorar, entender y respetar las diferencias culturales, trabajar en equipos multiculturales y participar activa y responsablemente en la solución de los problemas globales (Gacel-Ávila, 2017:44).

De acuerdo con Jane Knight (2015): “La internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional se define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones o la prestación de la educación postsecundaria”. Desde su postura, el elemento central de la dimensión internacional es que ésta tiene una relación transversal con la edu-

cación y con su función social. En el mismo sentido, para Knight (2015) el término internacional puede ser usado para expresar relaciones entre naciones, culturas o países; además se refiere a la conexión intercultural al interior de los países, comunidades e instituciones; asimismo, es global, pues provee un sentido de alcance mundial, acorde con la realidad y el contexto actual.

Si bien la internacionalización no es un fin en sí —se reconoce que hay un debate que alude lo contrario—, se dirige a cuatro propósitos: humanista, personal, colectivo y social, ya que con el desarrollo de competencias, aptitudes, intereses, valores y actitudes se tiene implicación en el *Êthos* institucional y cultural de integración. Ésta responde a los retos de la globalización, empero, sin pretender eliminar ni la identidad ni la idiosincracia de origen. Knight (2015) enfatiza que debe ponerse especial atención en los componentes de la internacionalización como categoría ya que puede ser vista como actividad, competencia, *Êthos* y proceso. Una visión holística y no geográfica es medular en la orientación y en sus razones para integrar la dimensión internacional en la educación superior, las cuales pueden ser políticas, económicas, académicas y socioculturales (De Wit, 1995).

En este cometido, interesa advertir el papel de las alumnas, como consumidoras, mediante su participación en las actividades internacionales, así como en su capacidad para coincidir en las decisiones y estrategias de las instituciones (De Wit, 1995). Estas sentencias se convierten en protagonistas desde dos perspectivas: 1) se debe tener presente que la educación de las mujeres y niñas es determinante en sus vidas y está asociada a la mortalidad, la salud, la fertilidad y a la incursión en el mercado laboral, entre otros; 2) a pesar de que los números reflejan que hay más mujeres que hombres en la matrícula de las instituciones de educación superior, persiste un “orden tradicional universitario” que se desplaza a las prácticas académicas e institucionales de las universidades y que obedece al sistema patriarcal, es decir, a la autoridad. Lo anterior permite observar la relevancia de este planteamiento en rubros concernientes a los financiamientos o becas que permitan a las alumnas ser partícipes de experiencias académicas de esta índole; esto es, a partir de las decisiones estratégicas que adoptan las instituciones con perspectiva de género.

A partir de este recorrido teórico se pretende brindar elementos para comprender la interrelación y coincidencias entre dos procesos: el empoderamiento de las mujeres y la internacionalización de la educación superior. Es oportuno recordar que el término “empoderamiento de las mujeres”, pese a ser una categoría difusa en algunos contextos, es pertinente en el análisis socioeducativo, partiendo de una definición operacional que precise los componentes y delimite las fases de las estrategias. Se debe recordar que surge como un planteamiento de crítica a las estrategias del desarrollo y a los procesos de mejoramiento del estatus de las mujeres

(Batliwala, 1997); que se ha desplazado en una trayectoria que va de los intereses “prácticos” a los “estratégicos” de ellas (Molineux, 1985), y que demanda la transformación en las estructuras y en los entramados de subordinación, entre éstos, el empoderamiento de las niñas y las mujeres en y mediante la educación.

Lo anterior, por una parte es un enfoque que propone afrontar la dicotomía entre “la condición” y “la posición” de las mujeres. El énfasis en esta división facilita advertir fenómenos de opresión vinculados a la posición más que a la condición, como en torno al poder y el control sobre sí. De esta manera, el control como componente del empoderamiento confiere “poder”, que puede estar, por ejemplo, relacionado con las decisiones. Por lo tanto, es un proceso orientado a transformar las fuerzas sistémicas que marginan a las mujeres (Sharma, 1992).

Por otra parte, las estrategias de las instituciones de educación superior, como la movilidad internacional, suponen un activo que suma valor a las competencias necesarias y exigibles en un mundo globalizado. Un ejemplo de estrategia favorable sería el atractivo de empleabilidad y competitividad, factores que a su vez son capaces de influir y alterar no sólo las condiciones, sino las posiciones de las mujeres, ya que son uno de los medios para potenciar el talento y el conocimiento en estudiantes, profesores e investigadores, así como en futuros profesionales o emprendedores.

Este breve recorrido por las claves teóricas de esta propuesta se encamina a responder el cuestionamiento y a establecer su conveniencia en el análisis socio-educativo. Asimismo, hay que señalar que ambos procesos son, por naturaleza, transversales e incluyentes, por lo que las medidas, acciones, prácticas y estrategias, o efectos e impacto, pueden ser medibles. Por último, en su papel de políticas institucionales, las universidades pueden aportar, mediante éstas, resultados que mejoren la educación, el aprendizaje, la investigación y la innovación, además de generar rendimientos sociales, políticos y económicos.

## DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

En este trabajo de investigación se recurre a la obtención de narrativas autobiográficas. Al respecto, Ferrarotti (1988) subrayaba que la biografía sociológica retrata una microrrelación social y no sólo una serie descriptiva de experiencias vividas. En este sentido, Meksenas (2002) señala que la memoria constituye la entraña de la autoimagen del sujeto, y mediante este dispositivo el investigador tiene acceso integral a la vida del entrevistado, incluso si el relato es parcial. Por su parte, Schütze (2007) sostiene que el narrador manifiesta mediante los recuerdos del pasado y los relatos autobiográficos —episodios determinados o el conjunto to-

tal de historia de la vida— no sólo una estructura de mando, sino la identidad básica de su vida, que es vivida y experimentada en el ahora y en su futuro. A partir de la expresión de la narrativa de la vida se puede acceder a los eventos externos que configuran al individuo y a los cambios que se manifiestan en éste cuando enfrenta experiencias o reacciones frente a ellos. Además, es una llave a las emociones generadas por acontecimientos externos. Lo anterior es esencial, ya que refiere la primera etapa en la transformación y construcción de los estados internos del individuo, imprescindibles en la estructura de la identidad de la historia de vida en desarrollo.

En consecuencia, este estudio recupera la voz de diez exalumnas participantes del PMUI para develar, a través de su narrativa, cómo se construyó y se transformó la estructura de su identidad, en torno a los procesos de empoderamiento e internacionalización, y a partir de su participación en el programa de movilidad internacional.

Como punto de partida para la recopilación de los datos fue necesario ejecutar un seguimiento estratégico preliminar en dos momentos: anterior y posterior a la movilidad. Por disposición oficial, entre los requisitos del programa se solicitó carta de exposición de motivos y, posterior al regreso, un reporte de actividades. La primera pesquisa inició con la búsqueda en los documentos mencionados de los perfiles acordes con las categorías sobre las que se sostiene esta investigación. Al tratarse de un formato libre, hubo un margen considerable para que las entonces estudiantes pudieran exponer sus expectativas para estudiar en otro país, relatar las experiencias vividas y asentar los objetivos alcanzados en sus reportes. En una segunda preselección se trató de abarcar la mayor cantidad de países destino: España, Chile, Francia, República Checa, Rusia, Colombia, Finlandia y Argentina; además, se pretendía que las exalumnas representaran distintos espacios académicos de la UAEM, como las facultades de Geografía, Derecho, Lenguas, Ciencias Políticas y Sociales, Administración y Contaduría, Planeación Urbana y Regional y Ciencias de la Conducta, así como la Unidad Académica Profesional UAEM Nezahualcóyotl y el Centro Universitario UAEM Valle de México.

Tras la preselección, se les invitó a participar en una tercera etapa comprendida por una entrevista semiestructurada. De ella se recuperaron elementos de sus historias de vida, subjetividades e interpretación de sentido respecto a las categorías de análisis que conforman el objetivo. Las dimensiones cualitativas que se trabajaron en campo son: primero, autoaceptación, autosuficiencia y conciencia sobre sí; segundo, elección, influencia y toma de decisiones en su contexto relacional; por último, participación activa en las estructuras políticas y movilización colectiva. Se buscó comprender la trayectoria de transformación de ambos procesos desde su experiencia, así como conocer su posición respecto a la autonomía del

género, la autoafirmación individual, el desafío a las relaciones patriarcales, el control sobre el cuerpo, la sexualidad, la movilidad de las mujeres y el acceso a los recursos materiales —empleabilidad o emprendimiento—, y el conocimiento, con el objetivo de advertir los cambios en la conciencia respecto a su valor como sujetos, creencias, derechos, capacidades, roles sociales y políticos a raíz de su participación en el Programa de Movilidad Universitaria Internacional.

La intención principal de adoptar esta metodología fue buscar y captar resultados que suponen el proceso de empoderamiento personal, relacional y colectivo. La indagación fue en torno a la construcción, modificación o transformación, y los desafíos. En síntesis, se intentó conocer cómo se constituyó la trayectoria que va de las aspiraciones a las expectativas y cómo se generó esta transformación en los resultados del proceso. Cabe aclarar que nunca se pretendió abordar la totalidad o reconstruir las historias de vida de las participantes, sino comprender el proceso de empoderamiento a partir de un episodio: la movilidad internacional. A continuación se presentan los principales hallazgos del trabajo de campo.

## MARCO DE ANÁLISIS Y PRINCIPALES HALLAZGOS

A partir del trabajo que se desarrolla con las exalumnas participantes del PMUI, se propone exponer los hallazgos con base en el marco de análisis propuesto por Rowlands (1997). Se estima que el proceso de empoderamiento debe conducir a una apropiación del poder personal, relacional y colectivo, además de la toma de control sobre tres dimensiones: la dignidad, la capacidad de elección y el cambio social.

De la narrativa de las informantes se recuperan componentes del empoderamiento que conducen a la resignificación de su proceso a partir de sus expectativas antes de partir y de los resultados a su regreso. Acorde con las trayectorias es posible identificar componentes del marco de análisis propuesto; en el ámbito personal: autoaceptación, autosuficiencia y conciencia sobre una; en lo relacional: elección, influencia y toma de decisiones en su contexto; y en lo colectivo: participación activa en las estructuras políticas y movilización colectiva. No obstante, se estima que a esta triada se puede adicionar una cuarta dimensión: la prospectiva, cómo y en qué posición se advierten en el futuro.

### *Personal*

En las cartas de exposición de motivos se puede detectar una manifestación tanto de sus aspiraciones como de sus expectativas; es decir, van de lo idílico a procesos

reflexivos que consideran sus circunstancias y su entorno, ambos casos siempre sobre la posibilidad de transformarse, crecer y tener éxito personal. En estos documentos existe una constante respecto al cálculo para alcanzar los resultados, al mismo tiempo que se expresan profundas motivaciones para emprender la movilidad.

En consecuencia, es interesante observar el proceso reflexivo que las sitúa en un discurso que da cuenta de su transformación personal. En sus relatos están presentes componentes como autoaceptación, autosuficiencia, conciencia propia y autoafirmación, pero desde un reconocimiento de cambio o transformación a partir de la movilidad. Por ejemplo, reconocen conductas o comportamientos para defender emociones u opiniones desde su interés genuino y su visión:

Personalmente aprendí a hacer las cosas por gusto. ¡Voy a hacer esto porque me gusta!; siento que es lo que hago últimamente y desde que llegue. ¡Voy a hacer este curso porque me gusta!, no me van a dar nada, pero me gusta. Me metí a hacer montañismo; soy más crítica y no me conformo. Levantar la mano y decir lo que no te parece, creo que es importante (Norma, 2020).

Le dije a mi papá: “todos los que nos vamos de intercambio nos vamos solos, no se va nadie con su papá, ¡lo tengo que hacer sola!” sin saber al mundo que iba a enfrentar; lo veía tan fácil a pesar de que nunca había salido del país, ni había visto la nieve, pero dije, “aunque me vaya sola, me voy a un lugar a donde nadie va”. Ahora sé que rompí esa barrera, de que las cosas se pueden, ¡si esto fue posible, otras pueden ser posibles! (Brisa, 2020).

Siempre tuve mucha curiosidad por salir, no sabía que estaba aprendiendo a independizarme hasta que regresé y me di cuenta que podía tener mejores conversaciones y era más abierta (Martha, 2020).

En este tenor, Batliwala (1997) señaló que el empoderamiento es un proceso de desafío de las relaciones de poder preexistentes y un andar hacia el control de las fuentes de poder. En los relatos de las estudiantes se encuentran planteamientos de esta naturaleza, indicios de los resultados del proceso, como:

Empecé a preocuparme por tener actividades que realmente me llenen y que aporten, en tomar mejores decisiones, en no desperdiciar mi tiempo, ya que cada segundo invertido en ti y en nuevas experiencias es lo mejor que puedes hacer en la vida. Por ejemplo: en mi trabajo, aunque no salga mi nombre en una política pública, sé que fui yo quien hizo ese factor de cambio (Jimena, 2020).

Me he dado prioridad a mí, en que tengo que estar bien, en que si voy a lograr algo será para mí; el amor propio debe ser fundamental, confiar, aventurarse y conocer. Sé que puedo hacerlo; solita lo logré (Gabriela, 2020).

Como se aprecia, los agentes externos capaces de la transformación pueden ocupar diversas formas, por ejemplo, un nuevo cuerpo de ideas o acceso a la información; pueden ser un trasiego en el cambio o transición de conciencia, o en la autoimagen; incluso pueden conducir o alentar a la acción o a la movilización. Los hallazgos evocan un margen de libertad y de confianza personal, autoafirmación y concienciación que les permite reconocerse como protagonistas capaces de problematizar y cuestionar. Esto se explica como consecuencia o raíz de una modificación en la conciencia, que facilita una evaluación crítica respecto al orden social, justo o injusto. La toma de conciencia sobre sí concluye en la posibilidad de distinguir, por ejemplo, un campo de libertades que les era negado o vetado por su condición y posición en el mundo, que un sistema democrático de libertad e igualdad garantiza.

### *Relacional*

Por su parte, la dimensión relacional busca el desarrollo de la capacidad de las exalumnas para interactuar con su entorno y hacer que las cosas sucedan mediante su capacidad para influir y negociar a su favor. En este mismo sentido, la adopción de decisiones para muchas mujeres está reservada o se presenta a partir de eventos extraordinarios o circunstancias inusuales que les exigen un cambio de rol, uno que está sujeto al contexto relacional. Por ende, el empoderamiento como proceso induce a una transmutación que condiciona y abre la posibilidad de tomar el control, lo cual se traduce en un acelerador de esos cambios y una modificación en la toma de decisiones en contextos sociales rígidos.

Siento que, como muestro seguridad y no me da miedo, reflejo esa seguridad y confianza en mí y la gente no se mete conmigo. Actualmente hay muchas mujeres que manejan sus negocios; nosotras nos damos ese lugar y la fuerza (Brisa, 2020).

Empecé a notar en mi casa cosas que no me gustaban, lo decía o en conversaciones y pláticas con amigos. Algo pasa que ya no te puedes seguir callando, te haces más abierta; si ya lo pudiste hacer, puedes seguir alcanzando lo que te propongas (Estefanía, 2020).

No podría decirte que la maestría te ayuda a tener trabajo o que el intercambio te ayuda a tenerlo, pero sí es una herramienta más para poder encontrarlo y después puedas ser un buen trabajador (Leslie, 2020).

Es difícil pensar en algo negativo de mi movilidad, lo único malo fue volver; tenía mucha libertad, yo había cambiado y nada había cambiado (Martha, 2020).

La elección, influencia y toma de decisiones en el contexto relacional y el desafío que suponen las relaciones patriarcales encuentran en una actividad como la movilidad las estrategias de liberación que permiten tomar el control sobre sí misma.

### *Colectivo*

En el empoderamiento, la participación activa en las estructuras políticas y la movilización colectiva en el sentido de la agencia se entiende al partir de la premisa de que es “es un proceso interno que se define como empoderamiento cuando empieza a impactar el contexto” (Pick *et al.*, 2007:299). Entre las aspiraciones de las informantes hay una constante que alude a su deseo de contribuir al cambio social:

Me dará la oportunidad de elevar mi nivel como estudiante y como ser humano y así ayudar a fortalecer mi compromiso con el desarrollo de mi país (Norma, 2013).

El que un alumno estudie en otro país beneficia a la institución (Gabriela, 2013).

En sus narrativas todas se asumen como agentes de cambio social; lejos de las aspiraciones, dieron cuenta de resultados concretos, no sólo en el contexto familiar, sino que cruzan y se extiende al espacio público.

Siempre decía, me voy a ir de México, me voy a ir a vivir al extranjero, irme a donde me valorarán o apreciarán, y curiosamente después de ese viaje dije: “sí, pero no; sí, si mi trabajo me lo permite; pero no, porque ahora más que nunca le debo a mi país, en lugar de querer fugarme, ahora yo tengo la oportunidad de aportarle, y cambió mi forma de pensar sobre donde iba acabar mi vida” (Jimena, 2014).

Puedo decir que, sigo generando cambios, desde el Programa de Médico en tu Casa (Zuly, 2020).

En cada una de las informantes se advierte reflexión crítica, mejor capacidad de gestión y de control, autoaceptación y confianza en sí misma. Es evidente que atravesaron por cambios que las transformaron respecto al ejercicio de un poder del que se apropiaron en las dimensiones de control, de cambio, de elección y de

transformación personal, y hacen patente que tienen poder para sí y con sí. En este marco, las reflexiones que nos ocupan se centran en el reconocimiento del poder del estudiantado como elemento transformador de sí y de su contexto. “El poder es un logro de la reflexión, conciencia y acción de las personas interesadas” (Montero, 2003:62). Por lo tanto, los procesos educativos con visión internacional, intercultural y global son formas no sólo capaces de cumplir con sus propósitos, sino que, como modalidades idóneas y pertinentes, son verdaderos agentes de transformación social y colectiva, capaces de potenciar y acelerar los procesos de empoderamiento.

### *Prospectiva posicional*

Se considera que el análisis del proceso de empoderamiento debe incluir las perspectivas en lo personal, lo relacional y lo colectivo; es decir, cómo se vislumbran las mujeres en futuras posiciones. Lo anterior podría ser menor; sin embargo, tanto las aspiraciones como las expectativas están mediadas por tres categorías que deben ser superadas: raza, sexo y clase. En este sentido, las mujeres tienen “perspectivas limitadas” que rigen su contexto y entorno. Por ende, se considera que el proceso de empoderamiento debe tomar en cuenta el desarrollo de esta perspectiva desde el más amplio margen de libertad e igualdad. En este supuesto, la educación se contempla como medular; por ejemplo, las mujeres han desarrollado un sistema no formal propio en la escuela, de aprendizaje, prácticas y estrategias, incluso de tradición, que les permita un mayor acceso al conocimiento y al desarrollo de sus habilidades.

Las mujeres visualizan sus futuras posiciones al interior de un cuerpo de reglas no formales, ideológicas y estructurales del sistema educativo y social. En contrapeso, el empoderamiento da acceso al cuerpo de conocimientos y amplía las opciones y alternativas en lo personal y en lo público. La voz de Martha recuerda que sólo 35% de los estudiantes universitarios en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas son mujeres (STEM por sus siglas en inglés, UNESCO, 2017). Asimismo, la autoridad académica lidera las redes de poder en que se sitúan las universitarias y las conducen, pero además son determinantes, por ejemplo, para reconocerse como autoras científicas, como autoridades universitarias o como sujetos de reconocimiento y prestigio académico (Martínez López, 2006). Por lo tanto, el empoderamiento de las mujeres a través de la educación universitaria mediante una actividad, como el PMUI, incide en los cambios en la conciencia respecto a un sistema de valores que restringe a las mujeres y que se justifica en un sistema cultural de opresión. En consecuencia, es conveniente reconocer que los procesos de empoderamiento conllevan una perspectiva situacional sobre no sólo

la posición que se ocupa, sino sobre la posición que se puede ocupar desde el reconocimiento de capacidades y derechos con base en la confianza en ellas.

Actualmente soy servidora pública, sin embargo ¿quién quiero ser? Desarrollarme en el sector privado, eso es por lo que estoy luchando (Elizabeth, 2020).

## CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo surge como acción problematizadora frente a tendencias dubitativas o indecisas. Se considera que los resultados obtenidos ofrecen un contexto para la reflexión que permiten señalar que las actividades, como la movilidad internacional, conllevan resultados individuales y colectivos que traspasan el ámbito educativo e impactan en el contexto social.

Se encuentra que el programa de movilidad es un elemento que convocó a las participantes a reexaminar sus vidas, al enfrentarlas a circunstancias extraordinarias, reconocer estructuras y evaluar mediante un proceso reflexivo sus fortalezas y debilidades. Al respecto del PMUI, se advierten implicaciones y resultados deseables y favorables, por lo que se estima como una vía que puede robustecerse como verdadero acelerador de una política institucional, si se fortalece y es acompañada de la perspectiva de género.

La UAEM puede empoderar a un mayor número de alumnas mediante una experiencia que incide en una “dislocación del *habitus*”, debido a que los rendimientos sociales, políticos, económicos y de desarrollo serán extensivos a la sociedad en general. Advertir los resultados de forma nítida, mediante seguimientos puntuales, y prestar especial atención posibilita canalizar y encauzar acciones; por ejemplo, incorporar alianzas estratégicas con el objetivo de mejorar las perspectivas de salud, educación, situación socioeconómica y de liderazgo. Dichas mejoras trasladan rendimientos del sistema educativo y la empleabilidad o el emprendedurismo hacia una participación activa de las mujeres y, por ende, a una sociedad más igualitaria.

En el desarrollo de mujeres líderes, la experiencia demuestra que la intervención principal es primero en las condiciones, posteriormente sobreviene una modificación en la posición; esto se traduce en cambios para la familia, la comunidad y la sociedad. La movilidad internacional es un proceso emancipatorio porque cuestiona y transforma de manera individual y colectiva.

Sin embargo, si bien se advierte que el programa tiene capacidad para potenciar y transformar, se considera que es perfectible y que aún persisten diversos retos, como barreras institucionales, sociales, políticas y jurídicas. Entre las prin-

principales barreras institucionales se puede señalar la ausencia de una normativa con perspectiva de género, que conduzca las directrices del programa y las de los financiamientos que tampoco la contemplan.

Por último, se propone construir un entramado estratégico al interior de este programa. Se trata de impulsar acciones que conduzcan a concretar el mayor número de experiencias y resultados. Por lo tanto, se sugiere una estrategia de fortalecimiento del PMUI con cinco prioridades temáticas: marco jurídico universitario; diagnóstico contextual de los perfiles; enfoque de acompañamiento durante el proceso; línea de seguimiento a los exparticipantes, y desarrollo de estudios prospectivos y retrospectivos.

TABLA 1  
RELACIÓN DE EXALUMNAS ENTREVISTADAS Y PARTICIPANTES  
EN EL PROGRAMA DE MOVILIDAD INTERNACIONAL UNIVERSITARIA, 2014

<i>Número de entrevista</i>	<i>Nombre</i>	<i>País destino</i>	<i>Universidad de destino</i>	<i>Espacio académico</i>	<i>Programa académico</i>
1	Martha	España	Universidad de Santiago de Compostela	Facultad de Geografía	Licenciatura en Geografía
2	Zuly	Chile	Instituto Profesional DUOC-UC	Unidad Académica Profesional UAEM Nezahualcóyotl	Licenciatura en Educación para la Salud
3	Jimena	Francia	Universidad Lumière-Lyon	Facultad de Derecho	Licenciatura en Derecho
4	Gabriela	República Checa	Universidad Palacky de Olomouc	Facultad de Lenguas	Licenciatura en Lenguas
5	Lesli	Rusia	Universidad Estatal de Omsk, F.M. Dostoyevski	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública
6	Angélica	Colombia	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Centro Universitario UAEM Valle de México	Licenciatura en Economía

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

<i>Número de entrevista</i>	<i>Nombre</i>	<i>País destino</i>	<i>Universidad de destino</i>	<i>Espacio académico</i>	<i>Programa académico</i>
7	Brisa	Finlandia	Universidad de Ciencias Aplicadas Centria	Facultad de Contaduría y Administración	Licenciatura en Administración
8	Norma	Chile	Universidad de la Frontera	Facultad de Planeación Urbana y Regional	Licenciatura en Ciencias Ambientales
9	Elizabeth	España	Universidad de Granada	Facultad de Derecho	Licenciatura en Planeación Territorial
10	Estefanía	Argentina	Universidad Nacional de la Plata	Facultad de Ciencias de la Conducta	Licenciatura en Ciencias de la Educación

FUENTE: elaboración propia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alsop, R.; M. Bertelsen y J. Holland (2006), *Empowerment in Practice. From Analysis to Implementation*, Washington, World Bank.
- Batliwala, S. (1997), “El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción”, en Magdalena León, *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Santa Fe de Bogotá, T/M Editores, pp. 187-211.
- Bourdieu, P. (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Cano, F.; M. Pantoja y M.I. Vargas (2016), “Empoderamiento femenino”, en *Derechos de las personas con síndrome de inmunodeficiencia adquirida, SIDA. La mujer y el VIH/SIDA en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Wit, H. (1995), *Strategies for the Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, Amsterdam, European Association for Internal Education.
- Ferrarotti, F. (1988), “Sobre a autonomia do método biográfico”, en A. Nóvoa y M. Finger (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

- Freire, P. (1972), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Planeta.
- Freire, P. (1978), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores.
- Gobierno de España (2014), *Estrategias para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*, Madrid, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, disponible en <[http://sepie.es/doc/universidad/Estrategia\\_Internacionalizacion.pdf](http://sepie.es/doc/universidad/Estrategia_Internacionalizacion.pdf)>.
- Gacel-Ávila, J. (2017), “La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico”, en revista *Educación Superior y Sociedad*, vol. 21, núm. 21, pp. 39-63.
- Kabeer, N. (2001), “Conflicts Over Credits: Re-Evaluating the Empowerment Potential of Loans to Women in Rural Bangladesh”, en *World Development*, vol. 29, núm. 1, pp. 63-84.
- Knight, J. (2015), “Updated Definition of Internationalization”, en *International Higher Education*, núm. 33, disponible en <<https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>>.
- Martínez-López, C. (2006), “Las mujeres y la universidad. Ambivalencia de su integración”, en C. Rodríguez-Martínez (comp.), *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, Madrid, Akal, pp. 213-228.
- Meksenas, P. (2002), *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*, São Paulo, Loyola.
- Murguialday, C.; K. Pérez y M. Eizagirre (2000), “Empoderamiento”, en *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, España, Universidad del País Vasco/Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, disponible en <<https://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrat/86>>.
- Molineux, M. (1985), “Mobilization without Emancipation? Women’s Interests, the State and Revolution in Nicaragua”, en *Feminist Studies*, vol. 11, núm. 2, pp. 227-254.
- Montero, M. (2003), *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Paidós
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017), *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*, París, UNESCO.
- Pick, S.; J. Sirkin, I. Ortega, P. Osorio, R. Martínez, U. Xocolotxin y M. Givaudan (2007), “Escala para medir agencia personal y empoderamiento (esage)”, en *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 3, pp. 295-304.
- Ramu, G.N. (1989), *Women, Work and Marriage in Urban India: A Study of Dual- and Single-Earner Couples*, New Delli, New Bury Park/Landon/Sage Publication.

- Rich, R.; M. Edelstein, W. Hallman y A. Wandersman (1995), "Citizen Participation and Empowerment: The Case of Local Environmental Hazards", en *American Journal of Community Psychology*, vol. 23, núm. 5, pp. 657-676, disponible en <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02506986>>.
- Rowlands, J. (1997), *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*, Oxford, Oxfam.
- Schütze, F. (2007), "Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews-Part 1", en *Module B.2.1 and B.2.2. INVITE-Biographical Counseling in Rehabilitative Vocational Training Further Education Curriculum*, Alemania, Universidad de Magdeburgo, disponible en <[https://pdfs.semanticscholar.org/96d4/6c40b132aca46eb28573c04b00ea11d58723.pdf?\\_ga=2.161761598.320341761.1606769827-1875307094.1592168329](https://pdfs.semanticscholar.org/96d4/6c40b132aca46eb28573c04b00ea11d58723.pdf?_ga=2.161761598.320341761.1606769827-1875307094.1592168329)>.
- Sen, G. y C. Grown (1987), *Development, Crisis and Alternative Visions. Third World Women's Perspectives*, Nueva York, Monthly Review Press.
- Shanti Kohli, C. (1997), "Women and Empowerment", en *Indian Journal of Public Administration*, vol. XLIII, núm. 3, julio-septiembre, pp. 79-97.
- Sharma, K. (1992), "Grassroots Organizations and Women's Empowerment: Some Issues in the Contemporary Debate", en *Samya Shakti: A Journal of Women's Studies*, vol. 6, pp. 28-42.
- Suguna, B. (2004), "Empowerment of Rural Women through Self Help Groups. A Perspective", en *Empowerment of People. Grassroots Strategies and Issues*, Kanishka Publishers, pp. 85-89.
- Vaca Trigo, I. (2019), "Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo", en *Asuntos de Género*, núm. 154 (LC/TS.2019/3), Santiago de Chile, CEPAL.

# POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA DESDE LA VISIÓN DE SUS GESTORES

*Karla Alejandra Valencia González Romero*  
*Juan Pablo Durand Villalobos*

## LOS FACTORES EXÓGENOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN MÉXICO

El impacto de la globalización en la educación superior se ha extendido de tal manera por el planeta que es posible identificar tendencias en los procesos educativos de reestructuración (Lee, 2004). Estudiar los procesos de internacionalización implica examinar los efectos de la globalización en la educación, documentar las exigencias a las instituciones educativas y distinguir los tipos de respuestas diseñadas por los establecimientos.

La mayoría de los sistemas educativos formularon acciones para encarar las exigencias exógenas. Las respuestas que concretaron las IES mexicanas descansan en un conjunto de acciones asociadas a la internacionalización. Este proceso modificó la estructura organizativa de los recintos universitarios, los marcos de referencia externos e internos, así como las asociaciones y las relaciones de cooperación y colaboración que configuraban con otros sectores (Hudzik, 2011; Knight, 2004; Gacel-Ávila, 2017).

Además de las demandas resultantes de la globalización hacia la educación superior, los procesos de internacionalización produjeron presiones y exigencias específicas en virtud de las crisis financiera y académica en la que se encontraban las universidades mexicanas, manifestadas en la baja preparación del profesorado, la falta de acreditaciones y certificaciones de la calidad de los programas de estudio, la necesidad de incluir como parte del currículum el dominio de un cierto nivel de inglés y la imperante necesidad de flexibilizar los sistemas curriculares, pues los programas escolares eran rígidos e ineficientes (Kent, 2002; Vries, 2005).

Los procesos de negociación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y la influencia de las recomendaciones de diversos organismos internacionales favorecieron la implementación de un nuevo ciclo de políticas para la educación superior durante los finales del siglo pasado (Didou, 2000). México buscó inducir cambios profundos mediante la legislación educativa con el objeto de integrar en el discurso político cuestiones relativas a la competitividad financiera, la evaluación de indicadores de desempeño y el aseguramiento de la calidad de la educación (Kent, 2002).

Las universidades mexicanas respondieron diferenciadamente a las demandas de sus contextos locales, de los programas de política pública y de los organismos evaluadores. Las últimas tres décadas constituyeron un periodo intenso de cambios institucionales. Después de un largo periodo de negligencia, a las IES se les exigió mejorar sus procesos de gestión, crear sistemas de información y seguimiento, instituir áreas dedicadas a la internacionalización e implementar procesos de evaluación y rendición de cuentas. En la esfera académica, se reformaron y flexibilizaron los planes de estudio, mientras que los programas académicos integraron componentes internacionales, comparados e interculturales; asimismo, se buscó mejorar la profesionalización y la habilitación de las plantas docentes, sólo por mencionar las transformaciones de mayor impacto (Gacel-Ávila, 2017; Vries, 2005; Kent, 2002).

La dimensión internacional en las universidades públicas estatales es impulsada principalmente a través de los programas de política pública creados en las últimas tres décadas. El Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (Profexce), el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), las cátedras patrimoniales, entre muchos otros, fueron instrumentos para incentivar reformas institucionales que consideraron la internacionalización como un eje central.

## LAS ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES

La internacionalización es el proceso de inserción de la dimensión internacional, intercultural y global al propósito y misión institucional, así como a las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y vinculación (Knight, 2005). Impacta en los tres niveles del proceso universitario: el macro, que corresponde a la toma de decisiones sobre políticas, programas, estrategias, procesos y normas institucionales; el mediano, relativo a la estructura y los contenidos curriculares, y el micro, que incumbe al proceso de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos (Gacel-Ávila, 2017). Este capítulo aborda el nivel macro, es decir, el concernien-

te a las políticas institucionales. Las estrategias que definen las universidades para incidir en el quehacer institucional requieren vigilar aspectos básicos de naturaleza organizacional y académica. Para ello se analizan los primeros, los cuales incluyen todas las iniciativas que buscan circunscribir a la internacionalización en los sistemas de gestión y las políticas institucionales (Knight 2005; Gacel-Ávila, 2017).

El análisis de las estrategias organizacionales tiene como objetivo la integración e institucionalización de la internacionalización en las estructuras administrativas y en los procesos de políticas en la universidad. La inclusión es observable en el compromiso tangible expresado en la política escrita y en el discurso de los funcionarios universitarios; la conformación de una oficina de internacionalización como dependencia catalizadora del cambio institucional en favor de la internacionalización; la presupuestación y el adecuado financiamiento interno y externo para la realización de actividades, y los sistemas y procesos de planeación e incentivos institucionales que promueven la realización de acciones internacionales (Gacel-Ávila, 2017; Knight, 2005; Knight y De Wit, 1995; Knight, 1994).

## METODOLOGÍA

El diseño metodológico busca identificar las estrategias organizacionales instrumentadas por la UV en su afán de incluir la dimensión internacional en el quehacer institucional. La perspectiva de análisis es cualitativa y descansa en los métodos de estudio de caso, educación comparada y análisis documental (Creswell, 2014; Gall *et al.*, 2007; Yin, 2003; Lloyd *et al.*, 2013; Rojas y Navarrete, 2010; Buendía *et al.*, 2012).

El trabajo de campo comprendió la revisión documental y entrevistas a actores clave. Las fuentes documentales fueron materiales institucionales, como el plan general de desarrollo, los programas de trabajo institucional, los informes anuales, así como la política implementada por la oficina de internacionalización de la UV. Se realizaron 23 entrevistas semiestructuradas a funcionarios y académicos encargados de dirigir o coordinar programas o actividades de internacionalización al interior de la universidad. Los participantes fueron elegidos con un tipo de muestreo de casos críticos (Gall *et al.*, 2007).

El objetivo fue identificar la percepción respecto a las estrategias de internacionalización y cómo han sido gestionadas. Las entrevistas realizadas tuvieron una duración aproximada de 50 a 70 minutos. El análisis de datos se realizó con el software MAXQDA. Las categorías de estudio establecidas para el análisis de las estrategias organizacionales fueron: 1) políticas institucionales, que abarcan el

nivel más general de la política; 2) la oficina de internacionalización, su conformación y funciones, y 3) políticas y programas especiales. La validez de las conclusiones está fundamentada en la triangulación de datos obtenida a partir del análisis de correspondencia y congruencia entre las distintas fuentes de información y los testimonios de los entrevistados.

## LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Desde su creación,<sup>1</sup> en 1944, y hasta finales de la década de 1970, la UV se hizo cargo de la educación secundaria y bachillerato (Casillas y Suárez, 2008). Actualmente oferta servicios educativos de nivel superior y, por sus dimensiones, alcances y composición, es la IES más importante del estado de Veracruz. Durante el periodo 2018-2019, concentró 42% (63 009) del total de estudiantes de licenciatura y posgrado (148 713) de la entidad (UV, 2019b). Brinda cobertura estatal mediante cinco regiones: Coatzacoalcos-Minatitlán, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Veracruz y Xalapa (figura 1).

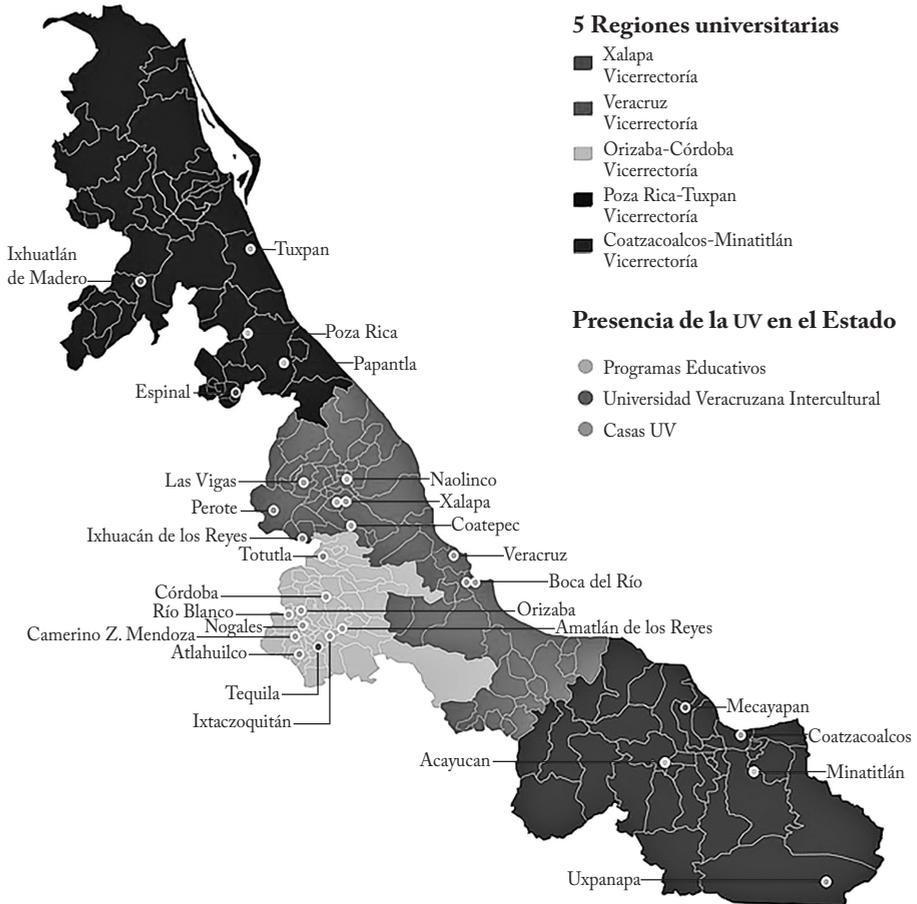
La UV conserva la herencia del modelo napoleónico de trabajo académico, basado en facultades e institutos —centros o programas— de investigación organizados en las siguientes áreas de conocimiento: artes, económico-administrativo, biológico-agropecuaria, ciencias de la salud, exactas y humanidades.

Es una de las IES pionera en procesos de internacionalización en México (Marmolejo, 2017); en 1957 fundó la Escuela de Verano, que ofrecía cursos de español para extranjeros y, debido a la demanda de IES estadounidenses, creció rápidamente y transformó su oferta hasta convertirse en la Escuela de Estudiantes Extranjeros (EEE). Aquí se localizan los orígenes de la movilidad académica internacional, pues surge el Programa Internacional de Movilidad de Estudiantes (Primes), que funcionó hasta 2010 (Rangel, 2017). Un sello distintivo del proyecto institucional fue la Facultad de Bellas Artes con los grupos artísticos, los cuales lograron gran prestigio nacional e internacional, como la Orquesta Sinfónica de Xalapa (OSX) y la Compañía Titular de Teatro (Casillas y Suárez, 2008). Otro elemento es la integración del concepto de internacionalización en sus políticas. En la década de 1990, la UV inició un proceso de planeación institucional de corto y mediano plazos.<sup>2</sup> El Plan General de Desarrollo 1995-2005

<sup>1</sup> La Universidad Veracruzana obtuvo su autonomía el 30 de noviembre de 1996.

<sup>2</sup> Los planes generales de desarrollo (PGD) constituyen los esfuerzos de planificación de más largo alcance; establecen escenarios para el corto y mediano plazos. Los programas de trabajo institucional o estratégicos (PTE) son propuestos por los rectores en turno y consideran escenarios de cuatro años, los mismos que dura su gestión. Por su parte, los planes de desarrollo de la

FIGURA 1  
PRESENCIA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
28 MUNICIPIOS EN 5 REGIONES UNIVERSITARIAS



FUENTE: Buendía y Pérez (2018).

incorporó el término y sentó las bases para definirlo como parte de un proceso de transformación universitaria, más allá de la noción tradicional de actividades. Sin embargo, pese a su existencia, antes de la década de 1990 no se localizaron esfuerzos sistemáticos para organizar, coordinar y dirigir dichos esfuerzos al

dependencia (Plade) son ejercicios de proyección de cada dirección que integra la burocracia universitaria, los cuales buscan programar, orientar y alinear sus actividades con lo establecido en los PTE y PGD vigentes.

interior y exterior de la universidad, por lo que las acciones internacionales eran marginales. Debido a la instauración de los programas de política pública durante la primera década del siglo XXI, la UV generó cambios organizativos para incluir la internacionalización, desde la gestión, como un imperativo institucional y como un eje transversal a sus funciones sustantivas.

### *Las estrategias organizacionales de internacionalización*

Este apartado presenta los principales hallazgos de la implementación de la internacionalización desde la estrategia organizacional. Incluye la forma en que se gestiona la dimensión internacional en los principales marcos de referencia institucional. Las estrategias organizacionales se ubican en las políticas institucionales, en la estructura, en la conformación e integración de la oficina de internacionalización, así como en los programas especiales que ejecuta dicha dependencia. Con estas estrategias se pretende transformar la fisonomía institucional mediante la incorporación de lo internacional en los dispositivos políticos y académicos de la Universidad Veracruzana.

- Políticas institucionales

Knight (1994) considera que la política de internacionalización es la estrategia que estimula e informa la práctica de los diversos actores, proporciona orientación, expresa el compromiso institucional y define los objetivos particulares. La UV incorporó en su agenda institucional el papel incremental de la internacionalización en las políticas de desarrollo institucional pues, a pesar de que a mediados del siglo pasado se reconoció su importancia, se carecía de estrategias claras para promoverla; sin embargo, en el último decenio estas políticas han derivado en el surgimiento de programas específicos que inciden en los cambios institucionales.

El Plan General de Desarrollo (PGD) es la política institucional que orienta las acciones prioritarias de la universidad a largo plazo, mientras que el Programa de Trabajo Institucional o Estratégicos (PTE)<sup>3</sup> constituye la planeación del rector por cuatro años y se encuentra alineado con el PGD. El PGD 2030 integra la internacionalización desde su diagnóstico como un tema transversal para la construcción colegiada de una visión sistémica que logre armonizar las relaciones entre la academia y lo administrativo, tanto en su concepción como en su operación (UV, 2017).

<sup>3</sup> El actual PTE se denomina Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021, Pertenencia y Perpetuidad.

En este sentido, la dimensión internacional representa un elemento de competitividad académica y de liderazgo institucional, en especial la promoción de la internacionalización del currículum y la formación integral del estudiantado. La internacionalización del currículum, pese a ser considerada una fortaleza, también implica un reto y el horizonte de su consolidación se avizora en el mediano plazo (UV, 2017).

Al respecto, Gacel-Ávila indica que “la política de internacionalización consiste en alinear el enfoque de las actividades internacionales con las prioridades de desarrollo institucional” (2017:44-45). No obstante, llama la atención que la importancia plasmada en el PGD es omitida en los apartados de misión y visión. El PTE 2017-2021 concede protagonismo, que integra con la interculturalidad como programa estratégico. En el campo de la educación internacional, asumir una postura consciente frente a la interculturalidad no significa únicamente estudiar la educación de culturas como objetivo, sino tener una disposición natural por el desarrollo de procesos de reconocimiento, valoración y tolerancia de otras culturas, con lo cual se busca la integración de éstas entre sí y con la propia (Cabrales y Loaiza, 2018).

Una de las críticas que con regularidad reciben los procesos de internacionalización en los espacios universitarios es la falta de revalorización de la interculturalidad. Los procesos de globalización y de internacionalización parecieran, para algunos académicos, erosionar las identidades al homogeneizar (occidentalización) las culturas (Knight, 2014). En el caso del Programa Estratégico de Internacionalización e Interculturalidad se advierte el esfuerzo por revalorizar la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en especial, la formación del estudiantado al establecer como acciones el fomento de la cultura de la internacionalización intercultural en todas las funciones sustantivas. La implementación de estas líneas se sitúa en el modelo educativo, al reconocer y solventar el requisito del dominio de una segunda lengua, ligado al egreso, en el caso de estudiantes que dominan tanto una lengua indígena como el español. En este sentido, uno de los testimonios recabados apunta:

En el modelo educativo hay transformaciones en el área básica<sup>4</sup> del currículum, ya no sólo es el idioma inglés el que se promueve [el ligado al egreso] sino las lenguas

<sup>4</sup> En 1998 se crea el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF); la UV transitó de manera gradual de un modelo rígido a uno más flexible. En 2015 se impulsó un análisis diagnóstico del modelo, con base en el cual se realizaron una serie de ajustes y reformas que buscaron su mejora. Entre ellas cambió su denominación de MEIF a Modelo Educativo Institucional (MEI). El MEI tiene dos características principales; la primera, ser integral por promover una formación intelectual, profesional, social y humana a través de las áreas de formación del plan de estudios; y la

indígenas, esto de alguna manera abre más las fronteras para conocer otras formas de comunicación, fortalecemos la interculturalidad en la universidad (L.I. Betancourt, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

La situación es distinta para el profesorado, para quienes se establece el inglés como el idioma a fortalecer con la intención de incrementar la visibilidad internacional de la producción científica. Lo anterior podría estar generando un proceso disfuncional de interculturalidad en el aula, ya que, por un lado, reconocen en los estudiantes el multilingüismo y la importancia de la diversidad lingüística de Veracruz. Por el otro, orientan al profesorado para que fortalezca el dominio del inglés, con el objetivo de incluirlo en las estrategias de internacionalización para que, en el corto y mediano plazos pueda participar de ellas mediante la enseñanza de clases en inglés, de colaborar como profesor responsable de los programas de la movilidad virtual, entre otros.

Aunque la internacionalización y la interculturalidad sean consideradas temas transversales en los programas estratégicos, en el apartado de metas institucionales están casi ausentes; sólo figuran en el incremento de convenios de colaboración y de programas de doble titulación. Las demás metas están dirigidas a desarrollar catálogos de información, contar con un mayor número de patentes, entre otros procesos. Las metas descritas conllevan visibilidad e impacto —eje al que pertenece el programa estratégico—; sin embargo, no corresponden a las líneas de acción establecidas en el programa.

- Oficina de internacionalización

Knight y De Wit (1995) consideran crucial el papel que desempeña la oficina internacional como catalizadora del cambio institucional en favor de una internacionalización con enfoque integral. Esa delegación deberá brindar un servicio de sensibilización, orientación, fomento y apoyo a las actividades de internacionalización. La Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI), cuyas fun-

---

segunda, ser flexible en tiempo, espacios y contenidos, porque permite adecuar —dentro de ciertos límites— la trayectoria escolar de los estudiantes a sus necesidades e intereses. Tiene cuatro: 1) Área de Formación Básica (AFB), integrada por el área de formación básica general; orientada al desarrollo de competencias transversales de comunicación y autoaprendizaje, y el área de iniciación a la disciplina; 2) Área de Formación Disciplinar (AFD), caracterizada por ser el eje de formación específica del campo disciplinario de la profesión; 3) Área de Formación de Elección Libre, espacio de exploración de otros saberes y experiencias de aprendizaje complementarias a las de la disciplina y profesión seleccionada y 4) Área de Formación Terminal, encaminada a la culminación de la formación profesional y orientada al logro del perfil de egreso (UV, 2019a).

ciones comenzaron en 2010, estuvo conformada por las coordinaciones de Movilidad Estudiantil y Académica, y Cooperación Académica, y la de Programas y Servicios, además integró a la EEE y los Centros de Idiomas y de Autoacceso. Fue concebida como una dependencia que desarrollaría actividades académicas, de investigación y extensión, además de las acciones de gestión. Durante su creación, el rector en turno aseveró:

La Dirección de Relaciones Internacionales seguía viéndose a sí misma como gestora de trámites en términos de internacionalización, pero nuestra idea era que en el futuro pudiese desarrollar una estrategia más amplia de internacionalización a los distintos campos universitarios y a las distintas áreas académicas [...] en la investigación, el posgrado y la docencia (R. Arias, comunicación personal, 3 de octubre de 2019).

En una década de operación es posible observar que la DGRI avanzó y actualmente concentra la mayoría de las gestiones en términos de internacionalización. Integra áreas dedicadas a la docencia, la investigación y la extensión, como la Cátedra Interamericana Carlos Fuentes, el Programa de Estudios de América del Norte (PEAN) y el Centro de Estudios China-Veracruz (Cechiver). Al respecto, Knight y De Wit (1995) coinciden sobre la importancia del liderazgo del equipo de directivos y colaboradores que integran la oficina de internacionalización. La DGRI cuenta con más de 50 integrantes,<sup>5</sup> 15 de los cuales se ubican en la Dirección General; siete en la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica; cuatro en la Coordinación de Cooperación Académica; cinco en la Coordinación de Programas y Servicios; seis en la Escuela de Estudiantes Extranjeros; 11 en el Centro de Idiomas y Autoacceso, y dos en la Cátedra Interamericana Carlos Fuentes. Dada la estructura y cultura de la mayoría de las universidades, una oficina de esta naturaleza debe ser cuidadosa en la manera que se integra, pues sus miembros deben contar con habilidades administrativas, académicas, empresariales e interculturales, así como con liderazgo para relacionarse de manera pertinente y gozar de la credibilidad de los grupos docentes (Knight y De Wit, 1995; Knight, 2005; Bartell, 2003).

Para la creación de la DGRI se evitaron nuevas contrataciones, con el objetivo de recuperar la experiencia de aquellos universitarios que se identificaran como actores clave de los procesos de gestión de la internacionalización en la UV. Al respecto, uno de los fundadores aseveró:

<sup>5</sup> Para el conteo no fueron considerados los profesores de tiempo completo o eventuales adscritos a la Escuela de Estudiantes Extranjeros y al Centro de Idiomas y Autoacceso.

El Dr. Raúl Arias [rector] me dijo: vas a armar el proyecto pero no quiero contrataciones, quiero que recuperes la experiencia que tiene la UV en internacionalización, porque ha sido pionera; tenemos una de las escuelas para extranjeros más antiguas del país después de la UNAM y muchísima experiencia [en la gestión de la internacionalización] a raíz de la llegada del Dr. Arredondo [anterior rector], el cual trajo a la UV muchas relaciones con organismos internacionales y atrajo proyectos de corte internacional (M.M. Hernández, comunicación personal, 8 de agosto de 2019).

La mayoría de los coordinadores, jefes de departamento y personal operativo fue reubicado, acción que generó que las áreas de movilidad, cooperación, servicios, así como la Dirección General tuvieran la posibilidad de concentrar a personal experto en la materia, toda vez que, anteriormente, éstos realizaban las mismas funciones, pero en áreas distintas del organigrama institucional.

En sus inicios, la Coordinación de Movilidad Estudiantil se formó con el personal del Programa Institucional de Movilidad Internacional de Estudiantes (Primes), a cargo de la EEE y del Área de Intercambio y Colaboración Académica de la Dirección General de Desarrollo Académico. La identificación de los actores clave al interior de la universidad fue determinante para desarrollar el proceso de internacionalización por disponer de calificaciones y experiencia. La posición institucional de la oficina de internacionalización está en el nivel de Dirección General, justo debajo de la Rectoría; dispone de independencia y presupuesto propio que le permite la toma de decisiones y la planeación de actividades autónomas.

Las actividades que se realizan incluyen la gestión administrativa y académica, así como de docencia e investigación. La docencia se desarrolla a través de los Centros de Idiomas y de Autoacceso, y de la EEE, que ofrece cursos especiales y de educación continua, talleres para universitarios y público en general. Las de investigación se llevan a cabo a través del Programa de Atención de Migrantes de Retorno (Pamir), los Programas de Estudio Regionales, como el Programa de Estudios de América del Norte y el Centro de Estudios China-Veracruz.

El liderazgo y compromiso de los funcionarios y autoridades institucionales es crucial para la elaboración y ejecución de los planes (Gacel-Ávila, 2017; Knight, 2005). El proceso de internacionalización de la educación superior implica desarrollar cambios institucionales. Al respecto, conviene decir que las universidades son agrupaciones que poseen una cultura colectiva; se caracterizan por contar con múltiples estructuras de autoridad y de poder acopladas en sistemas débiles. Cuentan con una estructura compleja para la toma de decisiones que propicia que algunas se adopten de manera ambigua o fuera de contexto (Kondakci y Van den

Broeck, 2009). Por lo anterior, los cambios institucionales en las universidades son procesos lentos y políticamente desafiantes, que pueden implicar resistencias y bloqueos, ciertas dificultades tanto al interior como al exterior de la organización; por ello, contar con el apoyo decidido de los funcionarios y autoridades permite sortear algunas de esas resistencias (Kondakci y Van den Broeck, 2009; Gacel-Ávila, 2017).

El liderazgo mostrado por los fundadores de esa oficina fue crucial para el reconocimiento y la legitimación del proceso de internacionalización. La concepción de la oficina impactó en la generación de un nuevo proceso de cambio en la universidad que no sólo fluyera de arriba hacia abajo, sino de manera transversal en las funciones sustantivas, desde estrategias dirigidas hacia la concientización, sensibilización e incentivación.

En este sentido, Knight (2005) y Gacel-Ávila (2017) subrayan la importancia del papel del profesorado en el proceso de internacionalización y lo considera agente indispensable para el éxito de dicha inclusión. La sensibilización de la comunidad docente en temas como la internacionalización del currículum y en casa son de suma importancia. La estrategia de sensibilización a cargo de la DGRI, además de su política expresa, apunta a la formación de la comunidad universitaria: “Yo soy de la idea que nosotros en los primeros años hemos llevado adelante una internacionalización extensiva ¿en qué sentido? El de persuadir a la comunidad universitaria de la importancia de la internacionalización” (M. de J. Oliva, comunicación personal, 14 de agosto de 2019).

Una de las principales formas de capacitación de académicos es la impartición de talleres de internacionalización del currículum (IdeC). Al respecto, el director de la oficina de internacionalización en la UV destacó: “Hemos realizado 31 talleres desde 2013 con la temática de internacionalización del currículo, es un taller que lo desarrollamos y lo hemos ido perfeccionando, hicimos una especie de MOOC y ya contamos con casi mil académicos que lo han tomado” (M. de J. Oliva, comunicación personal, 14 de agosto de 2019).

La idea de los talleres nació en 2013. Primero se capacitó a un equipo de trabajo de la DGRI a través de un curso en línea impartido por Columbus; posteriormente se invitó a Ronald Knust, de la Universidad Stoas Villemtum de Holanda, a impartir tres talleres en donde participaron académicos de la región Xalapa y de Coatzacoalcos-Minatitlán de las seis áreas de conocimiento de la UV (Cáceres *et al.*, 2017). Después se utilizó una plataforma online gratuita para cargar el contenido y los materiales del programa. Participaron académicos de las regiones Córdoba-Orizaba, Veracruz-Boca del Río, Poza Rica-Tuxpan, de Xalapa del Área de Artes e integrantes de la UV que participaron en la Red Innova Cesal.

Finalmente, se institucionalizaron los talleres de internacionalización del currículo y la DGRI promovió ante las instancias correspondientes su integración como parte de los talleres pertenecientes al Programa de Fortalecimiento Académico<sup>6</sup> (Profa), lo cual fomentó la participación de más profesores de la universidad, toda vez que aquellos que cursaron y aprobaron el taller recibieron una constancia oficial, reconocida con un puntaje determinado ante el programa de estímulos de la universidad.

- Políticas y programas especiales de la DGRI

Gacel-Ávila (2017) abunda sobre la relevancia de que las unidades administrativas y académicas cuenten con planes de trabajo que incluyan la internacionalización, ya que establecen las bases para que las diferentes dependencias administrativas y académicas elaboren sus lineamientos operativos. La DGRI realizó el Plade 2017-2021, que orienta las acciones de internacionalización de la universidad. Este plan de desarrollo define la internacionalización y sus alcances, así como los objetivos, misión y visión, los cuales se encuentran armonizados tanto con el PGD hacia 2030 como con el PTE 2017-2021.

Las acciones que establece el Plade de la DGRI están relacionadas con los ejes y programas estratégicos incluidos en el PTE 2017-2021 de la universidad: *I.* liderazgo académico; *II.* visibilidad e impacto social, y *III.* gestión y gobierno en lo que respecta a la internacionalización. A cada una de ellas se les asignaron indicadores y metas que deberán alcanzarse en el corto y mediano plazos.

A su vez, la UV instrumentó el Plade mediante programas especiales: talleres de IdeC, el Programa de Movilidad de la UV (Promuv),<sup>7</sup> el Pamir, el Virtual International Collaboration (VIC) y el Programa de Habilitación del Perfil Internacional del profesorado (HAPI).

<sup>6</sup> El Profa es el programa de formación continua para la planta académica de la universidad. Está conformado por cursos, talleres, curso-taller, diplomados y seminarios, tanto disciplinarios como pedagógicos, que se ofertan en verano e invierno. Tiene cuatro ejes de formación: sensibilización, diseño, tecnología y gestión, y tres niveles de formación: básico, intermedio y avanzado. Puede cursarse de manera presencial, virtual, distribuido o semipresencial (UV, 2020a). La participación en el Profa otorga un cierto número de puntos considerados dentro del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico.

<sup>7</sup> En 1994 se crea el Primes y queda a cargo de la EEE. En 1998 se crea el Programa de Intercambio Académico, que dependía de la Dirección General de Desarrollo Académico (DGDA) y otorgaba apoyo a profesores y estudiantes para realizar movilidad nacional e internacional. Ambos programas funcionaron de manera paralela hasta 2010, ya que a partir de este año se fusionan y quedan a cargo de la DGRI y se le denomina Promuv. En 2019 se transforma y se le denomina Promuv por objetivos.

De acuerdo con Rangel (2017), de 1994 a 2015 el número total de estudiantes que realizaron movilidad internacional fue aproximadamente de 1 198,<sup>8</sup> de los cuales 79% (980) provenían de la región de Xalapa y los restantes de las demás regiones de la universidad. Las áreas académicas que movilizaron mayor número de estudiantes durante el periodo fue la de económica-administrativa y humanidades con 32% (381) y 29% (350), respectivamente. Los principales destinos fueron Estados Unidos, con 32% (386); seguido de Alemania, 15% (182); Francia, 10% (117) y España 9% (111).

En 2018, el Promuv se transformó e integró como beneficiarios, además de estudiantes de licenciatura, a TSU y a los de posgrado, así como sus tres vertientes de apoyo: movilidad-asignatura, movilidad-investigación y movilidad vinculación.

La vertiente de movilidad-asignatura apoya, en el caso de los TSU y licenciatura, de estancias de dos a seis meses para cursar experiencias educativas y recibir créditos académicos. En el caso de los estudiantes de posgrado, sus estancias comprenden temporalidades que abarcan de dos semanas hasta seis meses (UV, 2020b).

En lo que se refiere a la vertiente de movilidad-investigación, apoya a estudiantes de licenciatura en estancias cortas que van de uno a seis meses, y de dos semanas a seis meses para los estudiantes de posgrado. El apoyo va dirigido a desarrollar tesis, actividades de investigación y producción científica, como artículos y capítulos de libro.

En el caso de estudiantes de licenciatura, la vertiente de movilidad-vinculación respalda estancias de uno a cuatro meses en organismos educativos, empresas, ONG, fundaciones o instituciones públicas para realizar prácticas profesionales, proyectos de intervención, servicio comunitario o cualquier acción que implique procesos de formación integral a través de la experiencia práctica de los estudiantes en dichas organizaciones. Para los estudiantes de posgrado, se considera su participación como ponentes en la presentación de trabajos en foros, simposios, congresos y algún evento académico similar en universidades, fundaciones, empresas, organizaciones gubernamentales e instituciones no gubernamentales, nacionales o extranjeras, con el objetivo de presentar trabajos, artículos y carteles (UV, 2020b).

<sup>8</sup> Dentro de los datos obtenidos en Rangel (2017), se localizan algunas variaciones respecto al total de estudiantes internacionales que realizaron movilidad en el periodo de 1994-2015. El apartado que menciona el total de estudiantes establece que fueron 1 198; sin embargo, en los gráficos donde se presentan los resultados por región, el total es de 1 240. En el gráfico de participación por área académica, el total es de 1 205 y en el de país destino, 1 198 estudiantes. Los porcentajes que se muestran en este artículo fueron calculados con base en el total que se reflejó en cada uno de los gráficos.

Una característica que conviene resaltar está relacionada con la decisión de generar un programa único de movilidad, pues la unión de los recursos institucionales y federales en licenciatura y posgrado permite una mejor redistribución de los fondos en todos los niveles y las áreas de conocimiento, situación que anteriormente era más limitada en el caso del posgrado. En este sentido, el director de posgrado aseveró: “Hemos destinado un fondo para movilidad nacional e internacional [al Promuv], ellos [la DGRI] consiguen fondos además de los nuestros que nos asigna la federación [por programas como el PNPC]” (J.R. Gabriel, comunicación personal, 27 de agosto de 2019).

En los últimos resultados del Promuv se aprecia que en el primer semestre de 2019 se apoyó a un total de 73 estudiantes de licenciatura y posgrado, de los cuales 67% (49) pertenecían a la región de Xalapa; 18%, región Veracruz, y los restantes, a las demás regiones de la universidad (UV, 2020b).

La DGRI además opera el Pamir, que surge antes del Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores (PUENTES)<sup>9</sup> de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para atender los problemas relativos a la migración de retorno, voluntaria e involuntaria. Con base en los registros de la coordinación del programa, la UV observó el factor de migrantes de retorno a partir de los resultados de investigaciones como la del doctor Carlos Garrido, investigador de la UV:

El proyecto lo inició el Dr. Garrido; él empezó a trabajar la población migrante de retorno desde el 2007 [...] el retorno en México se había caracterizado por hombres que habían trabajado allá o adultos mayores que regresaban a su jubilación, pero después de la crisis de 2008, la migración de retorno empieza a ser de familias, esto lo comienza a notar el Dr. Garrido al interior de la UV e inició una investigación (A. González, comunicación personal, 22 de agosto de 2019).

El objetivo del Pamir es, principalmente, evitar la deserción del estudiantado de retorno y el *bullying*, del que en ocasiones es objeto por parte de la comunidad universitaria. Se ofrecen asesorías especializadas respecto al funcionamiento de la universidad y del sistema educativo en México y, en caso de ser necesario, se brindan cursos de español con los que se busca fortalecer su expresión oral, en especial la escrita, enfocada a textos académicos.

<sup>9</sup> El programa PUENTES fue una iniciativa, de carácter extraordinario y temporal, de la ANUIES en noviembre de 2016 para hacer frente a los cambios en las políticas migratorias del gobierno de los Estados Unidos de América para cancelar el Programa Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA). El objetivo del programa era facilitar la reincorporación de los jóvenes mexicanos que vivían y estudiaban en Estados Unidos y que por su situación migratoria no podían continuar sus estudios en aquel país.

En 2018 la coordinación del Pamir detectó al menos 207 casos de estudiantes de retorno voluntario, provenientes principalmente de Estados Unidos (123) y Canadá (14). Los de retorno involuntario fueron 17: 15 de Estados Unidos, uno de Canadá y otro más de Francia. Uno de los problemas que ha enfrentado la coordinación es la baja participación de estudiantes de retorno, ya que una vez detectados, se les ha contactado para informarles del programa y sus servicios, y han sido pocos los que han acudido a informarse o a solicitar algún tipo de orientación.

Los programas especiales, como VIC y HAPI, podrían catalogarse como los más innovadores de la UV. El VIC tiene como objetivo orientar al profesor en la elaboración de una intervención educativa en la modalidad “Collaborative Online International Learning (COIL)”, junto con un par de una universidad extranjera; cabe mencionar que es la herramienta de internacionalización en casa más innovadora y exitosa de la universidad. En este tenor, la UV, a través de VIC, ha sido la primera universidad latinoamericana invitada a participar en el panel “Building New Relationships with Tools and Technology” en la 3rd International Conference on Building Strategic Partnerships towards Collaborative International Learning, uno de los eventos más importantes en el nivel mundial. Como resultado de dicha colaboración, el doctor Jon Rubin, creador de la metodología COIL, propuso a la UV como la institución sede para conformar la Red Latinoamericana de Colaboración Internacional Virtual.

Este programa promueve la participación abierta de profesores extranjeros interesados en una intervención educativa en modalidad COIL junto a un par de la UV. El primer contacto se realiza a través de la coordinación del programa en la UV, en el cual se corrobora que el profesor extranjero cubra con los requisitos de participación. En el caso de los académicos de la UV, se les solicita tener competencias en el idioma inglés, preferentemente B1; contar con competencias y disponibilidad en el uso de tecnologías de la información y de la comunicación; disposición al trabajo colaborativo interdisciplinario; buena administración de tiempo y carga académica frente a grupo para el periodo posterior al curso.

Al concluir el curso-taller VIC, los académicos de la UV obtienen créditos del programa Profa, considerados también con un puntaje en el Pedpa. Por su parte, a los profesores extranjeros se les entrega una constancia de participación.

En la actualidad, se han realizado dos emisiones del VIC. En la primera edición se impartió el curso de octubre de 2018 a enero de 2019; contó con 61 profesores de la UV y 61 profesores extranjeros provenientes de Brasil, Turquía, Colombia, Irlanda, Costa Rica, Estados Unidos, Marruecos, Rumania, Chile, Francia, Irán, Israel, Serbia, y Sudáfrica. En la segunda edición del VIC, impartida de marzo a junio de 2019, se contó con 72 profesore de la UV y 72 del extranjero

provenientes de Bolivia, Brasil, China, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Irlanda, Marruecos, Perú, Taiwán (UV, 2019b). Pese a la amplia convocatoria, uno de los principales problemas que el VIC ha enfrentado es la baja tasa de egreso, ya que de 61 profesores de la UV y extranjeros que iniciaron en 2018, sólo 12 concluyeron.

De forma adicional, el programa HAPI, una de las estrategias más importantes de internacionalización académica en la UV, está dirigido al personal académico<sup>10</sup> y directores. Tiene como objetivo fortalecer la formación de competencias globales en cuatro dimensiones: 1) construcción de competencias globales mediante el aprendizaje de lenguas extranjeras; 2) capacitación en procesos de internacionalización; 3) impulso a la movilidad académica, y 4) apoyo al desarrollo de proyectos de innovación en el nivel internacional.

A través de estas estrategias, el HAPI suscita el desarrollo de un perfil internacional que permite colaborar con pares internacionales en proyectos académicos, promover la visión global de su disciplina, adquirir mayor sensibilidad intercultural, crear y desarrollar redes académicas internacionales, adoptar la innovación como esquema de trabajo permanente y propiciar la capacidad para generar financiamiento en favor de su quehacer académico (UV, 2019b).

Para atender los objetivos del programa HAPI, la DGRI decidió que, respecto a la capacitación en procesos de internacionalización, era necesario agrupar los cursos-talleres de IdeC y la participación en el VIC; situación similar fue la del objetivo sobre movilidad académica: retomar el programa Promuv para académicos y directivos.

A partir de lo descrito en este apartado es posible conocer las principales estrategias organizacionales que la UV ha implementado para internacionalizarse. El análisis de las políticas institucionales, como el PGD y el PTE, marcó el rumbo que posteriormente fue retomado por la DGRI y puesto en operación en políticas y programas especiales, así como en programas institucionales que de él se derivan.

Por último, se propone construir un entramado estratégico al interior de este programa para impulsar acciones que conduzcan a concretar el mayor número de experiencias y resultados. Por ende, se sugiere una estrategia de fortalecimiento para PMUI con cinco prioridades temáticas: marco jurídico universitario; diagnóstico contextual de los perfiles; enfoque de acompañamiento durante el proceso;

<sup>10</sup> De acuerdo con el artículo 96 de la Ley Orgánica de la UV: “el personal académico se integra por: *I.* Docentes; *II.* Investigadores; *III.* Docente-Investigador; *IV.* Ejecutantes, y *V.* Técnicos Académicos”.

línea de seguimiento a los exparticipantes, y desarrollo de estudios prospectivos y retrospectivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bartell, M. (2003), "Internationalization of Universities: A University Culture-Based Framework", en *Higher Education*, vol. 45, núm. 1, pp. 43-70.
- Buendía, A.; E. Ibarra y M. Fernández (2012), "La construcción del análisis institucional comparado en el sistema universitario mexicano: los primeros hallazgos", ponencia XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (Comie), noviembre, Guanajuato, México, disponible en <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0538.pdf>>.
- Buendía, A. y A.B. Pérez (2018), *Análisis del sistema universitario mexicano. Perfil institucional, datos e indicadores*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana, disponible en <<http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Analisis-del-sistema-universitario.pdf>>.
- Cabrera, C. y N. Loaiza (2018), "Globalización, internacionalización e interculturalidad: una mirada desde la formación del docente de lenguas extranjeras", *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, vol. 5, núm. 2, pp. 225-245.
- Cáceres, A.; A. Fernández, M. Oliva y M.P. Velasco (2017), "La internacionalización del currículo en la Universidad Veracruzana", en R. Corzo Ramírez y M.M. Hernández Alarcón (coords.), *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso en la Universidad Veracruzana*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Casillas, M.A. y J.L. Suárez (2008), *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*, Xalapa, Universidad Veracruzana/Instituto de Investigaciones en Educación/Biblioteca Digital de Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana.
- Creswell, J.D. (2014), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Didou, S. (2000), "Globalización, integración macroregional y políticas de internacionalización en el sistema mexicano de educación superior", en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, núm. 11, disponible en <[epaa.asu.edu/ojs/article/download/402/525](http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/402/525)>.
- Gacel-Ávila, J. (2017), *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*, Ciudad de México, UNESCO/IESALC.

- Gall, M.D.; J.P. Gall y W.R. Borg (2007), *Educational Research. An introduction*, 8a. ed., Boston, Pearson.
- Hudzik, J.K. (2011), *Resumen ejecutivo. Internacionalización integral. Del concepto a la acción*, Washington, Nafsa.
- Kent, R. (2002), "Internationalization in Mexican Higher Education", en J. Enders y O. Fulton (eds.), *Higher Education in a Globalizing World. International Trends and Mutual Observations*, Boston, Springer Link, disponible en <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-010-0579-1#about>>.
- Knight, J. (1994), "Internationalization: Elements and Checkpoints", en *CBIE Research*, núm. 7, pp. 7-10.
- Knight, J. (2004), "Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales", en *Journal for Studies in International Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 5-31.
- Knight, J. (2005), "Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos", en H. de Wit, I.C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (coords.), *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*, Colombia, Banco Mundial, Mayol, disponible en <<http://documents.worldbank.org/curated/en/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>>.
- Knight, J. (2014), "La internacionalización de la educación", en *El Butlletí Publicación Bimestral de AQU Catalunya*, núm. 75, noviembre.
- Knight, J. y H. de Wit (1995), "Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives", en H. de Wit (coord.), *Strategies for Internationalization of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, Amsterdam, European Association for International Education/Organization for Economic Cooperation and Development/Association of International Education Administrators.
- Kondakci, Y. y H. van den Broeck (2009), "Institutional Imperatives Versus Emergent Dynamics: A Case Study on Continuous Change in Higher Education", en *Higher Education*, vol. 58, núm. 4, pp. 439-464.
- Lee, M.N.N. (2004), "Global Trends, National Policies and Institutional Responses: Restructuring Higher Education in Malaysia", en *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 3, núm. 1, pp. 31-46.
- Lloyd, M.W.; I. Ordorika Sacristán y J. Martínez Stack (2013), "Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales", en M.A. Navarro Leal y Z. Navarrete Cazales (coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, Ciudad Victoria, Tamaulipas, El Colegio de Tamaulipas.

- Marmolejo, F. (2017), “Presentación”, en R. Corzo Ramírez y M.M. Hernández Alarcón (coords.), *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso en la Universidad Veracruzana*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Rangel, H. (2017), “La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana: historia e impacto”, en R. Corzo y M.M. Hernández (coords.), *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso en la Universidad Veracruzana*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Rojas Moreno, I. y Z. Navarrete (2010), “Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación”, en M.A. Navarro Leal (coord.), *Educación comparada. Perspectivas y casos*, Ciudad Victoria, Tamaulipas, Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Universidad Veracruzana (UV) (2017), *Plan General de Desarrollo 2030*, Xalapa, Veracruz, disponible en <<https://www.uv.mx/veracruz/odontologia/files/2017/07/UV-Plan-General-2030.pdf>>.
- Universidad Veracruzana (UV) (2019a), *Modelo educativo integral y flexible*, Xalapa, Veracruz, disponible en <<https://www.uv.mx/conocetuuniversidad/modelo-educativo-institucional/>>.
- Universidad Veracruzana (UV) (2019b), “Universidad Veracruzana”, México, Xalapa, Veracruz, disponible en <<https://www.uv.mx/>>.
- Universidad Veracruzana (UV) (2020a), *Programa de formación continua para la planta académica (PROFA)*, Xalapa, Veracruz
- Universidad Veracruzana (UV) (2020b), *Programa de movilidad de la Universidad Veracruzana (Promuv)*, Xalapa, Veracruz, disponible en <<https://www.uv.mx/promuv/>>.
- Vries, W. de (2005), “El cambio organizacional y la universidad pública”, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, julio-diciembre, disponible en <<http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/cambioorganizacional.htm>>.
- Yin, R. (2003), “Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos”, en *Applied Social Research Methods Series*, vol. 5, núm. 2.



EL ESPAÑOL COMO CONECTOR Y VEHÍCULO  
DE INTERNACIONALIZACIÓN  
EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

*Almudena Hospido Quintana*  
*Pilar Taboada de Zúñiga Romero*

LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA:  
UNIVERSIDAD DE CONVIVENCIA DE LENGUAS

Vivimos en un mundo de trabajo incesante y de formación permanente donde es más importante estar a la vanguardia que contar con una formación inicial. Un mundo en el que es necesario trabajar en equipos multidisciplinares, multiculturales y plurilingües, en el que las formas de relación se tienen que adaptar cada vez más a un formato digital, de ahí la obligada necesidad de la formación continua, no sólo en cuanto a conocimientos, sino también en lenguas extranjeras y nuevas tecnologías de la información (Taboada de Zúñiga, 2017).

El vertiginoso ritmo de vida que impone la globalización conlleva vivencias relacionadas con el aprendizaje de una lengua, que nos abre un mundo nuevo en las posibilidades de interacción sociointercultural. De este modo, el conocimiento de los idiomas se encuentra en un momento de gran relevancia, ya que un mundo globalizado implica cada vez más un mayor y mejor conocimiento de otras culturas que nos permitirá desenvolvernos con comodidad en distintos lugares y situaciones. Nos referimos a la posibilidad de viajar, de generar vínculos personales, de tener acceso a distintas formas de conocimiento, de realizar negocios y trabajos. Es decir, acceder a distintas experiencias de vida que pueden comenzar con vivencias relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera y todo aquello relacionado con estudiar y conocer una lengua y cultura extranjera en el país meta (Taboada de Zúñiga, 2014).

La realidad es que, sin perder nuestra identidad local, regional y nacional, nos hemos internacionalizado para convertirnos en ciudadanas y ciudadanos del mun-

do ávidos por acceder a experiencias de vida distintas, las cuales pueden manifestarse muy bien a través de la internacionalización de la educación superior.

La internacionalización es, de hecho, un aspecto clave para que las universidades de hoy mantengan y mejoren su valor y visibilidad, tanto en el nivel mundial como en el regional. Una de las dimensiones críticas para una internacionalización efectiva de las instituciones universitarias es su oferta docente y, en ese sentido, la *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020*<sup>1</sup> recomienda como medida para aumentar el atractivo internacional de las universidades españolas incrementar el número de programas de grado y máster impartidos, no solamente en su(s) lengua(s) oficial(es), sino también en lenguas extranjeras consideradas francas o de referencia (con mención explícita al inglés) en los correspondientes ámbitos de estudio. Tras profundizar en esta línea, el Subgrupo de Trabajo de Política Lingüística de la Comisión Sectorial de Internacionalización e Cooperación da Conferencia de Rectores das Universidades Españolas (CRUE) publicó en 2017 el *Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español*,<sup>2</sup> en el que se ofrecen pautas y recomendaciones específicas en diferentes ejes de actuación para el diseño de una política lingüística coordinada y de calidad en un contexto de internacionalización. En el ámbito lingüístico parece clara la potenciación de las lenguas extranjeras para una mayor internacionalización de la oferta docente universitaria; no obstante, se ignora el papel que también pueden tener las lenguas oficiales nacionales en este proceso.

### *Plan Estratégico de Internacionalización de la USC*

En el contexto actual, una universidad con un claro perfil internacional es más atractiva y visible (con reflejo directo en los rankings internacionales), además de ser más productiva y competitiva. Atraer al mejor estudiantado de todo el mundo aumenta la excelencia académica de la institución en todos los niveles y permite captar a mejores investigadores en formación. Por su parte, tener un estudiantado internacional y de calidad aumenta el atractivo de la universidad entre el personal docente e investigador internacional y mejores estudiantes, nacionales o internacionales.

Por ello, en octubre de 2017, la Universidad de Santiago de Compostela (USC), para fortalecer integralmente su grado de internacionalización, aprobó su Plan

<sup>1</sup> Disponible en <[www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/gobierno/vrestudiantes/descargas/PEI-2017-2020-Outubro-CG.pdf](http://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/gobierno/vrestudiantes/descargas/PEI-2017-2020-Outubro-CG.pdf)>.

<sup>2</sup> Disponible en <[https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco\\_Final\\_Documento-de-PoliticaLinguistica-reducido.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco_Final_Documento-de-PoliticaLinguistica-reducido.pdf)>.

Estratégico de Internacionalización (PEI) 2017-2020 (USC, 2020). Este documento se concibió como una herramienta de apoyo al posicionamiento estratégico a escala internacional para potenciar la internacionalización de la universidad en un sentido amplio, para lo cual fue necesario abordar aquellos aspectos que implican movilidad, intercambio, proyectos, captación de talento y recursos, establecimiento y aprovechamiento de redes, imagen de marca e internacionalización en “casa”.<sup>3</sup> Entre las oportunidades que recogió el análisis DAFO que acompañaba la fotografía de situación de partida de la USC, destaca la importancia del español y del gallego como lenguas de relación con las comunidades hispanohablantes y lusófonas, y la expansión del español con una creciente demanda de formación en ese idioma, tanto en Europa como en Estados Unidos, así como en Oriente Medio y Asia.

### *Convivencia de lenguas*

En Galicia existen dos lenguas oficiales: el castellano y el gallego; esta última es una lengua románica que ha sufrido altibajos a lo largo de la historia, no sólo en el número de hablantes sino también en su uso público y privado. Su consolidación y recuperación como lengua histórica se produce en el siglo XX como consecuencia de su estatus como también lengua oficial, unido a la fijación de una norma ortográfica y morfológica, así como a su introducción en el ámbito educativo. En la actualidad es la lengua de los medios de comunicación públicos de Galicia y está presente tanto en los espacios comerciales como de ocio.

De este modo, Santiago de Compostela debe ser comprendido como un destino turístico de dos lenguas, donde se promociona aprender español y gallego conjuntamente. Esta situación se convierte en una fortaleza del destino, ya que el aprendizaje de estas dos lenguas nos permite acercarnos tanto al mundo hispano como a la lusofonía, hecho que otorga gran riqueza y diversidad cultural, y reviste aún más relevancia si nos referimos a que el turismo idiomático es un subsegmento del cultural, que por definición se apoya en la identidad cultural local (Taboada de Zúñiga, 2014).

El uso normal y pleno de la lengua gallega en todos los ámbitos de la vida universitaria está reconocido en el artículo 3 de los estatutos de la USC. Actualmente la Comisión de Normalización Lingüística del claustro universitario está trabajando en un nuevo plan de normalización lingüística<sup>4</sup> que fomente el pluri-

<sup>3</sup> Término acuñado en 1999 con el objetivo de que el estudiantado fuese competente intercultural e internacionalmente, sin dejar su ciudad para propósitos relacionados con el estudio.

<sup>4</sup> El actual fue aprobado en octubre de 2002, disponible en <[www.usc.gal/estaticos/normativa/pdf/Plannormalizacionlinguistica.pdf](http://www.usc.gal/estaticos/normativa/pdf/Plannormalizacionlinguistica.pdf)>.

lingüismo con base en el gallego, cuyo uso en la docencia ha experimentado un avance escaso en los últimos años, sobre todo en las áreas de ciencias de la salud y ciencias. El trabajo y apoyo del Servicio de Normalización Lingüística (SNL) son de vital importancia, por ejemplo, con iniciativas como el Banco de Terminología Multilingüe “bUSCatermos”,<sup>5</sup> que aporta las denominaciones más habituales en gallego, en la mayoría de los casos acompañadas de las empleadas en los idiomas más cercanos: castellano, inglés y portugués, fundamentalmente. Por lo tanto, brinda un apoyo muy relevante al uso del gallego en temáticas especializadas y mantiene la calidad y la precisión esenciales en una comunicación técnica.

### *Principales agentes activos en la docencia de lenguas en la USC*

Las lenguas son una de las más altas creaciones del ser humano. Su relevancia no sólo se debe a su característica de instrumento de comunicación, tiene que ver también con los rasgos de una comunidad cultural —afectados por la globalización en el siglo XXI— que representa un proceso de multiculturalidad, plurilingüismo e interculturalidad, y que modifica permanentemente la forma de entender las dinámicas sociales y los modos en que nos relacionamos con otros individuos (Taboada de Zúñiga, 2017).

En este sentido, la USC es un referente académico, tanto nacional como internacional, con más de 500 años de docencia. Es una institución con vocación de futuro y capacidad de proyección en los cinco continentes. Desde sus orígenes, destaca en ciencias lingüísticas y cuenta con una larga experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE).

La oferta de ELE en la ciudad de Santiago de Compostela no es muy amplia si la comparamos con otras ciudades con características similares, como Salamanca o Granada. Sin embargo, se trata de una oferta de calidad con características particulares, como la gran concentración de la oferta pública frente a la privada. En cuanto a la primera, destaca la USC como la institución de mayor representación (88% de los estudiantes que realizan un curso de ELE en la ciudad lo hacen en la USC); la docencia del ELE se articula a través de dos centros: Centro de Lenguas Modernas (CLM), perteneciente a la USC y creado en 1975 con la finalidad de promover el aprendizaje de lenguas entre los miembros de la comunidad universitaria, y la Sociedad Cursos Internacionales de la USC. La oferta pública de la ciudad la complementa la Escuela Oficial de Idiomas, enfocada a

<sup>5</sup> Disponible en <[aplicacions.usc.es/buscatermos/publica/index.htm](http://aplicacions.usc.es/buscatermos/publica/index.htm)>.

personas que residen en la ciudad y que deseen aprender o perfeccionar su conocimiento de la lengua española o de otras lenguas.

En cuanto a la oferta privada, ésta se encuentra representada por una escasísima presencia de academias, entre las que destaca la Academia Iria Flavia (único centro acreditado por el Instituto Cervantes en Galicia).

### CURSOS INTERNACIONALES DE LA USC

El 28 de diciembre de 1995, año del quinto centenario de la USC y bajo el mandato del rector Darío Villanueva Prieto,<sup>6</sup> se constituye la sociedad anónima (que posteriormente pasaría a ser una sociedad limitada) Cursos Internacionales de la USC (CI-USC), con el objeto de servir de apoyo instrumental a la USC para:

- Impartir cursos de español para extranjeros a lo largo de todo el año.
- Impartir cursos de gallego para extranjeros a lo largo de todo el año.
- Organizar los exámenes para la obtención de títulos oficiales de español como lengua extranjera.
- Organizar la edición de materiales destinados a la enseñanza del español para extranjeros.
- Organizar cursos especializados y monográficos relacionados con las actividades indicadas.

Esta sociedad está constituida en un modelo innovador en el que conviven y trabajan por un fin común la academia, la administración de la comunidad autónoma, la administración local y el sector privado. Los socios tienen la siguiente participación en la sociedad: USC (50%), Ayuntamiento de Santiago de Compostela (20%), Agencia de Turismo de Galicia (20%), Asociación de Hostelería de Santiago y Comarca (5%) y Asociación de Empresarios de Santiago (5%).

#### *Políticas específicas para el desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera en Galicia y en la ciudad de Santiago*

Este modelo único permite entender las políticas específicas que acompañan el desarrollo de la enseñanza del ELE en la ciudad de Santiago y, por extensión, en Galicia. Dichas políticas se hacen más visibles a partir del desarrollo del Plan

<sup>6</sup> Secretario (2009-2014) y director (2015-2019) de la Real Academia Española; miembro del jurado del Premio Princesa de Asturias de las Letras desde 2015.

Estratégico de Turismo para Galicia (2008-2009), además de los convenios específicos de promoción a través de la Agencia de Turismo de Galicia y la Asociación de Escuelas de Español (2003-2009). En el ámbito local, el desarrollo del turismo idiomático se contempla en el Plan Estratégico de Santiago de Compostela (2004), uno de los segmentos por desarrollar, aunque no lo sitúa entre los prioritarios, y el posterior Plan Estratégico de Turismo de Santiago (2009-2015), que sí recoge una mayor atención e importancia, de manera progresiva, del desarrollo del turismo lingüístico. Así, este plan destaca el papel de la USC como elemento prioritario de identidad del destino:

Esta institución posee una fuerte raigambre en Santiago, constituyendo uno de sus pilares socioeconómicos y culturales [...]. Su amplia y variada actividad docente e investigadora, así como la existencia de un importante conjunto de edificios de valor histórico y arquitectónico, confieren a la Universidad un alto potencial como recurso que atrae ciertos mercados de turismo a Santiago (Taboada de Zúñiga, 2016:20).

Lo anterior pone de manifiesto la relevancia de la USC, no sólo en el nivel académico y patrimonial, sino también desde una perspectiva abiertamente turística, que naturalmente ha de ser aprovechada en la oferta del turismo idiomático.

### *La oferta de ELE en cursos internacionales de la USC*

La evolución de la oferta de los CI-USC durante sus 25 años de existencia tiene un carácter marcadamente exponencial. Sus inicios destacan por la oferta de cursos de lengua y cultura españolas, únicamente, y en la actualidad por la amplia oferta de cursos regulares, complementada con numerosos cursos EFE (Español con Fines Específicos), cursos a la carta, y un largo etc., para dar respuesta a un claro incremento de la demanda, al pasar de cursos que inicialmente se ofrecían únicamente en el periodo estival a una oferta completa que cubre 11 meses y medio (figura 1).

Una de las características de muchos de los cursos que se ofertan en este centro es el desarrollo de actividades complementarias culturales-turísticas (figura 2), entre las que destacan actividades deportivas, talleres de radio, culturales, cine, tertulias, giras gastronómicas, visitas guiadas a la ciudad, a museos o al patrimonio de la universidad, excursiones por Galicia y vinculadas con el célebre Camino de Santiago.

Las actividades culturales y turísticas que se llevan a cabo por las tardes durante todo el año y las excursiones a los lugares más emblemáticos de Galicia se concen-

FIGURA 1  
OFERTA ACADÉMICA DE CURSOS INTERNACIONALES DE LA USC  
EN LA ACTUALIDAD



FUENTE: disponible en <[www.cursosinternacionales.usc.es](http://www.cursosinternacionales.usc.es)>, consultado el 28/09/2020.

FIGURA 2  
ACTIVIDADES CULTURALES Y TURÍSTICAS EN CURSO  
INTERNACIONALES DE LA USC



FUENTE: disponible en <[www.cursosinternacionales.usc.es](http://www.cursosinternacionales.usc.es)>, consultado el 28/09/2020.

tran en la época estival. Ambas tienen como objetivo que el estudiantado conozca la cultura del destino y pueda desarrollar la interculturalidad, pues, como ya se apuntó, aprender una lengua es aprender su cultura y la mejor manera es viviendo la lengua y la cultura a través de actividades culturales y turísticas.

Además, los CI-USC son un centro oficial examinador del Instituto Cervantes de casi todos los niveles de lengua española, según el sistema Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Dicha actividad se desarrolla de manera continua durante todo el año, incluso durante el verano; los CI-USC colaboran con el Instituto Cervantes con cursos de formación de profesorado de ELE en sus niveles inicial y de perfeccionamiento.

Referente al perfil del alumnado de los CI-USC, destacan las siguientes características:

- Menor grado de estacionalidad respecto a otro tipo de turismo, pues si bien el grueso del estudiantado de los CI-USC llega a la ciudad especialmente en la época estival y otoño, el goteo de alumnos es constante durante todo el año.
- Distribución geográfica: los principales focos emisores de estudiantes son el continente asiático y el americano. En el primero destacan China, Japón y Corea del Sur, y en el segundo Estados Unidos, Canadá y Brasil.

- Edad: aunque el abanico es muy amplio, va desde los 16 hasta los 70 años; la edad media del alumnado de los CI-USC se sitúa entre 21-26 años.
- La estancia media es de cuatro semanas durante el periodo estival, y en los cursos de otoño y primavera la media se encuentra entre 12 y 16 semanas.
- De modo recurrente, el alojamiento elegido por muchos de los estudiantes es la estancia con familias santiaguesas, aunque también se alojan en las residencias universitarias en la época estival, en hoteles, en departamentos compartidos, etcétera.

### LÍNEA DE VIDA DE LA ENSEÑANZA ELE EN CURSOS INTERNACIONALES DE LA USC

El concepto de competitividad se constituye como un tema de estudio para varias disciplinas científicas, como la economía o la ciencia política (Hong, 2008). Pese a la complejidad y ambigüedad que se le atribuye, hay que reconocer su importancia como referente para el desarrollo de políticas públicas de fomento económico y para la adopción de decisiones en el mundo empresarial (Mateus, 2004). En el actual y rápidamente cambiante mercado global, la capacidad de competir ocupa el centro de los esfuerzos de los países y las empresas por atraer visitantes nacionales e internacionales. La capacidad de competir depende de las inversiones efectuadas para crear un producto más atractivo y seguro, mejorar su calidad y proporcionar un entorno que estimule la competencia y la facilite. El concepto de competitividad se ha utilizado durante años en el ámbito industrial; sin embargo, algunos autores han demostrado que se pueden aplicar también en el sector servicios (Richardson, 1987; Gray, 1989).

Los tres casos de estudio seleccionados han sido diseñados bajo el principio de competitividad y presentan, por lo tanto, ventajas comparativas y competitivas frente a otros productos existentes en el mercado.

La ventaja comparativa está relacionada con aquellos factores con los que está dotado un destino, tanto naturales como los que han sido creados por el hombre, pero también los recursos históricos y culturales. En el caso de Santiago estos factores son muchos y variados; destacan la ciudad, Patrimonio de la Humanidad, final del Camino de Santiago, universidad con más de quinientos años y con un buen posicionamiento en el ranking mundial.

La competitiva es la capacidad de un destino para utilizar los recursos de forma eficiente a medio y largo plazos; de esta manera, un destino puede contar con menos recursos que otro, pero si los administra de una manera eficiente, puede ser igual de competitivo. Para Porter (2002, citado en Taboada de Zúñiga, 2014:

270) son cuatro los factores a partir de los cuales se define el nivel de competitividad y los que formarán parte del “diamante de la competitividad”:

- *Los factores productivos* son representados por la oferta básica que concierne tanto al aspecto turístico como a las condiciones climáticas, la posición geográfica, el entorno, la existencia de la mano de obra adecuada, de tecnología e infraestructuras.
- *La estructura productiva* se refiere directamente al sector turístico y se concreta en la cantidad, el nivel y las condiciones de alojamiento, de la restauración, del comercio, y los servicios receptores. Concierne al nivel de preparación de los operadores turísticos.
- *La demanda* está constituida por el mercado-objetivo, sus necesidades, el nivel de satisfacción de los visitantes respecto a las expectativas, las necesidades que se deben estimular.
- *El ámbito en que se crea y realiza la oferta*, es decir, la situación económica del destino, la eficiencia de los destinos, la idoneidad de las infraestructuras y la seguridad que garantiza, entre otros aspectos.

Por tal motivo, si aplicamos este modelo al destino de Santiago de Compostela será necesario que tanto los entes gestores de los destinos como los CI-USC midan constantemente las motivaciones y los cambios de comportamiento del alumnado para adaptarse a las necesidades y sus expectativas. Así, el destino y las empresas que lo conforman serán competitivas.

Los CI-USC han sido capaces de utilizar tanto los recursos y la infraestructura del destino como sus factores productivos de una manera eficaz para posicionarlos como un lugar de referencia en la enseñanza ELE en Galicia. Como muestra de ese buen hacer, se han seleccionado tres programas de ELE, ejemplo de buenas prácticas, de innovación y calidad, pero también por estar ligados a elementos identitarios del territorio donde se desarrollan. Los tres han sido capaces de adaptarse a un nicho de mercado específico, con características especiales, resultado de la implicación y el trabajo conjunto de diferentes actores (administraciones locales, departamentales, en el nivel estatal, pero también en el sector empresarial).

Con base en la edad objetivo de cada programa, se presenta una línea de vida que comienza con el Programa de Intercambio de alumnado de secundaria, perteneciente a institutos noruegos y gallegos; continúa con el Programa Internacional de alumnado, procedente de universidades chinas que desean estudiar un curso académico en la USC, y se cierra con los Programas del Camino de Santiago, buque insignia de los Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela.

### *Alumnado de educación secundaria*

La gran mayoría de la oferta de la enseñanza ELE en los CI-USC se concentra en el alumnado de 21-26 años con perfil universitario, por lo que en los últimos años, y con el ánimo de ampliar y diversificar la oferta del centro, se decidió diseñar programas a la carta para alumnado de enseñanza secundaria, adaptados a las necesidades de las y los adolescentes, pero también a las exigencias de sus centros de origen.

Aunque los acuerdos de colaboración e intercambio del alumnado en la etapa de secundaria tienen un largo recorrido en la Comunidad Autónoma de Galicia, a través de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, este programa es un caso diferente, ya que es resultado del trabajo conjunto de la administración nacional (a través de la embajada de España en Noruega), la administración autonómica (la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia) y la USC (CI-USC). El papel de los CI-USC ha sido clave al actuar en la creación, desarrollo e implementación de este programa con dos funciones: como conector del proyecto y con la impartición del curso de lengua y cultura españolas. Igualmente clave ha sido el apoyo incondicional de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia y muy especialmente el de Manuel Vila, impulsor y promotor de este proyecto, así como de Elena Castro, por la coordinación. Sin su apoyo este proyecto no hubiese sido realidad.

#### FOTOGRAFÍA 1



Reunión en la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria con el Conselleiro de Educación (don Román Rodríguez), con las autoridades noruegas de educación para secundaria de Oslokomune y Akershus y la directora-gerente de los CI-USC (24 de mayo de 2018). FUENTE: Pilar Taboada de Zúñiga Romero y Almudena Hospido Quintana.

Con anterioridad, los distritos de Oslokomune y Akershus (Noruega) realizaban programas de intercambio con institutos de países de Europa, como Alemania o Francia, pero carecían de acuerdos con institutos españoles, a pesar de la gran relación entre estos dos. En 2017, durante un viaje de promoción de los CI-USC a Noruega, la embajada de España en Noruega, en concreto don José Carlos Estes, cónsul y consejero de cultura, brindó la oportunidad de iniciar un programa pionero de intercambio entre institutos noruegos y gallegos, y lo combinó con un curso previo de ELE en Santiago para el alumnado noruego.

El objetivo de este programa de intercambio es conocer la cultura de ambos países y aprender a convivir, estudiar y trabajar en grupos multiculturales en el marco de los ODS<sup>7</sup> de las Naciones Unidas. El programa implica una estancia de cuatro semanas en cada país; el alumnado asiste a diferentes asignaturas en el instituto y viven con una familia local para conocer más a fondo la cultura del país. En el caso de Galicia, el alumnado noruego realiza un curso de lengua y cultura españolas en la primera semana de estancia, especialmente diseñado para este programa, con el objeto de que obtengan un mayor conocimiento de la lengua española y de las costumbres antes de su entrada en los institutos gallegos.

#### FOTOGRAFÍA 2



Clausura del Curso de Lengua y Cultura Españolas para alumnado noruego de educación secundaria (18 de febrero de 2019)

FUENTE: Pilar Taboada de Zúñiga Romero y Almudena Hospido Quintana.

El programa, iniciado en 2018, se ha desarrollado con gran éxito; cada año se incrementa no sólo el número de alumnos sino también los institutos que parti-

<sup>7</sup> Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son una iniciativa impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para dar continuidad a la agenda de desarrollo tras los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

cipan. La colaboración de los directores de los institutos, así como la función de los profesores, coordinadores y responsables de cada centro ha sido clave; el trabajo conjunto de los profesores noruegos y gallegos constituyó una forma más de integración del programa, sin cuya participación y apoyo no hubiera alcanzado el éxito.

### *Alumnado universitario*

La USC ha hecho una apuesta importante en las últimas décadas por la internacionalización de su alumnado. Prueba de ello es la matrícula internacional tanto en los grados como en los másteres de esta universidad, siendo China y México los países de origen a la cabeza año tras año.

Un requisito para la admisión de los estudiantes extranjeros en los programas oficiales de grado y máster de la USC es la acreditación de su conocimiento de la lengua española o gallega en un nivel equivalente a un B1 (o B2 en casos específicos). Las personas que no posean esta certificación oficial deben realizar un examen de conocimiento de la lengua, que realiza la USC al inicio del curso académico, para lo cual la USC, a través del CI-USC, ha diseñado un curso específico para este tipo de alumnado.

El curso se imparte en dos fechas del año (enero y octubre) con el objetivo fundamental de que el alumnado, una vez alcanzado el nivel de lengua requerido, pueda incorporarse al primero o segundo semestre del curso académico. Se trata de un curso intensivo, de 30 horas semanales (de lunes a viernes), en horario matutino y vespertino, con una duración mínima de 16 semanas. Está compuesto por varios módulos: Lengua y Cultura Españolas (gramática), Prácticas Comunicativas y Preparación de Examen DELE del Instituto Cervantes, y un módulo muy innovador denominado Fines Académicos, cuyo objetivo específico es preparar al alumnado para su incorporación a la Universidad de Santiago de Compostela.

El módulo Fines Académicos tiene una duración de tres semanas y se compone de los siguientes elementos:

- Asistencia a clases magistrales o conferencias de distintas materias impartidas por profesores de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Realización de trabajos académicos, exposiciones orales y simulaciones de futuros trabajos en las aulas de la universidad.
- Visita guiada con el profesorado a centros de investigación de la universidad.
- Visita guiada con el profesorado a las distintas bibliotecas de la universidad para saber cómo se pueden consultar los fondos bibliográficos.

## FOTOGRAFÍA 3



Inauguración del Curso Lengua y Cultura Españolas. Curso preparatorio de estudios universitarios por la directora-gerente de los CI-USC en la Facultad de Derecho de la USC (octubre de 2018).

FUENTE: Pilar Taboada de Zúñiga Romero y Almudena Hospido Quintana.

Este programa había estado en la cartera de cursos de los CI-USC desde años atrás, pero en 2016 se reformó completamente y en 2017 aumentó de manera significativa su carga lectiva con dos secciones importantes: Prácticas Comunicativas y Preparación Examen DELE; posteriormente se incorporó su cuantificación y equivalencia en créditos ECTS en el diploma acreditativo de la aprobación del curso. Todo ello trajo consigo un incremento en la demanda de alumnado y un importante aumento en el grado de satisfacción del mismo, percibido mediante encuestas de valoración. Al terminar el curso, el alumnado está preparado para integrarse a la vida universitaria santiaguesa.

*Alumnado adulto*

El Camino de Santiago es una ruta medieval de peregrinación cristiana a la tumba del apóstol Santiago, que ha experimentado un importante renacimiento en las últimas décadas. Este primer itinerario cultural europeo se ha consolidado durante los últimos años como un producto turístico que avanza a su madurez. Aun-

que en su nacimiento se trate de un itinerario religioso, en la actualidad es un espacio de convivencia no sólo de lo religioso, sino también de lo cultural y lo turístico.

Asimismo, constituye una práctica de gran atractivo para miles de personas desde el medievo, donde el sentimiento religioso, marcado por un carácter de expiación de los pecados y la búsqueda de la salvación eterna, tenía un gran peso frente a la sociedad contemporánea; la peregrinación se contempla desde el punto de vista espiritual, el reencuentro con uno mismo, el disfrute del paisaje y el patrimonio (Lois González, 2013). Los peregrinos actuales y sus características difieren notablemente de aquéllos del Medievo, no solamente en número sino también en sus orígenes geográficos y motivaciones. Además, se han incorporado con fuerza nuevos itinerarios, como el Camino del Norte o el Primitivo con el fin de diversificar y descongestionar la principal vía de acceso a Compostela: el Camino Francés (Lois González *et al.*, 2018).

Al mismo tiempo, la industria turística española, alentada tanto por el gobierno central como por los gobiernos autonómicos, a través de los planes directores de apoyo al Camino, han consolidado esta ruta. El resultado ha sido un incremento notable en el número de peregrinos que recorren cada año los diferentes caminos a Compostela, que ha sido acompañado por un cambio en la oferta turística a través del Camino, llena de ofertas innovadoras, tanto de productos como de servicios, con el fin de cubrir las necesidades y diferentes motivaciones de los peregrinos. La USC ha sabido sumarse a esta oferta innovadora y, a través de los CI-USC, ha desarrollado cursos específicos del Camino de Santiago, los cuales ha combinado con la enseñanza ELE. Tanto el diseño como la elaboración de estos programas no han sido espontáneos; cada uno de ellos está fundamentado en estudios previos de investigación sobre la motivación y comportamiento del estudiantado objetivo: aprender español y conocer o profundizar, desde un punto de vista multidisciplinar, el Camino de Santiago.

El primer curso con fines específicos (EFE) en torno a un elemento identitario, como es el Camino de Santiago, se inauguró en 2008 con gran repercusión. A partir de este programa matriz y para dar respuesta a la demanda creciente, los CI-USC desarrollaron en los años posteriores diferentes formatos académicos en torno al Camino de Santiago: curso de español y el Camino (nivel inicial y avanzado); curso de español para hospitaleros, aulas jacobeanas; cursos de formación para profesores centrados en el Camino; cursos del camino para universidades extranjeras, entre otros.

El éxito de estos cursos se debe a que satisfacen las motivaciones y cumplen las expectativas del alumnado, quienes combinan la parte puramente académica con una experiencia. En la parte académica se estudia el fenómeno jacobeo desde un

punto de vista multidisciplinar, impartido por especialistas en la materia y combinado con un curso de ELE. En la parte experiencial, o más lúdica, se realiza un tramo de una o varias etapas del Camino, al tiempo que se imparten diariamente una serie de clases en aulas itinerantes a cargo de un profesor de la USC especializado en el tema jacobeo (Taboada de Zúñiga, 2020).

#### FOTOGRAFÍA 4



Alumnado del Curso del Camino CI-USC (izquierda: Catedral de Santiago de Compostela; derecha: mural en Sarria, Lugo).

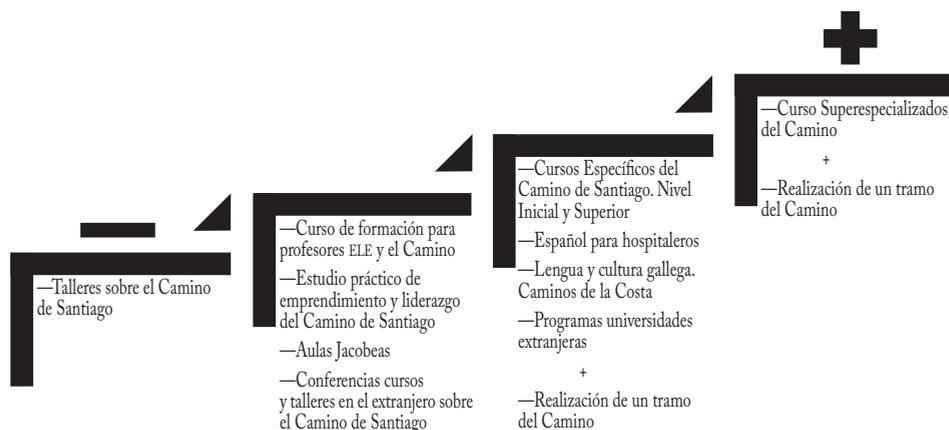
FUENTE: Pilar Taboada de Zúñiga Romero y Almudena Hospido Quintana.

Teniendo siempre como objetivo la excelencia, cada uno de los programas ha experimentado cambios a lo largo de sus ediciones. A modo de ejemplo, al principio sólo se ofrecía un nivel de conocimiento sobre el tema jacobeo; tras un análisis de las preferencias del estudiantado, se decidió diseñar este curso con varios niveles, según el grado de conocimiento de los participantes del tema. Igualmente, ha variado la selección del tramo/tramos del Camino a recorrer; se incorporaron otras rutas al Camino Francés, como el Camino Primitivo o el Camino Portugués, con base en las líneas del Plan Estratégico de Turismo de Galicia.

El análisis y la medición constante de la motivación del estudiantado respecto del tema jacobeo y el aprendizaje de ELE es fundamental para la construcción de los programas. Detrás de ella hay un importante análisis tanto del grado de motivación como de las expectativas y comportamiento del estudiantado en cursos internacionales. Este arduo trabajo de análisis, desarrollado desde 2008 hasta la actualidad, ha dado como resultado una propuesta de modelo de aporte teórico-práctico y conceptual de la motivación del peregrino/estudiante de estos cursos de temática jacobea (figura 3), cuyos resultados han sido presentados por los

CI-USC en varios congresos internacionales: XXXII Congreso Geográfico Italiano (Roma, 2017), XXIX Congreso Internacional de ASELE (Santiago de Compostela, 2018), XXX Congreso Internacional ASELE (Porto, 2019) y el Congreso Internacional de Hispanistas Coreanos (Seúl, 2019).

FIGURA 3



Grado de motivación, de menor a mayor, de los estudiantes de los CI-USC respecto al estudio del fenómeno jacobeo desde un punto de vista multidisciplinar.

FUENTE: elaboración propia.

El trabajo del profesorado de los CI-USC desarrollado durante años ha permitido generar una serie de materiales propios y específicos para la impartición de estos programas; asimismo, destaca el trabajo de colaboradores para incrementar la parte experiencial del Camino, específicamente la labor de los profesores Manuel Anxo Freire Boado y Juan López Bedoya, en 2019, en el interesante proyecto de aula itinerante, que formaba parte del programa de inmersión lingüística y cultural de los programas jacobeos. El resultado de este arduo trabajo fue la publicación conjunta entre la Cátedra del Camino y Cursos Internacionales de la USC, con el patrocinio de la de Xunta de Galicia (Agencia Turismo de Galicia), de un libro con materiales didácticos en el Camino de Santiago (Freire y López, 2019).

Los cursos del Camino de Santiago representan el buque insignia de Cursos Internacionales de la USC. Por este motivo, no sólo constituyen el grueso de la oferta de programas de ELE de los CI-USC, también contribuyen a la difusión de esta ruta milenaria a través de cursos de formación del profesorado con temática jacobea, conferencias en universidades y sedes del Instituto Cervantes de todo el mundo, participación activa en numerosos congresos internacionales y diseño

anual de programas más innovadores y sostenibles que cumplan las expectativas y satisfagan las necesidades de un alumnado exigente y actual.

La USC es una universidad pública dedicada a la preservación, generación, transmisión y difusión del conocimiento, de manera socialmente responsable, en conexión con las demandas y retos de la sociedad gallega. Igualmente, destaca por su solvencia académica, con una oferta atractiva, capaz de captar el mejor estudiantado, y por una actividad investigadora innovadora, de excelencia y conectada con las demandas del entorno, lo que la proyecta como una institución de referencia internacional. Además de sus funciones inherentes como universidad pública, la USC desarrolla actividades de extensión universitaria dirigidas a su comunidad y a la sociedad en general con el fin de favorecer su formación integral mediante la programación y la organización de cursos, conferencias y todo tipo de actividades culturales, recreativas y deportivas, al tiempo que vela especialmente por la defensa, el desarrollo y la difusión de sus lenguas y cultura, promueve actividades y servicios, y colabora con otras instituciones y actores regionales, nacionales e internacionales. Por lo anterior, los cursos internacionales de la USC han demostrado ser un instrumento adecuado y esencial, pues la sociedad instrumental de la USC ha sido y es un pilar básico en el desarrollo de sus estrategias de internacionalización.

En la actualidad observamos numerosos y continuos cambios en el comportamiento de la demanda en el ámbito del ELE: surgen nuevos nichos de mercado y focos emisores a los que el sector responde rápidamente con la creación de nuevos productos que cubren estas continuas y cambiantes motivaciones y se satisfacen tanto las nuevas necesidades como las expectativas del nuevo estudiantado, que cada vez es más exigente, formado, tecnológico, experimentado y dinámico, además de que busca y espera combinar el aprendizaje del español con nuevas experiencias. Claramente el estudio de una lengua extranjera constituye una herramienta o instrumento para estudiar o trabajar en otros campos más que un fin en sí. Por ello, las políticas nacionales y transnacionales deberían estar enfocadas en invertir fuertemente en la internacionalización de la educación superior y en el aprendizaje de la lengua y la cultura extranjeras del país meta, pues los estudiantes internacionales las utilizan como herramienta de trabajo —para estudiar e investigar— y para desarrollar vínculos personales.

## CONSIDERACIONES FINALES

Todas las lenguas son importantes porque son patrimonio de la humanidad, pero la lengua española es, según todos los indicadores y las opiniones de los expertos,

el idioma con más potencialidad de crecimiento en el siglo XXI. Su posición en el mundo la consolida cada vez más como lengua vehicular y en la actualidad se estima que lo estudian casi 22 millones de personas, lo que la convierte en la segunda lengua más estudiada después del inglés.

La enseñanza de ELE ha evolucionado significativamente tanto en metodología como en materiales y recursos para el aula. La importancia de estudiar en el país de la lengua meta para alcanzar una mejor competencia lingüística es innegable, pero también es muy necesario conocer los diferentes aspectos de la cultura que acompañan al idioma para que la comunicación sea satisfactoria y se logre una interacción social eficaz con una comunidad determinada.

Partiendo de estas premisas, los Cursos Internacionales de la USC llevan 25 años diseñando e implementando programas de lengua y cultura españolas combinadas con una inmersión cultural identitaria con el territorio desarrollada en el destino, considerados ejemplo de buenas prácticas y que han sido presentados aquí con base en tres públicos objetivos como muestra de la amplia cobertura y versatilidad necesaria para garantizar la competitividad y permanencia de una empresa local en un mercado global.

## AGRADECIMIENTOS

Embajada de España en Noruega, especialmente a su cónsul y consejero de cultura, don José Carlos Esteso Lema, por iniciar y promover el programa de intercambio de los institutos noruegos y gallegos.

Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Xunta de Galicia, especialmente a su director, don Manuel Corredoira, a su subdirector, don Manuel Vila, y a Elena Castro, que sin su apoyo constante e incondicional no hubiese sido posible llevar a cabo el programa de intercambio de alumnos noruegos y gallegos.

Consellería de Cultura y Turismo, especialmente a la directora de Turismo, doña Nava Castro, y a su equipo por su apoyo en la promoción y difusión del Camino de Santiago durante todos estos años.

Vicerrectoría de Internacionalización de la USC, por el apoyo manifiesto al papel de los CI-USC como agente de internacionalización.

Cátedra del Camino de Santiago de la USC, por su colaboración en la publicación del libro *Materiales didácticos del Camino de Santiago: la vía de la plata o Camino del Sudeste como ruta de inmersión cultural*.

A todo el equipo de Cursos Internacionales de la USC, sin el que todo el trabajo realizado durante estos años no hubiese sido posible.

## BIBLIOGRAFÍA

- Freire Boado, M.A. y J. López Bedoya (2019), “Materiales didácticos del Camino de Santiago”, en D.L. González Lopo, M. Taín Guzmán y P. Taboada-de-Zúñiga (eds.), *Materiales didácticos del Camino de Santiago. La vía de la Plata o Camino del Sudeste como ruta de inmersión cultural*, Galicia, Santiago de Compostela, Cátedra del Camino/Cursos Internacionales de la USC.
- Gray, Peter H. (1989), “Services and Comparative Advantage Theory”, en *Services in World Economic Growth*, Kiel, Institut für Weltwirtschaft an der Universität Kiel.
- Hong, W.C. (2008), *Competitiveness in the Tourism Sector. A Comprehensive Approach from Economic and Management Points*, Alemania, Heidelberg, Physica Verla.
- Lois González, R.C. (2013), “The Camino de Santiago and its Contemporary Renewal: Pilgrims, Tourists and Territorial Identities, Culture and Religion”, en revista *Culture and Religion. An Interdisciplinary Journal*, vol. 14, núm. 1, pp. 8-22, disponible en DOI <10.1080/14755610.2012.756406>.
- Lois Gonzalez, R.C.; J.M. Santos Solla y P. Taboada-de-Zúñiga (2018), “The Camino de Santiago: The Most Important Historic Pilgrimage Way in Europe”, en D.H. Olsen y A. Trono, *Religious Pilgrimage Routes and Trails. Sustainable Development and Management*, Wallingford/Boston, Cabi, pp. 72-87.
- Mateus, A. (2004), *Desenvolvimento Económico e Competitividade Urbana de Lisboa*, Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020*, Gobierno de España, disponible en <sede.educacion.gob.es/publiventa/estrategia-para-la-internacionalizacion-de-las-universidades-espanolas-2015-2020/universidad/21475>.
- Porter, M.E. (2002), *Ventaja competitiva: creación y sostenimiento de un desempeño superior*, México, Alay Ediciones/Grupo Patria Cultural.
- Richardson, J.B. (1987), “A Sub-Sectoral Approach to Services Trade Theory”, en O. Giarini, *The Emerging Service Economy*, Oxford, Pergamon Press.
- Taboada de Zúñiga Romero, P. (2014), “El turismo idiomático en Santiago de Compostela”, tesis de doctorado, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, disponible en <<http://hdl.handle.net/10347/12391>>.
- Taboada de Zúñiga Romero, P. (2016), “Nuevos retos del turismo idiomático en un mundo globalizado. Caso de análisis comparado España-Colombia”, en

- Luisa Fernanda Tribiño, María Luisa Galán, Nancy Rueda y Manuel Leguizamón (eds.), *Debates contemporáneos sobre turismo, tomo III. Desafíos actuales en la gestión e innovación del turismo: perspectivas y apuestas para su manejo*, Colombia, Universidad del Externado, disponible en <[https://issuu.com/miguelledhesma/docs/nuevos\\_retos\\_del\\_turismo\\_idiom\\_\\_tic](https://issuu.com/miguelledhesma/docs/nuevos_retos_del_turismo_idiom__tic)>.
- Taboada de Zúñiga Romero, P. (2017), “El turismo idiomático uno de los contextos para desarrollar y promover la interculturalidad”, en X.C. García Arce *et al.* (eds.), *Ensinar na sociedade actual*, Santiago de Compostela, Andavira, pp. 199-218.
- Taboada de Zúñiga Romero, P. (2019), “Turismo idiomático y Camino de Santiago. Nuevos peregrinos y nuevas motivaciones”, en F. Salvatori (ed.), *L'apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme*, Roma, A.Ge.I., pp. 1407-1416, disponible en <[www.ageiweb.it/wp-content/uploads/2019/02/S20\\_p.pdf](http://www.ageiweb.it/wp-content/uploads/2019/02/S20_p.pdf)>.
- Taboada de Zúñiga Romero, P. (2020), “El Camino de Santiago, un contexto idóneo para aprender español como lengua extranjera”, en Taboada de Zúñiga y Barros (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Turgalicia promoción (2009), *Plan de Acción 2009*, Galicia, Turgalicia.
- Turismo de Santiago de Compostela (2004), *Plan de marketing estratégico del turismo-Santiago de Compostela*, Santiago de Compostela.
- Universidad de Santiago de Compostela (USC) (2020), “Cursos Internacionales de la USC”, disponible en <[www.cursosinternacionales.usc.es](http://www.cursosinternacionales.usc.es)>, consultado el 17 de septiembre de 2020.
- Xunta de Galicia (2020), “Portal da Lingua Galega”, disponible en <[www.lingua.gal/portada](http://www.lingua.gal/portada)>, consultado el 15 agosto de 2020.



SEGUNDO BLOQUE  
REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS



## LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU CONDICIÓN DE POSIBILIDAD

*Ángeles Ma. del Rosario Pérez Bernal*

Ese proyecto desmesurado y genial que comienza en la Ilustración, al hacer de la ciencia un *corpus* de conocimientos empíricos y teóricos al alcance de una comunidad especializada, tiene dos características que hoy nos definen en la sustancia misma de la sociedad: la primera, el hecho importantísimo de oficializar las instituciones encargadas de este saber bajo el amparo y apoyo del mandato gubernamental en materia legislativa, económica y política; la segunda, la instrumentalización, puesta en práctica que supondría la creación y prolongación de la comunidad de investigadores a lo largo del mundo, que en aquel entonces se circunscribía a los ideales nacionales.

La promoción, implementación y evaluación de estos estándares genera una de las mayores revoluciones en el imaginario colectivo que pueda recordarse. Esta estructura devino en tres pilares que determinan el éxito, o no, de un determinado proyecto científico y técnico: el primero es el personal con formación técnica especializada; el segundo, la infraestructura para apoyar la investigación, y el tercero, la constante afluencia de recursos económicos para sostener y diversificar el desarrollo de los proyectos.

Desde entonces ocurrió un generoso fenómeno para el pensamiento de los posteriores siglos: el flujo de la información y del conocimiento formuló la vía para abolir distancias y traspasar fronteras de una manera completamente innovadora. Seguimos, en gran medida, en la lógica de la Ilustración y muchos de ustedes adivinarán que el sofisticado ejemplar de esto que estoy diciendo es la *Enciclopedia* que supervisaron y construyeron Denis Diderot y Jean Baptiste D'Alambert.

La colonización (por llamarlo de alguna manera) de este trabajo conquistó la conciencia colectiva del siglo, pero la demanda educativa en universidades y en practicantes de todas las ramas de la ciencia necesitó de otra revolución y de otras posibilidades en su construcción y desarrollo. Aunque es sintomático, quisiera re-

cordar el primer congreso internacional de química del mundo; me refiero al Congreso de Karlsruhe, donde se le dio un orden a la explosión inmensa de teorías y explicaciones alrededor de fenómenos fundamentales para la química en esos años. Del fruto de estas reuniones derivamos, con Berzelius, las fórmulas y el lenguaje de la química contemporánea, lo cual es todo, menos poca cosa.<sup>1</sup> El Congreso de Karlsruhe ocurrió a mitad del siglo XIX, pero el hecho asombroso fue el posterior intercambio de estudiantes entre las naciones que recrearon la química moderna: Inglaterra, Francia, Italia y Alemania, por nombrar sólo algunos. Es como si las instituciones educativas hubiesen aprendido del congreso la experiencia profunda e innovadora para todo el edificio científico; la expansión de laboratorios especializados, de profesores y talleres requirió del movimiento de estudiantes entre estos cuerpos académicos para erigir una tradición que aún hoy nos sostiene.

La investigación fue febril, pero con el matiz de una cooperación e intercambio internacional que no se había visto antes en la corta historia de la ciencia. Por supuesto, aquello no fue planeado y no fue sino hasta mucho después cuando se entendió la importancia de la investigación en el plano internacional y su influjo en todo el aparato educativo. Por esta razón deseo nivelar los discursos sobre la investigación y la educación.

Bajo esta consideración, si leemos la historia de las ciencias, nos damos clara cuenta que debajo de los nombres sobresalientes hay movimientos que niegan o aceptan estas figuras. Las investigaciones importantes y trascendentales no se dan aisladas y por eso me he ido tan atrás en este recorrido; cuando la estructura educativa sabe emplear estrategias y procedimientos adecuados, en este caso el alumbramiento de la internacionalización, el resultado es siempre un número positivo.

Estos hechos nos recuerdan nuestra evolución y el proyecto deseado que responde la pregunta, sencilla y compleja a la vez, ¿hacia dónde va la ciencia?, ¿hacia dónde queremos que vaya? En un ejemplo mucho más local, leo las siguientes consideraciones de Alberto Carramiñana sobre la astronomía y la astrofísica:

La astronomía contemporánea emplea distintas bandas del espectro para el estudio del cosmos: algunas de estas bandas, las correspondientes a las ondas de radio, el óptico, y los rayos gamma de muy alta energía, pueden estudiarse desde la superficie de la Tierra; otras, como una fracción importante del infrarrojo y el ultravioleta [...], sólo son observables mediante observatorios espaciales (2014:16).

Esto es una línea diferente, pero paralela, en materia de la importancia y la necesidad de la internacionalización de la educación superior. De proyectos internacionales a necesidades intrínsecas, la internacionalización debe cubrir todos

los aspectos que nos demanda nuestro tiempo, y Carramiñana tiene la razón cuando pone el énfasis en los proyectos de investigación. Sin embargo, esto es apenas la superficie; bajemos de las concepciones inherentes que definen nuestra educación superior a los aspectos que la impulsan, dadas nuestras condiciones geográficas, socioeconómicas, políticas y culturales.

Para no salir de esta temática que refiere a la astronomía y la astrofísica, quiero rescatar lo dicho por Laurent Loinard sobre las colaboraciones internacionales y su impacto para la estructura e infraestructura del mismo sistema educativo:

La comunidad mexicana participa de manera directa en muchos de los grandes proyectos radioastronómicos internacionales. [...] Quizás, el más directo de ellos es la obtención, mediante un proceso competitivo, de tiempo de observación en los grandes telescopios internacionales [...]. El tiempo de observación conseguido se traduce, a su vez, en generación de conocimiento de frontera, en formación de recursos humanos de alto nivel, y en artículos publicados en revistas internacionales de prestigio [...] (2014:43).

Y falta mencionar la presencia de especialistas en comités internacionales en los que se deciden asignaciones de nuevas promociones, nuevas planeaciones de instrumentos y desarrollos tecnológicos. Lo relevante aquí es el círculo virtuoso que se desata como en una especie de reacción en cadena, porque estos elementos reactivan no sólo la presencia de un país (en este caso México) en el panorama internacional, sino que inevitablemente se traduce en una infraestructura capaz de soportarla, lo cual, en otras palabras, implica un fortalecimiento interno del sistema educativo.

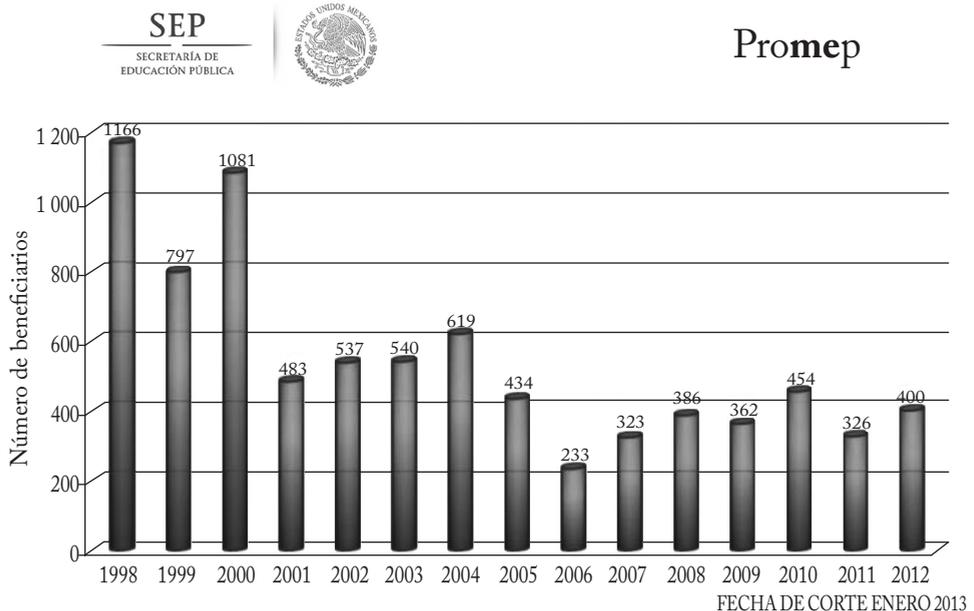
La pregunta es cómo llegar a ese punto de aceleración. En esta dinámica de vuelta y regreso entre el afuera y el adentro, y antes de pasar a las estadísticas, quiero enfatizar estrategias y puestas en acción de distintos sectores para lograr esta meta. En su análisis sobre movilidades posgraduadas y científicas en México, Sylvie Didou Aupetit abarca la primera década del siglo XXI y observa el impulso que las dependencias gubernamentales han dado a la internacionalización de la educación superior, principalmente la SEP, la SRE y el Conacyt. En cuanto a los programas de movilidad estudiantil internacional existen muchas instancias e instituciones que muestran avances, y otros, un retroceso, al menos en cuanto a la estadística se refiere. Por ejemplo, esta autora señala que la UNAM reportó en 2010 el envío de 195 de sus estudiantes al extranjero y recibió 384, lo cual, según los números, muestra una caída en relación con años anteriores. La inercia de otras fundaciones de cooperación binacional (por ejemplo, la Fundación México en Harvard o el Instituto México-Florida) posee números de incremento en un sector con el descuido de otros (es decir, se alargan las distancias entre apoyos a proyec-

to y apoyos a programas de movilidad), lo cual se traduce en una disparidad de crecimiento, mientras se nos revela la sectorización de ciertos programas y con ella sus limitantes.

La inercia debe ser interpretada para proponer acciones; veamos ahora el caso de las modalidades reguladas de posgrado a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior y del Conacyt. Como nos recuerda Didou Aupetit, “La SES atribuye sus becas a través del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), preferentemente a los profesores de las universidades públicas interesados en obtener un doctorado” (2013:95). De modo que entre 1998 y 2011 se otorgaron 2 329 becas al extranjero y 5 342 para posgrados de calidad en instituciones nacionales. La gráfica que muestra la SEP nos hace pensar en el impacto negativo en los últimos años, aunque como siempre los matices son esenciales.

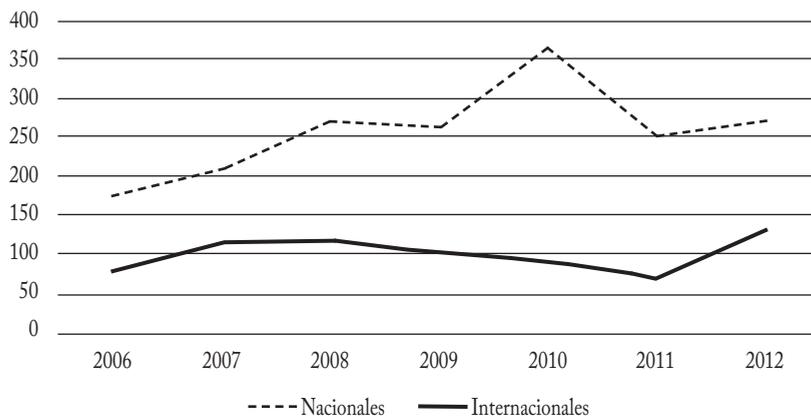
La versión actualizada llega a 2012; posterior a ello, el Promep no frece más datos. Pero el fenómeno ha adquirido un patrón, que aquí destacamos: la inercia se ha roto y a cada subida le corresponde una baja. Si se la compara con una gráfica que muestra la diferencia entre las becas nacionales y las internacionales, tenemos otra variable que agregar a la ecuación.

GRÁFICA 1  
NÚMERO DE BECAS OTORGADAS, 1998-2012



FUENTE: tomado del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep), SEP (s/f).

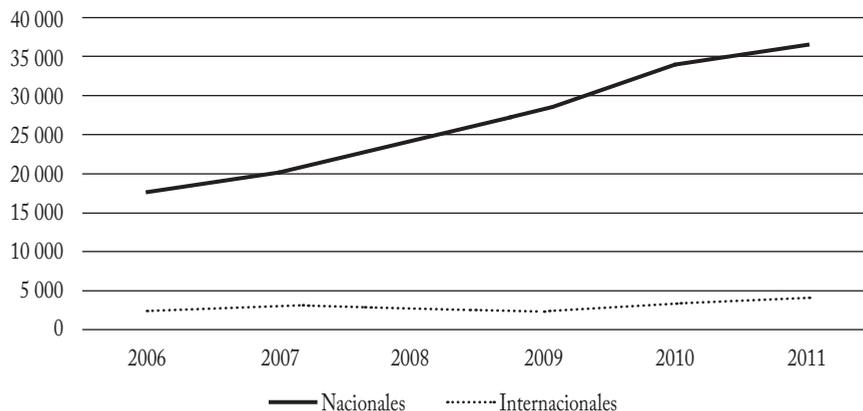
GRÁFICA 2  
BECAS PROMEP, 2006-2012



FUENTE: tomado del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep), SEP (s/f).

Salvo el último despunte (y aún a la espera de números más actualizados), la dinámica que presenciamos es la de un estancamiento en materia de becas al extranjero. El caso del Conacyt durante los mismos seis años que analizamos muestra el mismo síntoma.

GRÁFICA 3  
BECAS CONACYT, 2006-2011



FUENTE: tomado del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep), SEP (s/f).

Los últimos datos ofrecidos por el Conacyt, de 2009 a 2017, hablan de un estancamiento en los números internacionales, lo cual enciende las alarmas, pues el país parece retraer su participación en el concierto científico global.

TABLA 1  
BECAS VIGENTES DEL CONACYT, 2009-2017

<i>Año</i>	<i>Costo (miles de pesos)</i>	<i>Número</i>		<i>Total</i>
		<i>Nacionales</i>	<i>Al extranjero</i>	
2009	3 770 260	28 210	2 424	30 634
2010	4 173 924	33 982	3 414	37 396
2011	4 780 218	36 514	4 082	40 596
2012	5 869 500	41 755	4 559	46 314
2013	6 820 574	45 638	5 181	50 819
2014	7 834 489	49 640	5 991	55 631
2015	8 370 650	52 372	6 463	58 835
2016	9 419 990	54 170	6 420	60 590
2017	9 835 754	54 402	6 982	61 384

\*No incluye becas específicas vigentes nacionales y al extranjero.

NOTA: El número de becas tanto nacionales como al extranjero no contempla becas específicas.

FUENTE: Conacyt, 2017.

Lo interesante a destacar aquí es, como lo expresa Sylvie Didou Aupetit, que a partir de 2003 la política del Conacyt “optó por respaldar preferentemente a los estudiantes inscritos en programas nacionales acreditados de maestría y doctorado de acuerdo con sus políticas de aseguramiento de calidad y reforzamiento del posgrado” (2013:100). El contraste es evidente: mientras el crecimiento respecto a la apertura de becas al extranjero no muestra números positivos, la apertura y el fortalecimiento interno hace una especie de contrabalance.

El equilibrio idóneo debería hacer las veces de un engranaje que recibe fuerza mientras la entrega transformada; determinar este hecho requeriría de un análisis muy distinto, pero lo que se rescata es este proceso que finalmente subyace a los números. Es por todos conocido la preocupación por la implementación de programas de retorno para nuestros miembros de posgrado, así como las modalidades para atraer recursos humanos altamente capacitados a nuestro país. Si la investigación es el principal motor que genera conocimiento de avanzada, también hay que pensar la investigación como una modalidad privilegiada del contac-

to. Por esta razón traigo el ejemplo del Congreso de Karlsruhe: la investigación en el plano internacional es una condición de posible acuerdo, de diálogo, de discusión e interpretación. Ya no hay discursos unitarios y trascendentes; por primera vez en la historia del ser humano el contacto con el Otro parece agregar nuevas posturas en el seno mismo de nuestra episteme. Por ello las consideraciones sobre la investigación están englobadas en el proyecto generativo y general de la educación superior.

Pues bien, este movimiento de adentro hacia fuera y viceversa precisa de una especial atención a las decisiones que adopten sus instancias educativas; ésa es la lección de Didou Aupetit: no desbalancear los sectores (educativo ni científico) sino crear una red entre el origen y el destino de la internacionalización, lo cual, claro está, no debe equiparar los números, sino solventar los problemas de crecimiento y desarrollo institucionales.

En una línea de trabajo muy parecida, Leonel Corona Treviño, en su libro *México: el reto de crear ambientes regionales de innovación*, hace un análisis detallado para segmentar y reintegrar las fortalezas regionales en materia de innovación tecnológica en México. La reconfortante lección que nos da no es el aislamiento ni la simple petición de recursos; el vínculo que propone es uno de inversión, pero de una magnitud tal donde científicos, instituciones educativas y empresas garantizan resultados que subvencionen los riesgos de la misma. El truco dependerá de la vinculación entre unos y otros sectores, cuya meta será la diversificación. Corona Treviño apunta dos casos regionales: “requieren [estos procesos] un fuerte apoyo complementario de conocimiento, el cual encuentra Ensenada en la infraestructura de investigación de California [...]; y Cuernavaca en la Ciudad de México” (2005:125).

Coroña Treviño recurre a estas entidades por su influencia hacia adentro y hacia afuera; en otras palabras, mientras Cuernavaca realza y fomenta la innovación, sus alcances impactan zonas aledañas que han visto un incremento en los últimos años: un cinturón territorial que va de Guadalajara a Querétaro (lo cual, por supuesto, involucra todas las variables presentes en la zona: idiosincrasia, convenios gubernamentales, aspectos económicos, geográficos y sociales de todo tipo). Ensenada es un ejemplo mucho más especial para el tema que nos ocupa: explota su ubicación y cercanía con California para crear redes de investigación y proyectos con el fin de crear relaciones de conocimientos bilaterales. Desde la informática hasta proyectos de ecoenergía, el espectro que cubren estas dos ciudades medianas salta a los ojos del autor por el hecho de que precisamente son centros de una gran capacidad que aún no se aprovechan del todo. Pero el ejemplo que nos pone Corona Treviño merece toda la atención; el provecho que saben sacar de su condición vale toda la pena, porque allí, aunque sea desde su particulari-

dad, tenemos la imagen de un proceso hacia adentro y hacia afuera sin que se obstaculicen ambos movimientos.

En el seguimiento de las estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el gobierno de México reportó una gran afluencia de apoyos económicos de organismos e instituciones internacionales para proyectos nacionales. Por mencionar algunos: la UNAM recibió apoyos por parte de AXA Research Fund, el National Institute of Health, entre otros. A su vez, el Instituto Mexicano del Seguro Social obtuvo recursos de las universidades de Columbia y de Nueva York. La Organización Mundial de la Salud, junto con la Organización Panamericana de la Salud, apoyó al Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente Muñiz” en 14 de sus proyectos de investigación.

En cuanto a convenios, el Centro de Investigación en Geografía y Geomática “Ing. Jorge L. Tamayo” suscribió un contrato con la Cooperación Internacional Alemana o GIZ, adscrita directamente al gobierno alemán para la cooperación técnica y científica de programas de sustentabilidad, con la finalidad de diseñar un sistema de visualización de medidas de aceptación al cambio climático. Otros convenios destacados son los del Centro de Innovación Aplicada en Tecnologías Competitivas y los del Centro de Investigación y Docencia Económicas, los cuales rebasaron los 22.1 millones de pesos en financiamientos.

Para apoyar estas tendencias, que hemos visto en un claro movimiento sin bajas, pero muy discreto en sus alzas, el esfuerzo generacional debe cubrir todos sus rubros; de ahí la importancia de, por ejemplo, el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018. Si se revisa el documento, se observan de inmediato dos fenómenos: por un lado, el hecho sumamente plausible de centrar esfuerzos estratégicos de cooperación internacional en materia de CTI; pero el otro, la poca atención, incluso en el programa, que este hecho acapara.

Aquí retomo el hilo de todos los ejemplos que hemos dado, sumados a las estadísticas mostradas: la internacionalización, como bien nos lo recuerda Jane Knight, “es fundamental para asegurar que la dimensión internacional sea parte medular de los programas, políticas y procedimientos y no un elemento marginal del que pueda prescindirse con facilidad. En consecuencia, dicha integración contribuye a la sustentabilidad de la dimensión internacional” (2011:4).

El concepto de Knight ya está pensando en la interculturalidad como una condición de posibilidad en la internacionalización de la educación superior. El gesto a interpretar aquí es la vuelta al ideal de una comunidad científica que entrelaza y genera su misma cultura, más allá de las posiciones ideológicas. Estarán de acuerdo en que si nos interesa el capital humano no es únicamente como un eje productor y receptor de nuestros programas y estrategias sociopolíticas; no, lo que nos jugamos en las discusiones sobre la internacionalización es la médula que hay en

los grandes debates económicos, culturales y sociales de nuestro tiempo o, al menos, es un enfoque que merece un espacio prominente. En otras palabras, ¿no hay en estos modelos y en estas estrategias —que buscan una adecuada internacionalización de la educación superior— las semillas de toda una superestructura donde la globalización es apenas una primera fase?

Dentro de esta tónica, la voz de Knight no suena sola, Ruiz, Martínez y Valladares insisten en este fenómeno meramente potencial hacia el proyecto de la ciencia en nuestra sociedad globalizada, y afirman:

Las instituciones de educación superior del siglo XXI deben coadyuvar en el impulso al pluralismo, el interculturalismo y la interacción dialógica entre culturas. Entre las orientaciones principales del plan de acción de la UNESCO para la aplicación de la Declaración, se señala la necesidad de alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a ese efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes (2010:100).

La conclusión lógica es la oportunidad, desde esta trinchera muy específica, de conjugar iniciativas para fortalecer nuevas relaciones entre los pueblos. Y aquí vuelvo a Knight (2011): la definición de internacionalización no debe vincularse con alguna serie específica de razones, sino con las funciones primarias y universales de una institución de educación superior, básicamente la enseñanza, la investigación y el servicio a la sociedad.

Ahora, ¿qué nos jugamos con estas consideraciones? Franciso Sagasti nos pone un ejemplo muy concreto sobre un cambio paradigmático que se ha inoculado en el seno de la práctica científica y tecnológica; luego de valorar los programas de innovación y sus implementaciones en nuestra vida cotidiana, comenta sobre el ocaso del programa baconiano; es decir, del programa científico que comparte muchos de los valores ilustrados, y adelanta:

La idea del progreso, es decir, la convicción de que la humanidad es capaz de avanzar en forma lineal, continua e ilimitada hacia un mundo mejor, fue la principal fuerza motriz del programa baconiano. [...] Sin embargo, los eventos de la primera mitad de lo que el historiador británico Eric Hobsbawm llamó “el corto siglo veinte”, cuestionaron las nociones de progreso humano continuo sin fin (2011:214).

A esto habría que agregar la destrucción de gran parte de los ecosistemas, sumado a que los beneficios tecnológicos fueron acaparados, en su mayoría, por aquellos países con mayor capacidad en materia de ciencia y poder militar. Pero la época de la razón también debe dejarnos esta lección: gracias a ella hemos podido

adquirir conciencia sobre el papel del conocimiento en el desarrollo y en el progreso de la humanidad. Los hombres y mujeres que harán uso de este saber deben aprender la lección y evitar seguir estos patrones. La internacionalización debe abogar también por este sentido: vale decir, abrir y abrirse a un mundo; debe crear una nueva conciencia en nuestros estudios de posgrado, independientemente de la rama del conocimiento que trate.

En medio de estas posturas que nos pone enfrente Sagasti, existe, sin duda alguna, un hecho relevante que involucra directamente el tema de la internacionalización de la educación superior: el parteaguas que se está gestando en la primera mitad del siglo XXI, para bien o para mal, determinará el futuro de las siguientes generaciones, a una escala nunca antes vista. Las apuestas y las cartas deben jugarse ahora porque la postura y la orientación que demos a nuestros programas y estrategias sobre la educación superior (donde, por supuesto, tiene un lugar especial su internacionalización) determinarán, en gran medida, el margen de posibilidad que será aprovechado por las futuras generaciones.

En su artículo “La universidad humanista, ¿necesidad o capricho?”, Milagros Otero dedica un episodio a considerar la universidad que queremos para el futuro. Si la internacionalización de la educación superior involucra todo un programa en que se engloban distintas sociedades, a través de este eje estamos pensando también en la sociedad que queremos para el futuro. Al tener esto en cuenta, coincido con Otero cuando dice:

La universidad necesita constantes inyecciones de capital económico y humano, y no puede esperar porque el paso del tiempo en este caso significa la falta de competitividad y el anquilosamiento. [...] Por lo que respecta a los alumnos, la universidad necesita de la savia de ilusión de personas que quieran formarse y no sólo informarse (2014:145).

Concluyo ahí la cita porque en ese tono va dirigido su mensaje para todo el aparato universitario y científico: es una demanda para los programas, las planeaciones, los proyectos, sus dirigentes y sus inversionistas.

Y de nuevo se zanja la cuestión central de este estudio, ¿qué estamos fortaleciendo hacia afuera y hacia adentro cuando apostamos o abogamos por la importancia de la internacionalización de la educación superior?, ¿y cómo lo hacemos? El balance entre las estadísticas y su subtexto, que reflejan una realidad compleja, debe dictarnos el camino para tomar acciones, pero más importante aún, para reflexionar sobre sus consecuencias y el camino que queremos que sigan las mismas.

Nuestras valorizaciones sobre la internacionalización de la educación superior han de contemplar estos hechos en sus horizontes, porque finalmente son éstos los valores que conforman el complejo sistema que juzgamos como nuestra he-

rencia científica, técnica y humanística; si no son contemplados estos elementos, entonces estamos ante otro programa; si no son reflexionados, las posibilidades se reducen. El conocimiento y la ciencia cambiaron el mundo, tal vez la reagrupación y coordinación de este mundo (y me refiero a sus habitantes) cambien desde dentro al conocimiento, a la ciencia y a la técnica misma.

## BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2017), *Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, Ciudad de México, disponible en <<https://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion/informe-general-2017/4813-informe-general-2017/file>>.
- Corona Treviño, L. (2005), *México: el reto de crear ambientes regionales de innovación*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas/Fondo de Cultura Económica.
- Didou Aupetit, S. (2013), *La formación internacional de los científicos en América Latina. Debates recientes*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Col. Biblioteca de la Educación Superior).
- Knight, J. (2011), “Internacionalización de la educación superior”, ANUIES, disponible en <<http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>>.
- Loinard, L. (2014), “La astronomía mexicana en colaboraciones internacionales: la perspectiva de la radioastronomía”, en W. Lee y A. Carramiñana (coords.), *Hacia dónde va la ciencia en México. Astronomía y Astrofísica*, México, Conacyt, pp. 43-46.
- Masini, Giancarlo (1980), *Los arquitectos de la molécula*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- Otero, M. (2014), “La universidad humanista, ¿necesidad o capricho?”, en *La universidad humanista*, México, Verbolibre.
- Ruiz Gutiérrez, R.; R. Martínez y L. Valladares (2010), *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica/UNAM (Col. Ciencia, Tecnología, Sociedad).
- Sagasti, F. (2011), *Ciencia, tecnología, innovación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f), “Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep)”, disponible en <<https://escolar.cucs.udg.mx/mcp/VI.%20Vinculaci%C3%B3n%20institucional/49.%20SISTEMA%20DE%20PLANEACI%C3%93N/49.4%20Programas%20institucionales/49.4.3%20Programa%20PROMEP.pdf>>.



## INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM Y EL CURSO DE SOCIOLINGÜÍSTICA

*Ariel Vázquez Carranza  
Verónica del Carmen Villafaña Rojas*

*El mundo no es un lugar amable para todos y la sociolingüística tiene la capacidad de mostrar, de manera detallada y con una precisión incomparable, cómo la lengua refleja las dificultades a las que se enfrentan las personas en un mundo globalizado.*

Blommaert (2010:198).<sup>1</sup>

### INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Internacional, intercultural y global son los rasgos más representativos del concepto de internacionalización de la educación superior (Knight, 2004, 2006, 2012; Gacel-Ávila 2000a, 2000b). La naturaleza abstracta de estas cualidades requiere que las universidades que buscan tener ese carácter internacional implementen políticas y estrategias institucionales en el ámbito académico, administrativo y de gobierno. Al respecto, Gacel-Ávila (2012; 2014) menciona, por ejemplo, que estas estrategias de internacionalización se pueden clasificar en micro, medio y macro. Las primeras tienen que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas; la segunda corresponde a la política y a la estructura curricular de los planes de estudio, y la tercera se refiere a la adopción de decisiones y al diseño de las políticas educativas en general.

También se puede argumentar que las estrategias de internacionalización tienen un carácter deductivo e inductivo; es decir, por un lado, estas políticas marcan

<sup>1</sup> Traducción libre de los autores.

la pauta general a seguir por la institución de educación superior; éste es el caso, por ejemplo, de las políticas de movilidad estudiantil, acreditación internacional, vinculación y cooperación académica con universidades extranjeras, etc. (Anzola-Pardo *et al.*, 2014). Por otro lado, y particularmente hablando del ámbito académico disciplinar, las políticas de internacionalización parten de una visión inductiva: el carácter internacional de un plan de estudios se fundamenta en la naturaleza individual de cada área de estudio de los programas (materias, módulos) que lo componen (Hernández *et al.*, 2016). De ahí que para que sean realmente efectivas las acciones como la movilidad o la acreditación internacional, los planes de estudio deben tener un carácter internacional, ya que el alumno o egresado de un plan de estudios, al estar en un contexto académico internacional (por motivos de movilidad estudiantil, estudios de posgrado en el extranjero, o laborales), se puede encontrar en desventaja académica (carente de conocimientos o competencias particulares de su área de estudio), si es que su plan de estudios no tuvo o tiene un carácter internacional.

El carácter internacional es abstracto en sí; sin embargo, la internacionalización de la educación superior, y particularmente la internacionalización del currículum, se puede resumir como educación de calidad, porque independientemente de si se habla de internacionalización como un aspecto que le añade valor comercial a la educación (OMC, 1994; Giosa, 2003), o como algo fundamental para la educación como derecho y bien público del mundo (UNESCO, 1998), la internacionalización del currículum está enmarcada en un ideal de mejora y profesionalización del individuo y de su sociedad en conjunto.

## INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

Resulta evidente que las cualidades del concepto de internacionalización se reflejan en la noción de internacionalización del currículum (IC). Para Leask (2009, 2015), la IC tiene que ver con la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en los contenidos curriculares, resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza y evaluación, y servicios de apoyo para el estudiantado. De acuerdo con la clasificación de estrategias que propone Gacel-Ávila (2012), se puede ubicar a la IC dentro de procesos relacionados, particularmente con políticas y estrategias institucionales de carácter micro y medio, es decir, la IC se relaciona directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la estructura y contenidos de los cursos.

Leask *et al.* (2013) identifican cuatro temas recurrentes al hablar de la IC. El primero se refiere a la razón fundamental para la creación de un currículum in-

ternacional; esto es, la IC surge de la necesidad de preparar egresados capaces de desarrollarse dentro un mundo globalizado (Ogude, 2007; Webb, 2005). No obstante, la manera en que se prepara a los egresados para lograr este objetivo cambia, en gran manera, según el país donde se estudie, debido a que el contexto nacional es único. El segundo tema es el desarrollo de la competencia intercultural, el cual se considera central dentro de la IC (Leask, 2009; Deardorff y Jones, 2012). Esta competencia se refiere a la habilidad de poder desenvolverse con éxito en ambientes multiculturales en los niveles social y profesional. Sin embargo, Leask *et al.* (2013) enfatizan la necesidad de diseñar instrumentos que corroboren si el alumnado logra alcanzar esta competencia (Bennett, 2008; Paige, 1993). Hasta el momento, la evidencia es limitada ya que son pocos los alumnos que participan en programas de intercambio, hecho que también es lamentablemente frecuente en el contexto de la educación superior en México. El tercer tema es la importancia de involucrar al personal académico en el proceso de la IC. Autores como Stohl (2007) destacan que para internacionalizar una universidad hay que internacionalizar su cuerpo académico; lograr este objetivo representa al menos dos problemáticas: por un lado, hay profesores que desconocen lo que implica la IC dentro de su área de estudio, o bien, consideran que no tiene nada que ver en ella (Knight, 2006; Stohl, 2007). Y por otro lado, como Childress (2010) menciona, aunque el personal académico esté interesado en desarrollar y proporcionar educación internacional, no siempre cuenta con el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para realizarlo de manera efectiva. El cuarto tema que identifican Leask *et al.* (2013) es el concepto “internacionalización en casa” (IeC) (Knight, 2006), el cual surge de la necesidad de lograr el objetivo de internacionalizar la educación sin depender únicamente de programas de movilidad estudiantil internacional. La IeC incluye todas las actividades que el alumnado y la planta docente pueden realizar dentro del salón de clase, en la institución educativa y en su comunidad (Beelen y Leask, 2011). Cabe destacar que para lograr la IeC se depende en gran medida de que el currículum tenga una dimensión internacional e intercultural. Por eso nosotros, al igual que otros autores (Beelen y Jones, 2015), consideramos que la IC es el elemento central y fundamental de la internacionalización en casa.

Sin embargo, en ocasiones no es claro a qué se refiere el término currículum, por lo tanto es pertinente definirlo, así como otros términos relacionados. El currículum, concepto que utiliza Leask (2015), no solamente se refiere a lo que comúnmente llamamos plan de estudios, sino que incluye todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje: contenidos temáticos, objetivos de aprendizaje, actividades pedagógicas, evaluación, interacción en el aula y las competencias a desarrollar en el alumnado.

Asimismo, Leask señala la diferencia entre los elementos, no siempre evidentes, que forman el currículum: el formal, el informal y el oculto. El primero está conformado por el plan de estudios y las actividades académicas a realizar; al currículum informal lo conforman todas las actividades e interacciones extracurriculares, que no son evaluadas, pero que forman parte de la formación académica del alumnado (asesorías, grupos de estudio, tutorías, etc.). Por último, el currículum oculto son todos los mensajes que enviamos a los alumnos de manera implícita, es decir, no intencionalmente. Por ejemplo, al elegir determinado libro de texto para impartir una asignatura y los contenidos de la misma, estamos transmitiendo el mensaje de que tanto el libro como los contenidos son relevantes para la materia. Un ejemplo más concreto sería la elección de libros de texto para enseñar inglés, donde existen por lo general dos opciones: la de elegir un libro de texto de inglés británico o uno de inglés estadounidense; en la elección entre uno u otro enviamos el mensaje implícito de que una variedad de inglés es la más “apropiada” para aprender el idioma.

Por último, es importante señalar la distinción que hace Leask entre la IC y un currículum internacionalizado: la primera es la incorporación de aspectos internacionales, interculturales y globales a los contenidos del currículum, como ya se mencionó, mientras que el segundo es el producto de la IC, ya que tanto en su aspecto formal como informal involucra a los estudiantes en actividades y contenidos cultural y lingüísticamente diversos con la intención de desarrollar en ellos perspectivas internacionales e interculturales para formarlos como profesionistas y ciudadanos globales; es decir, la IC es un proceso y un currículum internacionalizado, un producto.

Es necesario destacar que la IC implica no solamente incluir en el propio currículum contenidos de carácter internacional e intercultural relacionados con las temáticas de cada asignatura del plan de estudios, sino también involucra la revisión de los contenidos de los programas de cada asignatura para su apropiada actualización, a fin de que las asignaturas que se imparten cuenten con contenidos relevantes, actuales y globales, y que verdaderamente reflejen el carácter internacional del currículum del que forman parte y contribuyan a la internacionalización en casa. Si esto se logra, el alumnado contará con una perspectiva completa sobre la asignatura en cuestión; perspectiva equiparable a la de otro alumno ubicado en otro lugar del mundo, lo cual consideramos elemento fundamental para lograr una competencia de nivel internacional en el alumno y en el egresado. Por ello, en este capítulo presentamos una propuesta de los contenidos que debería tener un programa de sociolingüística en una licenciatura en docencia de lenguas extranjeras; nos enfocamos en un aspecto micro de la IC o en un aspecto de las estrategias de IC. Se puede argumentar que el currículum de este tipo de pla-

nes de estudio tiene un carácter internacional por naturaleza, ya que el factor “lengua extranjera” conlleva diversos aspectos culturales e internacionales reflejados claramente en el currículum, si se parte principalmente del dominio del alumno o egresado de una “lengua extranjera”, lo que en gran medida favorece además de la movilidad académica, sus perspectivas laborales.

## LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y EL DOCENTE DE LENGUAS

Comenzamos esta sección con la concepción de la sociolingüística como disciplina en general y como disciplina fomentadora de la internacionalización y multiculturalidad, lo que justifica su inclusión en al menos un curso de sociolingüística dentro del currículum de licenciaturas dedicadas a formar profesionales de la lengua y, en particular, a formar profesores. Enseguida revisamos los contenidos de tres programas de cursos de sociolingüística de nivel licenciatura para ejemplificar los paradigmas sociolingüísticos y las temáticas que se abordan. Por último, hacemos una propuesta de los contenidos que consideramos que un curso de sociolingüística debería cubrir para tener carácter internacional, intercultural y global.

La fundamentación (filosófica) de la sociolingüística, entendida como la disciplina encargada de estudiar los aspectos sociales y culturales de la lengua en uso, recae en la idea marxista de la simultaneidad de origen de la sociedad, lengua, interacción y trabajo: la sociedad sólo puede existir gracias a la interacción (actuación común y comunicación), y la lengua vive en los contextos sociales de la sociedad humana (Schlieben-Lange, 1977). Esta fundamentación hace que la sociolingüística abarque un campo amplísimo de temáticas, como la comunicación, la interacción, el discurso, la variación, el cambio lingüístico, el multilingüismo, la política del lenguaje, la etnografía lingüística o comunicativa, por mencionar sólo algunas. En este tenor, Trudgill (2004) identifica dos perspectivas generales para categorizar las diferentes subdisciplinas de la sociolingüística: la macro y la microsociolingüística. De manera simplificada, se puede decir que, por un lado, en la macrosociolingüística se encasillan aquellos estudios que consideran grandes grupos de hablantes (el variacionismo, la dialectología), y por el otro, la microsociolingüística incluye estudios que tienen que ver con la interacción cara a cara (el análisis conversacional y del discurso). En cuanto al ámbito teórico de la disciplina, Coupland (2001) identifica tres perspectivas teórico-prácticas: la primera es la que se enfoca en estudiar o describir cómo la sociedad tiene estructuras fijas que rigen el actuar del individuo; la segunda se centra en ilustrar cómo el significado social se logra a través de la interacción y la comunicación; y la ter-

cera ilustra cómo la sociedad se compone de un conjunto de comportamientos generales y observables.

La institucionalización de la sociolingüística como disciplina se dio a mediados del siglo XX; por institucionalización nos referimos a que, en diferentes partes del mundo, particularmente en el ámbito académico anglosajón, comenzaron a publicarse artículos de investigación y a realizarse eventos académicos que se adscribían a un paradigma sociolingüístico (Bright, 1966; Borrego, 1983; Spolsky, 2011). Desde luego, antes de que se institucionalizara la sociolingüística como disciplina, la relación entre lengua, sociedad y cultura ya era estudiada por diferentes áreas de las ciencias sociales y las humanidades, como la sociología, la antropología y la etnografía. A este respecto, Hymes (1974) identificó tres corrientes principales: inglesa, francesa y estadounidense. Sin embargo, después de la institucionalización de la sociolingüística hubo dos perspectivas que tuvieron mayor resonancia en la academia en tiempos subsecuentes: el variacionismo de Labov (1966) y la etnografía de la comunicación de Hymes (1974), las cuales se pueden describir como macro y micro sociolingüística, respectivamente. Cabe mencionar que ambas corrientes mostraron resistencia al divorcio entre función y forma en la lingüística general, propuesto por Chomsky (1957). Asimismo, en la académica hispánica el variacionismo es comúnmente tratado como *la* perspectiva principal de la sociolingüística (Lastra, 1998; Córdoba, 2003; Díaz-Campos, 2014).

El carácter internacionalizador de los contenidos de un curso de sociolingüística se encuentra en la misma fundamentación filosófica de la disciplina, ya que la lengua, la sociedad y la cultura son aspectos intrínsecos del ser humano. Las temáticas sociolingüísticas dan pie a una concientización y sensibilización de cómo estos aspectos nos unen universalmente y en los que, a la vez, podemos encontrar diferencias en cualquier rincón del mundo. Consideramos que las temáticas sociolingüísticas se apegan muy bien a un currículum internacional porque, por un lado, preparan al alumnado para la movilidad estudiantil en el extranjero respecto a fortalecer sus conocimientos sobre aspectos referentes a lenguas, culturas y sociedades extranjeras; por el otro, también son adecuadas para la internacionalización de la educación cuando no necesariamente se tiene la oportunidad de la movilidad académica (para la internacionalización en casa).

Siendo la lengua una expresión social y cultural —el uso de la lengua está plasmada en la cultura de los hablantes—, el profesor puede encontrar en las temáticas sociolingüísticas no sólo el conocimiento que le puede servir como herramienta pedagógica en su quehacer profesional y formación humanística, sino también la oportunidad de explorar otros horizontes de desarrollo académico, como la investigación en estudios de posgrado o como parte de su desarrollo académico. En cuanto a su quehacer profesional, la labor del docente de lenguas es mostrar

tanto su carácter formal (reglas gramaticales) como su carácter social y comunicativo (Granado, 1996).

En este tenor, Berns (1990) hace una crítica sobre la concepción que tienen, o tenían, los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras acerca de la relevancia de la sociolingüística en su labor docente; la autora menciona que la atención que se le presta a la sociolingüística es limitada en general, ya que se reduce a mostrar reglas de interacción en los libros de texto. Berns menciona que la sociolingüística puede ayudarle a los profesores a responder diferentes preguntas sobre variación cultural y lingüística; por ejemplo, cuestiones sobre usos de la lengua; razones de las diferencias en el habla entre un hablante y otro; relación de la lengua con la cultura de la lengua meta, cómo las estructuras sociales se reflejan en los usos de la lengua, etc. Respecto a que en los libros de texto los contenidos sociolingüísticos se reducen a las “reglas” de interacción, como menciona Berns, nosotros acotaríamos que incluir diálogos en los materiales de enseñanza de lenguas no se traduce en que se describan, en detalle ni a fondo, las reglas o normas de conversación, en el mejor de los casos; por lo general, los diálogos muestran patrones interaccionales que en ocasiones no coinciden con lo que pasa en la realidad (Wong, 2002).

### *Cursos de sociolingüística*

Fundamentados en que la sociolingüística brinda importantes herramientas de trabajo al docente de lenguas (conocimiento sobre el uso de la lengua, sobre la relación entre lenguaje y cultura, etc.), resulta impensable un plan de estudios que forme docentes de lenguas sin asignaturas o contenidos sociolingüísticos. En este sentido, revisamos tres programas de materias que se pueden considerar introductorias al área de la sociolingüística y que forman parte de planes de estudio que forman docentes de lenguas. Dos de los programas son de universidades mexicanas: el programa 1 forma parte del tronco común del plan de estudios de una licenciatura en lenguas, en la que el alumnado puede elegir especializarse como docentes o como traductores, ya sea de inglés o francés; mientras que el plan de estudios del programa 2 está enfocado particularmente a la formación de docentes del inglés. Por su parte, el programa 3 es de una universidad inglesa y forma parte del tronco común de diversas licenciaturas en las que se incluye la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además de los contenidos temáticos, incluimos algunos aspectos de los programas, como los objetivos o descripciones de otras partes de éstos, para contextualizar los temas. Dicha información la mostramos en diferentes tablas; los textos de éstas se muestran exactamente como aparecen en los programas. Respecto al programa 3, los autores realizaron la tra-

ducción de los temas y las descripciones. Es importante mencionar que la revisión sobre las temáticas sociolingüísticas de estos programas tiene como fin generar una perspectiva —mínima, por supuesto, pero referencial— sobre los paradigmas o temáticas sociolingüísticas que se toman en cuenta en planes de estudio como éstos, para después formular una propuesta de contenidos sociolingüísticos que tendrán un enfoque o perspectiva relevante para la internacionalización del currículum.

Iniciamos con los planes de estudio mexicanos. En la tabla 1 se muestran los contenidos del programa 1 y el objetivo de cada unidad; está dividido en cinco unidades temáticas (Introducción a la sociolingüística, Lengua e identidad, Lengua y cultura, Lengua y educación, y Lenguas en contacto).

TABLA 1  
CONTENIDOS DEL PROGRAMA 1

<i>Unidad</i>	<i>Contenidos temáticos</i>	<i>Objetivo</i>
Introducción a la sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objeto de estudio sociolingüística: relación lengua y sociedad.</li> <li>• Definición de lengua estándar y dialecto.</li> <li>• Definición de variación según factores lingüísticos (léxica, fonética, gramática y sintáctica) según factores sociales (género, edad, etnia, educación, nivel socioeconómico y otros) y según factores estilísticos (formalidad e informalidad-jergas).</li> <li>• Comunidad de habla <i>versus</i> comunidad lingüística.</li> <li>• Relación lengua-sociedad-ideología.</li> <li>• Estilos y registros sociolingüísticos.</li> <li>• Sociolecto, idelecto, gelecto.</li> <li>• Variación, variable y variante.</li> <li>• Introducción a los métodos de investigación sociolingüística: cuestionario,</li> </ul>	Comprender el objeto de estudio de la sociolingüística y su importancia para el desarrollo de actitudes necesarias para su profesión.

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

<i>Unidad</i>	<i>Contenidos temáticos</i>	<i>Objetivo</i>
Introducción a la sociolingüística	entrevista, grabación, observación participativa, observación estructurada, diálogo espontáneo, test de Pearson, entre otros.	
Lengua e identidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos de dialecto social, dialecto geográfico, variación por género y registro.</li> <li>• Actitudes: prestigio, lealtad, orgullo y rechazo.</li> </ul>	Conocer las dimensiones principales de la variación lingüística para empezar a formar una visión más realista de la lengua.
Lengua y cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etnolingüística.</li> <li>• Tabú.</li> <li>• Eufemismo.</li> <li>• Disfemismo.</li> <li>• Magia.</li> <li>• Rito.</li> <li>• Lenguaje coloquial.</li> <li>• Cambio lingüístico.</li> <li>• Actitudes: prestigio, lealtad, orgullo y rechazo.</li> </ul>	Comprender aspectos culturales del lenguaje, en principio, en cuanto a su uso en etnias para después aplicarse a su propio entorno.
Lengua y educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Código restringido.</li> <li>• Código elaborado.</li> <li>• Planeación lingüística.</li> <li>• Estandarización</li> </ul>	Comprender algunas cuestiones de la relación entre lengua y educación principalmente en cuanto a la planificación lingüística y a la desigualdad para desarrollar actitudes hacia estos fenómenos importantes sociales.
Lenguas en contacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pidgin.</li> <li>• Criollo.</li> <li>• Lengua natural <i>versus</i> lengua artificial.</li> <li>• Desplazamiento y extensión.</li> <li>• Alternancia de código.</li> <li>• Bilingüismo.</li> <li>• Diglosia.</li> </ul>	Comprender algunas consecuencias del contacto entre lenguas, tanto en el nivel del individuo como en el de la sociedad, para la mayor comprensión de la situación lingüística actual mexicana.

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

<i>Unidad</i>	<i>Contenidos temáticos</i>	<i>Objetivo</i>
Lenguas en contacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflicto lingüístico</li> <li>• Mortandad de lenguas.</li> <li>• Ecosistema lingüístico.</li> <li>• Teoría del sustrato, superestrato y adstrato.</li> </ul>	

FUENTE: elaboración propia.

Al observar los contenidos del programa, podemos darnos cuenta que la perspectiva adoptada es esencialmente la sociolingüística variacionista; esto es claro en la unidad introductoria, donde las temáticas que se abordan son referentes, de manera particular, a la variación de la lengua. La segunda y tercera unidades estudian otras vertientes sociolingüísticas (identidad y cultura) y muestran temáticas relacionadas también al variacionismo, por ejemplo, los dialectos sociales y geográficos, o el lenguaje coloquial y el cambio lingüístico. En particular, en la unidad tres, dedicada a “los aspectos culturales del lenguaje” (como dice su objetivo), no es clara ni completa respecto a la relación lengua y cultura; los temas son mayormente términos referentes a figuras del lenguaje (como eufemismo y disfemismo), o conceptos culturales, como rito y magia.

Si bien estas figuras y conceptos son temas culturales relacionados con la lengua, el contenido temático de la unidad resulta un tanto reduccionista para abordar la relación entre lengua y cultura desde una perspectiva sociolingüística, aun cuando se incorpora la etnolingüística, ya que esta disciplina se centra, por lo general, en diferencias lingüísticas entre grupos étnicos y no necesariamente implica el aspecto comunicativo-cultural de la relación lengua y cultura. En la unidad cuatro, dedicada a la relación entre lengua y educación, se puede observar que se abordan dos perspectivas de dicha relación: por un lado, la planificación lingüística, la cual está relacionada con la estandarización, y por otro, los conceptos de código restringido y código elaborado (Bernstein, 1961). Respecto a estos dos últimos conceptos, nos parece peculiar que se incluyan en este apartado, ya que consideramos que el trabajo de Bernstein tiene más relación con temáticas sobre dialectos sociales o incluso con cuestiones culturales, no tanto con aspectos educativos *per se*, particularmente por la naturaleza del plan de estudios. Por último, la unidad cinco aborda el contacto de lenguas, y aunque nos parecen relevantes los temas que se incluyen sobre el fenómeno del multilingüismo en general, con-

sideramos que en los contenidos no se ve reflejado el objetivo principal de la unidad: lograr una comprensión “de la situación lingüística actual mexicana”.

TABLA 2  
CONTENIDOS DEL PROGRAMA 2

<i>Parte</i>	<i>Contenidos temáticos</i>	<i>Acciones</i>
El lenguaje y sus variedades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje estandarizado.</li> <li>• Comunidades lingüísticas.</li> <li>• Dialectos y variación lingüística.</li> <li>• Bilingüismo y multilingüismo.</li> <li>• Lenguaje y sexismo.</li> <li>• El uso de lenguaje (el argot, los modismos, etcétera).</li> <li>• El lenguaje y el cambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y relacionar el uso social de un segundo idioma respecto al salón de clase y la situación y experiencias reales de los alumnos que utilizarán el inglés como un modo de comunicación.</li> <li>• Identificar coincidencias y diferencias entre el uso social de un segundo idioma y su idioma materno.</li> </ul>
El lenguaje y su uso social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones y el uso social del lenguaje.</li> <li>• Niveles de formalidad.</li> <li>• La cortesía y el lenguaje.</li> <li>• Lenguaje e interacción social.</li> <li>• El principio cooperativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar y presentar material didáctico para el uso en el salón de clase de la enseñanza de lenguas extranjeras.</li> </ul>

FUENTE: elaboración propia.

Como se muestra en la tabla 2, los contenidos temáticos de este programa están divididos en dos partes: lenguaje y sus variedades, y lenguaje y su uso social. Nos parece que cada apartado hace referencia a las dos áreas sociolingüísticas que consideramos las más representativas de la disciplina: la variación y el uso de la lengua. La primera parte, además de abordar el variacionismo con temas como dialectos y variación lingüística, y lenguaje y cambio lingüístico, también incluye el multilingüismo. La segunda parte temática del programa se enfoca en algunas funcionalidades de la lengua, como la cortesía y los niveles de formalidad, e incluye también temas conversacionales, como el principio cooperativo y la interacción social. Un contraste claro entre los programas 1 y 2 es que además de que el segundo considera temáticas particulares sobre el uso social del lenguaje, éste, a diferencia del primero, muestra un enfoque más preciso de la formación de docentes de lenguas; esto queda claro en las acciones que el programa pretende que el alumnado realice. Asimismo, a diferencia del programa 1, el 2 no incluye, por lo menos en los contenidos o en alguna otra parte, algún aspecto sobre el contexto nacional mexicano.

TABLA 3  
CONTENIDOS DEL PROGRAMA 3

<i>Parte</i>	<i>Contenidos temáticos</i>	<i>Descripción</i>
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lengua en la sociedad.</li> <li>• La sociedad en la lengua.</li> <li>• Sociolingüística: datos, variabilidad y competencia.</li> <li>• Lengua y dialecto.</li> <li>• Lengua estándar y no estándar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las primeras semanas nos enfocamos en la definición de sociolingüística, cómo se estudia, y exploramos algunos mitos sobre la manera en que la lengua es utilizada en la sociedad. Consideraremos las siguientes preguntas: ¿qué temas cubre la sociolingüística?, ¿cómo la sociolingüística investiga a sus sujetos de investigación?, ¿nuestra lengua está en declive?, ¿las lenguas son mejores que los dialectos?, ¿los dialectos tienen gramática?</li> </ul>
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua, cultura, y cosmovisión.</li> <li>• Lenguaje y poder.</li> <li>• La cortesía en la lengua.</li> <li>• Identidades en la conversación.</li> <li>• Aplicaciones de la sociolingüística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta sección explora la relación entre la lengua que hablamos y la cultura en la que operamos; se exploran temas como la lengua y la cosmovisión; la manifestación de poder a través de la lengua; la expresión de la cortesía y la construcción de la identidad. Se incluyen algunas aplicaciones de la sociolingüística, por ejemplo, en la ley y en la lingüística forense.</li> </ul>
Contacto lingüístico y multilingüismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto lingüístico y cambio lingüístico.</li> <li>• Cambio de código.</li> <li>• El multilingüismo social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alrededor del mundo, las lenguas tienen contacto entre ellas y el multilingüismo —la habilidad de usar más de una lengua— es la norma en lugar de la excepción. Millones de personas, en sus vidas diarias, adquieren o pierden una lengua</li> </ul>

TABLA 3 (CONTINUACIÓN)

<i>Parte</i>	<i>Contenidos temáticos</i>	<i>Descripción</i>
Contacto lingüístico y multilingüismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplazamiento lingüístico y la muerte de las lenguas.</li> <li>• La evolución y cambio lingüístico.</li> </ul>	y pueden cambiar sin problema de una lengua a otra. Esta sección del curso explora la naturaleza del contacto lingüístico y del multilingüismo. Se pregunta por qué el uso de lenguas diferentes se distribuye en el habla diaria de las personas; por qué algunas lenguas mueren y cómo otras nacen.
Variación y cambio lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura de la variación.</li> <li>• Estilo y contexto.</li> <li>• Las variables del hablante: edad, sexo, y clase social.</li> <li>• Variación territorial.</li> <li>• Difusión y cambio lingüístico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las lenguas vivas del mundo presentan variación lingüística —poder decir la misma cosa de más de una forma. Estas cátedras examinarán el origen y propósito de la variación lingüística (mostrando cómo la variación lingüística está estructurada por factores sociales, lingüísticos, y otros) y las formas en las que la lengua puede cambiar en el discurso de un individuo y la comunidad.</li> </ul>

FUENTE: elaboración propia.

Finalmente, como se aprecia en la tabla 3, cuyos contenidos y descripciones fueron traducidos por los autores, el programa cuenta con cuatro partes: introducción, interacción, contacto lingüístico y multilingüismo, y variación y cambio lingüístico. Similar al programa 1, muestra también un énfasis particular en el paradigma variacionista de la sociolingüística, que se identifica en la parte introductoria, en donde los temas están, en general, encaminados a la variabilidad de la lengua; por ejemplo, los temas sobre lengua y dialecto, y lengua estándar y no estándar. La segunda parte del programa, referente a la interacción, incluye una perspectiva que se podría considerar etnográfico-comunicativa, ya que, por un lado, toca temas relacionados con la cosmología lingüística y la identidad demostrada interaccionalmente; además incluye también un apartado sobre aplica-

ciones de la sociolingüística, algo que no se observó en los otros programas. La tercera parte de las temáticas del programa se enfocan en tópicos sobre el contacto de lenguas y el multilingüismo, aspecto que comparte con el programa 1, aunque en éste las temáticas no se presentan como conceptos relacionados a la temática general (lenguas pidgin y criolla), sino como títulos que engloban varias nociones o conceptos generales, como el de multilingüismo social. Finalmente, la cuarta parte corrobora el énfasis del programa en el variacionismo, parte dedicada, de manera particular, a las bases de la variación lingüística.

Es claro que el currículum oculto de los contenidos temáticos de los programas revisados muestra, de manera implícita y hasta cierto punto explícita, que la sociolingüística tiene que ver de manera muy particular con la variación lingüística, ya que los tres programas enfatizan este paradigma sociolingüístico en sus contenidos. Consideramos que los tópicos referentes al multilingüismo y al contacto de lenguas tienen un carácter internacionalizador importante, ya que abordan cuestiones muy comunes en contextos y sociedades interculturales o internacionales. Por consiguiente, en el programa 3 las temáticas son abordadas de manera precisa y extensa; en el programa 1, de manera moderada, y en el programa 2, de manera limitada. En cuanto al área de la sociolingüística, referente al uso del lenguaje, en la cual se incluirían temas lingüístico-culturales y comunicativos, podemos observar que estos temas se tocan de manera moderada en los programas 2 y 3, y son inexistentes en el primer programa.

Desde la perspectiva de la internacionalización del currículum, estos temas se pueden considerar esenciales, no solamente en cursos de sociolingüística, sino también en otros de diversos planes de estudio, evidentemente adecuados para cada área. El programa 2 es el único que muestra explícitamente estar encaminado a la formación de profesores de lenguas y que busca la aplicación del conocimiento sociolingüístico en esa labor; esto se esperaba de un plan de estudios particularmente enfocado a la preparación de docentes de inglés, aunque no se encontraron orientaciones similares en el programa 1 ni en el 3. Cabe destacar que el programa 3 forma parte de un tronco común de planes de estudios relacionados con las lenguas modernas, la lingüística, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, entre otros; sí resulta extraño no encontrar este tipo de contenidos aplicados en el programa 1, ya que forma parte de un plan de estudios, cuyo uno de sus énfasis es la docencia de lenguas.

### *Propuesta de contenidos*

Los contenidos temáticos son parte fundamental de la columna vertebral de cualquier curso que impartamos, ya que son la base de los conocimientos, tanto teó-

ricos como prácticos, que le facilitamos al alumnado y que esperamos que al final del curso logren dominar. Dentro de la IC, como lo vimos en la parte introductoria de este trabajo, los contenidos temáticos de los cursos son sólo una parte de la estrategia. Los contenidos del programa de sociolingüística que presentamos enseguida los elegimos tomando en cuenta los siguientes aspectos: que sean representativos de una visión global de la disciplina; es decir, que aporten a los alumnos una visión lo más holística posible de la sociolingüística; que sean relevantes para la formación profesional del docente de lenguas; y que en general enfatizen el carácter internacional e intercultural de la sociolingüística.

TABLA 4  
PROPUESTA DE CONTENIDOS

<i>Parte</i>	<i>Contenidos temáticos</i>	<i>Descripción</i>
Introducción a la sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociolingüística: relación lengua y sociedad.</li> <li>• El concepto sociolingüístico de “lengua”.</li> <li>• Inteligibilidad lingüística.</li> <li>• Intuición <i>versus</i> observación lingüística.</li> <li>• Relativismo/determinismo lingüístico.</li> <li>• Paradigmas sociolingüísticos: variacionismo y etnografía comunicativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta sección se introduce el alcance general de la sociolingüística como disciplina: la relación lengua y sociedad. Se sientan las bases de dicha relación mediante la definición sociolingüística y abstracta de “lengua”, la importancia de datos observacionales para la disciplina, el rol de la cultura en la expresión y concepción lingüística, y la introducción de dos paradigmas sociolingüísticos: el variacionismo y la etnografía de la comunicación.</li> </ul>
El variacionismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La variación lingüística.</li> <li>• Variación contextual y estilos.</li> <li>• Variación: social, regional, por edad y por sexo.</li> <li>• Cambio lingüístico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El apartado aborda el paradigma sociolingüístico del variacionismo. Se presentan aspectos metodológicos, como la variable lingüística, y los diferentes factores que intervienen en la variación de la lengua, como el contexto, la clase social, la región, la edad, etc. Se aborda también el cambio lingüístico.</li> </ul>

TABLA 4 (CONTINUACIÓN)

<i>Parte</i>	<i>Contenidos temáticos</i>	<i>Descripción</i>
Lengua e interacción social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etnografías: la comunicativa y la etnometodológica.</li> <li>• Actos de habla <i>versus</i> acciones sociales.</li> <li>• Estructuras conversacionales.</li> <li>• La cortesía y las formas de tratamiento.</li> <li>• Comunicación intercultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta parte está dedicada principalmente a aspectos interaccionales y comunicativos. Se presentan dos perspectivas metodológicas: la etnometodología y la etnografía de la comunicación. Se abordan también nociones del análisis del discurso y del análisis conversacional; se explora la teoría de la cortesía y diferentes nociones referentes a las formas de tratamiento en diferentes lenguas, y la comunicación intercultural.</li> </ul>
Contacto lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilingüismo y multilingüismo social.</li> <li>• Cambio de código.</li> <li>• Lenguas pidgin y criollas.</li> <li>• Desplazamiento lingüístico.</li> <li>• Contacto lingüístico nacional.</li> <li>• La sociolingüística y la globalización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sección trata, en general, temas relacionados al contacto lingüístico, que van desde aspectos microlingüísticos, como el cambio de código, hasta aspectos macro, como el desplazamiento de lenguas. Se abordan diferentes nociones de bilingüismo y aspectos lingüísticos y sociales del multilingüismo; temas vistos desde una perspectiva global y local, y se enfatizan las implicaciones lingüísticas producidas por la globalización.</li> </ul>
Sociolingüística y la enseñanza de lenguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación lingüística y la estandarización.</li> <li>• La educación bilingüe.</li> <li>• Discurso en el salón de clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta parte se abordan diversas temáticas que tienen que ver particularmente con la enseñanza de lenguas. Se consideran aspectos macro, como la planeación lingüística y la educación bilingüe, y aspectos micro, como el discurso en el salón de clase y la</li> </ul>

TABLA 4 (CONTINUACIÓN)

<i>Parte</i>	<i>Contenidos temáticos</i>	<i>Descripción</i>
Sociolingüística y la enseñanza de lenguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia interaccional áulica.</li> <li>• Investigación sociolingüística en segundas lenguas (enseñanza y aprendizaje).</li> </ul>	competencia interaccional áulica. El último tema busca revisar y discutir temáticas sociolingüísticas en la investigación, en la enseñanza y en el aprendizaje de segundas lenguas.

FUENTE: elaboración propia.

Como se mencionó, la naturaleza de la sociolingüística da pie a que sus contenidos tengan una visión internacional e intercultural *per se*, ya que para la presentación de éstos se requiere hablar de diferentes realidades y contextos lingüísticos presentes en diferentes partes de una localidad (de un país) y del mundo; esto aplica al hablar de variación lingüística, interacción social, contacto entre lenguas y de aspectos particulares de la enseñanza de lenguas. Un factor fundamental es que la impartición de estas temáticas se haga pensando en la profesionalización de los futuros profesores de lenguas; es decir, éstas deben ir acompañadas de objetivos, acciones y productos relevantes para el quehacer del personal docente de lenguas. La principal diferencia entre los contenidos de la propuesta y los contenidos de los programas revisados en este capítulo es que el currículum oculto de la propuesta de contenidos indica que la sociolingüística no solamente tiene que ver con el variacionismo, sino también con otras perspectivas sociolingüísticas diferentes. Esto queda claramente asentado en la parte introductoria de los contenidos, donde, a diferencia del programa 1 y 3, el variacionismo no es lo único que se considera como sociolingüística.

Estamos convencidos de que los contenidos temáticos aquí propuestos fomentan la IeC, pues los conocimientos brindados fortalecerían una visión global y más completa de la sociolingüística como área de estudio, lo que a la vez podría despertar la inquietud entre los estudiantes de realizar estudios de posgrado en una universidad fuera de su localidad.

Considerando que el número de universitarios que tienen acceso a realizar una estancia de movilidad estudiantil internacional es limitado, es indispensable que el carácter internacional del currículum, por una parte, fomente en verdad la IeC. Para asegurarnos que esto suceda es particularmente importante que los contenidos temáticos del plan de estudio tengan una perspectiva global e internacional. Por otra parte, considerando que las asignaturas de sociolingüística o sobre

temáticas sociolingüísticas tienen un carácter internacional e intercultural, resulta práctico encaminar los programas de este tipo a que contengan una perspectiva amplia de la disciplina a fin de que el alumnado cuente con una IeC completa. Por esto, en este texto hemos ilustrado, mediante la propuesta de contenidos temáticos de un curso de sociolingüística, la pertinencia de brindarle al estudiantado un enfoque holístico que los prepare como profesionales de la lengua capaces de desarrollarse dentro de un mundo globalizado y de desenvolverse en un contexto internacional de manera similar a sus pares de otras universidades del mundo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anzola-Pardo, G. *et al.* (2014), “Política y gestión de la internacionalización de la educación superior en Colombia”, en C.M. Nupia (ed.), *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, pp. 99-133.
- Beelen, J. y E. Jones (2015), “Redefining Internationalization at Home”, en A. Curaj *et al.* (eds.), *The European Higher Education Area*, Cham, Springer.
- Beelen, J. y B. Leask (2011), “Internationalisation at Home on the Move”, en J. Raabe Verlag (ed.), *Handbook Internationalisation of European Higher Education*, Berlin, Raabe Academic Publishers.
- Bennet, J. (2008), “On Becoming a Global Soul: A Path to Engagement During Study Abroad”, en V. Savicki (ed.), *Developing Intercultural Competence and Transformation*, Sterling, Virginia, Stylus Publishing, pp. 13-31.
- Berns, M. (1990), “Why Language Teaching Needs the Sociolinguist”, en *Canadian Modern Language Review*, vol. 46, núm. 2, pp. 339-353.
- Bernstein, B. (1961), “Social Structure, Language and Learning”, en *Educational Research*, vol. 3, núm. 3, pp. 163-76.
- Blommaert, J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Borrego, J.N. (1983), *Sociolingüística rural. Investigación en Villadepera de Sayago*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bright, W. (ed.) (1966), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*, The Hague, Mouton.
- Childress, L. (2010), *The Twenty-First Century University: Developing Faculty Engagement in Internationalization*, Nueva York, Peter Lang.
- Chomsky, N.A. (1957), *Syntactic Structures*, Den Haag, Mouton.
- Córdova Abundis, Y. (2003), *Habla y sociedad: el análisis lingüístico-social del habla*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara.

- Coupland, N. (2001), "Introduction. Sociolinguistic Theory and Social Theory", en N. Coupland *et al.* (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*, Nueva York, Routledge, pp. 1-26.
- Deardorff, D. y E. Jones (2012), "Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education", en D. Deardorff *et al.* (eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, pp. 283-304
- Díaz-Campos, M. (2014), *Introducción a la sociolingüística hispánica*, Singapur, Wiley-Blackwell.
- Gacel-Ávila, J. (2000a), *La internacionalización de las universidades mexicanas: políticas y estrategias institucionales*, México, ANUIES.
- Gacel-Ávila, J. (2000b). "La dimensión internacional de las universidades mexicanas", en *Educación Superior y Sociedad*, vol. 11, núm. 1 y 2, pp. 121-142.
- Gacel-Ávila, J. (2012), "Comprehensive Internationalization in Latin America", *Higher Education Policy*, vol. 25, núm. 4, pp. 493-510.
- Gacel-Ávila, J. (2014), "Internacionalización comprehensiva en América Latina y el Caribe", en *Boletín de la Fundación EU-LAC dedicado a la educación superior*, septiembre, Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe.
- Giosa, L.M. (2003), "La educación superior y la organización mundial del comercio", en *Cartapacio de Derecho: Revista Virtual de la Facultad de Derecho*, núm. 5, disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5028429>>.
- Granado, C.M. (1996), "The Sociolinguistic Dimension of Language in Second Language Teaching", en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 11, pp. 157-170.
- Hernández Nava, J.E. y G. Amador Fierros (coords.) (2016), *La dimensión internacional del currículum: los primeros pasos... en la Universidad de Colima*, Colima, Universidad de Colima.
- Hymes, D. (1974), *Foundations of Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Knight, J. (2004), "Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales", en *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 5-31.
- Knight, J. (2006), *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*, París, International Association of Universities (IAU), IAU 2<sup>nd</sup> Global Survey Report.
- Knight, J. (2012), "Concepts, Rationales, and Interpretative Frameworks in the Internationalization of Higher Education", en D.K. Deardorff, H. de Wit,

- J.D. Heyl y T. Adams (eds.), Thousand Oaks, California, Sage Publications, pp. 27-42.
- Labov, W. (1966), *The Social Stratification of English in New York*, Washington, Center for Applied Linguistics.
- Lastra, Y. (1997), *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*, México, El Colegio de México.
- Leask, B. (2009), "Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions between Home and International Students", en *Journal of Studies in International Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 205-221.
- Leask, B. (2015), *Internationalizing the Curriculum*, Londres, Routledge.
- Leask, B.; J. Beelen y L. Kaunda (2013), "Internationalization of the Curriculum: International Approaches and Perspectives", en H. de Wit y F. Hunter (eds.), *Possible Futures: The Next 25 Years of the Internationalisation of Higher Education*, Amsterdam, European Association for International Education, pp. 187-204.
- Ogude, N. (2007), "Internationalising the Curriculum", en N. Jooste y M. Neale-Shutte, *Volume 2. Internationalising the Curriculum*, Port Elizabeth, Nelson Mandela University.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, disponible en <<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>>, consultado el 19 de septiembre de 2020.
- Organización Mundial de Comercio (OMC) (1994), "Acuerdo general sobre el comercio de servicios", Organización Mundial del Comercio, disponible en <<https://www.wto.org/>>, consultado el 19 de septiembre de 2020.
- Paige, M.R. (1993), "On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education", en M.R. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Maine, Intercultural Press.
- Schlieben-Lange, B. (1977), *Iniciación a la sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Spolsky, B. (2011), "Ferguson and Fishman: Sociolinguistics and the Sociology of Language", en R. Wodak et al. (eds.), *The Sage Handbook of Sociolinguistics*, Cornwall, Sage, pp. 11-23.
- Stohl, M. (2007), "We have Met the Enemy and He is Us: The Role of the Faculty in the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade", en *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, núm. 3-4, pp. 359-372.
- Trudgill, P. (2004), "Sociolinguistics: An Overview/Soziolinguistik: Ein Überblick", en U. Ammon et al. (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein Internationales*

- Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, vol. 1, Berlín, Walter de Gruyter, pp. 1-5.
- Webb, G. (2005), "Internationalisation of Curriculum: An Institutional Approach", en J. Carroll y J. Ryan (eds.), *Teaching International Students: Improving Learning for All*, Londres, Routledge.
- Wong, J. (2002), "Applying Conversation Analysis in Applied Linguistics: Evaluating Dialogue in English as a Second Language Textbooks", en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 40, núm. 1, pp. 37-60.



## LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAS: EL PAPEL DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

*Barbara Rose Bangle Villavicencio*  
*María Estela Estrada Cortés*

En el escenario de las constantes transformaciones sociales que caracterizan al siglo XXI, particularmente en términos de la diversificación de las modalidades educativas a través de la decisiva inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación, de los dispositivos móviles en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como de los fenómenos que conllevan los movimientos migratorios, la movilidad internacional, los conflictos internacionales y el cambio climático, entre otros, se presenta este texto con la finalidad de analizar el devenir y la perspectiva de la profesionalización del docente de lenguas en la modalidad a distancia; esto como umbral idóneo para la internacionalización de este tipo de programas académicos derivado del aumento significativo en la demanda del aprendizaje de lenguas.

En ese contexto, se introduce un breve recuento del incremento del aprendizaje de lenguas y, por ende, de su enseñanza en el mundo y en México, vinculado estrechamente con el fenómeno de la caída de la importancia de los métodos didácticos de enseñanza de lenguas ante la falta de suficiencia y pertinencia para enfrentar las exigencias de las transformaciones señaladas.

De este modo, la práctica crítico-reflexiva, orientada a la constante autoevaluación del quehacer docente, su planeación y resultados ha fructificado en la generación de nuevas alternativas que respondan de manera atinente y oportuna a las necesidades de aprendizaje de una segunda lengua para satisfacer los requerimientos de la formación de un repertorio plurilingüe que permita al ser humano interactuar en los distintos ámbitos laborales, académicos, turísticos y familiares. Estas necesidades se vinculan, a su vez, con procesos migratorios, de movilidad internacional, o simplemente de estancias temporales con fines de negocios, estudio, ocio u otros, los cuales distinguen a la sociedad del presente siglo.

## DEMANDA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Desde la segunda mitad del siglo XX, el Consejo de Europa ha puesto énfasis en el aprendizaje global de las lenguas como un medio para promover el entendimiento entre culturas, la inclusión social y el desarrollo profesional; de ahí que éste se fomente internacionalmente como derecho de todos los individuos, incluyendo los hablantes de lenguas minoritarias. El aprendizaje de lenguas desde la perspectiva actual del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, en su volumen de acompañamiento, subraya el rol eminentemente social, interactivo y dinámico de una lengua, por lo que la interacción no se limita a la entrega y recepción de la información. Esto significa que tradicionalmente el aprendizaje de una lengua se circunscribía al desarrollo de las habilidades comunicativas de recepción y producción oral y escrita, aunado al aprendizaje de sus aspectos formales. Empero, actualmente el Consejo de Europa ha considerado la inclusión de descriptores internacionales que complementan el perfil de dominio de una lengua, en términos de las estrategias comunicativas de la lengua compartidas para la construcción del significado por parte de los interlocutores, las cuales son mediación, recepción, interacción y producción. Esta perspectiva circular de la adquisición de una lengua enfatiza que la competencia sociocultural en una lengua sólo se propicia cuando ésta se emplea principalmente en los ámbitos laborales y de profesionalización (North *et al.*, 2018).

En las últimas décadas, se le ha apostado a la educación plurilingüe y pluricultural como una forma de coadyuvar a la cohesión social, elevar la calidad y equidad educativa, y fortalecer la educación continua y el desarrollo profesional. Lo anterior se da mediante la construcción de identidades culturales, tanto individuales como colectivas, que permitan al individuo adquirir habilidades lingüísticas, interculturales, interdisciplinarias y críticas para participar en procesos sociales de diversa índole (Beacco *et al.*, 2016). En los niveles educativos superior y de estudios avanzados, el dominio de una *lingua franca* permite a universitarios e investigadores colaborar en proyectos de investigación para beneficio de la sociedad del conocimiento. Por su parte, en nuestro país, la creciente oferta de bachilleratos biculturales de instituciones educativas privadas ha impactado también en la gradual demanda de profesionales de la lengua extranjera, así como de especialistas de otras áreas que cuenten con un nivel avanzado o superior de dominio del idioma para impartir adecuadamente clases en inglés, francés o alemán.

De modo particular, la lengua inglesa ha adquirido un papel dominante en los distintos ámbitos sociales, principalmente en los educativos, tecnológicos y científicos de las distintas áreas del conocimiento. Al respecto, Al-Khalil reconoce que:

En el mundo globalizado de hoy y con la ayuda de la tecnología moderna, el inglés se ha convertido en el idioma más comúnmente y predominantemente hablado, utilizado a niveles nacionales e internacionales. Juega un papel principal en muchos sectores, tales como la medicina, la ingeniería, la política, la economía, las relaciones internacionales, y la educación superior en particular, el área más importante donde se necesita el inglés. También se ha convertido en el medio de instrucción en universidades en una gran cantidad de países, un medio básico de aprendizaje/enseñanza de segunda lengua, una fuente de acceso al conocimiento moderno y la investigación científica, y un medio de comunicación global y manera de ganarse la vida (2016:2; traducción libre de las autoras).

Al-Khalil señala la interacción y colaboración a escala internacional como proceso ineludible para atender las necesidades de comunicación. De ahí se desprende que este idioma constituya un umbral para allegarse una educación global, mediante la cual el educando pueda obtener mayores recursos de información, oportunidades de empleo y facilidades educativas para insertarse en el ámbito internacional.

En nuestro país, la formación en lengua inglesa inicia desde la educación elemental o básica, en la mayoría de los casos, y en otros desde la etapa preescolar, con lo cual se pretende que los educandos alcancen un dominio intermedio-avanzado en la educación superior. No obstante, la falta de secuencia en la planeación didáctica y seguimiento de los cursos de inglés, durante los distintos niveles educativos, impacta en esfuerzos estériles para la consecución de dicho objetivo. De ahí que la formación de profesionales de la lengua inglesa tenga singular importancia en un ambiente de internacionalización para propiciar el intercambio de experiencias con sus pares de otras latitudes, por medio del internet, dispositivos móviles y medios digitales.

## LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL MUNDO Y EN MÉXICO

Las lenguas poseen una cualidad de simultaneidad que les permite una cercanía entre las personas que las comprenden y las hablan, al tiempo que autoexcluyen del entorno plurilingüe a una persona que no las comprende. Desde los comienzos de la educación formal se ha considerado importante que los educandos aprendieran otras lenguas; primero las lenguas clásicas, como latín y griego, para considerarse realmente “educado” o como miembro de cierta clase educada, y después lenguas vivas. En áreas de negocios y turismo, siempre habían figurado las lenguas vivas para la comunicación, pero no es sino hasta el siglo XVIII que

aparece la idea de estudiarlas (Richards y Rodgers, 2014). En un principio, la finalidad del estudio era similar al objetivo de estudiar latín o griego; es decir, ejercitar la mente a través de ejercicios de memorización de listas de vocabulario, reglas gramaticales y traducción de textos clásicos en esas lenguas (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Si el propósito era comunicarse en la lengua, los métodos empleados frecuentemente dependían de un maestro nativo-hablante para enseñar la materia, quien principalmente debía mostrar su dominio y conocimiento.

La habilidad de comprender y hablar lenguas extranjeras se hizo patente durante hasta la Segunda Guerra Mundial, ya que las naciones no compartían la misma lengua. Posteriormente, a mediados del siglo pasado, aumentó la demanda de docentes de lenguas extranjeras en las escuelas de nivel medio superior como requisito de admisión a la educación superior. El nativo-hablante no era el único maestro solicitado ni contratado; la demanda abrió el campo laboral a cualquier persona que pudiera demostrar un cierto nivel de dominio de una lengua, así como la disposición para trabajar con alumnos de diversas edades.

En 1921, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México y después de la Revolución, se agregó una lengua extranjera como materia del currículum de la educación secundaria, el cual ha sufrido diversas reformas y modificaciones a lo largo de las décadas, pero la inclusión de esta lengua —en ocasiones inglés y francés, o únicamente inglés— es una característica de todos. En el siglo XXI, tras el reconocimiento del gobierno de vivir en “un mundo complejo e interconectado” (SEP, 2017), se admite que el manejo del inglés es parte de las competencias básicas del ciudadano, por lo que la enseñanza de esta lengua se incorpora en toda la educación básica; es decir, a partir del último nivel de preescolar o jardín de niños, hasta el último año de la secundaria.

Este mismo documento reconoce la necesidad de contar con “profesionales”, de acuerdo con la definición que se propone arriba, además de estimar que existe entre 18 y 20% de necesidad de docentes en esta categoría (SEP, 2017:268). La posibilidad de contar con profesionales altamente capacitados es el sueño de cualquier sistema de educación; no obstante, se admite que cuando no hay personas altamente capacitadas, frecuentemente se llenan las plazas con la que más se acerca al perfil. La gran mayoría de los docentes de lengua extranjera, en México y en el mundo, comenzaban así con conocimientos de diferentes grados de maestría de la lengua, y con mucho entusiasmo, pero sin una formación profesional, llámese universitario o de algún otro tipo de reconocimiento. En muchas ocasiones se les otorgaba una dispensación a los docentes de lengua, basada en su trabajo como de nivel artesanal y no de corte profesional. A lo largo de los últimos 50 años, los métodos de enseñanza de una lengua extranjera han seguido básicamente tres o cuatro corrientes, desde el énfasis en la gramática y traducción,

hasta los apoyados en el conductismo: audio-lingual o situacional, y en las últimas cinco décadas el llamado Communicative Language Teaching. Ante la ausencia de conocimientos más amplios, seguir un método brinda al docente la confianza de que está, por lo menos, haciendo *algo* bien. Puede proporcionar diferentes estrategias de enseñanza, patrones de acciones a seguir y la seguridad de hacer las cosas de acuerdo con las reglas.

La preocupación del profesionalismo en la enseñanza de inglés tiene una larga historia, desde antes de la fundación de la organización de MexTESOL, que en 2016 cumplió 40 años (Llanas, Flores y Vanegas, 2016). En 1992, Malley (citado en Torres-Rocha, 2019:154) afirmaba que los docentes de inglés no alcanzan el estatus de profesionales de la misma manera que los médicos o abogados. Sin embargo, gracias al incremento en la participación en investigación y desarrollo de ciertos estándares y competencias, se ha logrado colocar como una profesión, que ahora considera al English Language Teaching (ELT) un programa de estudios de nivel superior especializado.

A través de un camino de profesionalización, la comunidad global de Enseñanza de Inglés ha construido estructuras de relaciones que permitan una negociación efectiva de prácticas y discursos entre las diferentes comunidades profesionales, lo que facilita identidades docentes más constructivas [...]. Una nueva identidad profesional global para un docente de lenguas incluye, además de la identificación de la procedencia de sus conocimientos, una visión crítica del profesionalismo en la enseñanza de inglés en su contexto, una concientización del impacto geopolítica de enseñar inglés como lengua internacional, y una búsqueda constante de los métodos más apropiados para enseñarlo de acuerdo con el contexto y situación de la práctica (Torres-Rocha: 2019:167-168; traducción libre de las autoras).

En el informe del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2018) se reconoce el papel central del aprendizaje del inglés para asegurar éxito al alumnado en un mundo globalizado, en el que se han rebasado fronteras geográficas y donde el acercamiento a otras lenguas y culturas se propicia de manera natural a través de la web y dispositivos móviles. Por lo tanto, la educación básica, que comprende desde el último año de preescolar hasta el tercer grado de la secundaria, contempla que el alumnado logre un nivel B1 de inglés, según lo establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). Esta mayor exigencia para profesores no sólo en México sino en el mundo, implica una necesidad de contar con un cuerpo de docentes profesionales.

En ese sentido, no es fácil encontrar una definición de profesionalización universalmente aceptada. Brass y Holloway (2019) presentan cinco diferentes ma-

neras de considerar el profesionalismo en la docencia; el primero es el *profesionalismo ocupacional*, en el que los practicantes y las asociaciones profesionales influyen para determinar el significado de esa profesión. Al respecto, podríamos pensar en asociaciones como Tesol International Association y Mextesol, su filial en México. En cuanto al *profesionalismo organizacional*, se interesa mucho más en una influencia desde afuera, desde la administración, y es regido por “las estructuras jerárquicas de responsabilidad y toma de decisiones” (Evetts, 2012, citado en Brass y Holloway, 2019:2), lo que le da un carácter más burocrático que reflexivo.

El término profesional, al igual que profesionalismo y profesionalización, pueden definirse de varias formas; la profesionalización es un proceso continuo, mientras que ser profesional es mucho más que simplemente poseer los conocimientos del experto (Ruso *et al.*, 2009). Por un lado, el profesional clásico tiene un estatus social alto y posee conocimiento científico. Por el otro, en cuanto al profesionalismo práctico, que otorga el estatus al conocimiento práctico, la noción de Schön (1983) va más allá de poseer los conocimientos académicos; sin embargo, se corre el riesgo de enfatizar demasiado la práctica y las experiencias, pero no los conocimientos. En su profesionalismo complejo se identifican las habilidades de resolución de problemas, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento complejo. En este tenor, Sykes (1990, citado en Ruso *et al.*, 2009:4) identifica dentro de las competencias del docente las siguientes: ser líder, experimentado y reflexivo, y comprometido. Reconoce que la complejidad de la labor docente es un elemento clave para la profesionalización. Por ende, el desarrollo profesional continuo es parte de ser profesional.

Englund (1996, citado en Breshears, 2004) define el profesionalismo como la calidad interna de la enseñanza, que incluye las características, funciones de los docentes y su desarrollo profesional. La profesionalización abarca el proceso sociológico e histórico relacionado con la autoridad y el estatus de la docencia. Por su parte, Freeman identifica tres elementos de una profesión: son administradas por sus miembros; tienen estándares claros y operan desde una base reconocida de conocimientos. Por lo tanto, hay tres elementos clave para constituir una profesión: los miembros conformarán un grupo y determinarán qué es; hay estándares y procesos para su certificación, y tienen una base “reconocida y definida de conocimientos” (1992, citado en Breshears, 2004:26).

Destaca de esta definición que hay conocimientos básicos para ser profesional, así como instancias de certificación que dan fe de que el individuo los posee. En el caso de los docentes de lenguas, estas instancias pueden bien ser universidades que otorgan un grado después de comprobar que el docente ha aprendido el contenido de su currículum; o bien, algunas instancias internacionales ofrecen esta

certificación específica en el área de conocimientos, como las certificaciones de la Universidad de Cambridge, Teacher Knowledge Test (TKT), In-Service Certificate in English Language Teaching (ICELT), entre otros.

Para obtener la clasificación como profesión es necesario, por ejemplo, que las universidades identifiquen los conocimientos pertinentes para ello, así como un proceso de certificación. En México, en el área de enseñanza de inglés se pueden identificar las certificaciones de TKT y otros tipos que indican el nivel de las competencias, como Cambridge English Teaching Framework, así como el perfil y parámetros de la SEP. En estos documentos se enlistan áreas de conocimientos y habilidades necesarios para considerarse un profesional. En el Cambridge English Teaching Framework (UCLES, 2014), además de describir las diferentes áreas, es posible discernir que la experiencia dotará al docente de conocimientos, a diferencia de cuando es un maestro novato, ésta le permitirá acercarse al nivel experto. A continuación se describen estas áreas:

- *El aprendizaje y el aprendiente.* Para poder considerarse profesional de la docencia de lenguas hay que comprender los conceptos aprendizaje y aprendizaje de lenguas. Sin embargo, conocer y comprender no son suficientes; el docente debe ser capaz de mostrar en su planeación y su práctica la aplicación de estos conocimientos.
- *El proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje.* Conocer y comprender los principios de la docencia, el proceso enseñanza-aprendizaje y la forma de evaluar el aprendizaje constituye únicamente el comienzo. Para llegar a ser un experto profesional es necesario demostrar su incorporación en los procesos del desarrollo de la clase y la elaboración y aplicación de diversos instrumentos para evaluar individualmente, de manera que potencie y promueva el aprendizaje.
- *Dominio de la lengua.* El dominio del área es fundamental para cualquier profesional; en el caso de los docentes de lenguas, es propicio su buen manejo. Por lo tanto, se le exige el uso apropiado para el contexto educativo y cubrir las necesidades específicas de aprendizaje.
- *Conocimiento y concientización sobre la lengua.* El docente profesional debe conocer lo suficiente sobre una lengua para poder describirla, explicarla y ayudar a los aprendientes con cualquier duda que tengan al respecto, aunado al apoyo de los materiales de referencia. Esto es, no necesita saber absolutamente todo, pero sí debe saber en qué libro de referencia confiable consultar sus dudas.
- *Desarrollo profesional y valores.* En esta área las competencias del profesional salen de los conocimientos de datos, técnicas, teorías o principios, y abarcan

la capacidad de docente profesional de observarse a sí y a otros, identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, y comprometerse a seguir un camino de desarrollo profesional continuo.

## LA PROFESIONALIZACIÓN E IDENTIDAD DE LOS DOCENTES DE LENGUAS

Es indiscutible que el nivel de profesionalización del docente es un factor crítico para determinar la calidad de la educación, “al igual que la calidad de aprendizaje de lenguas en el estudiante está inevitablemente ligada a la calidad de los docentes de lenguas” (Hildebrandt y Eom, 2011:41). En este sentido, la profesionalización de los docentes constituye un paso importante para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Varios estudios han identificado que el nivel de enseñanza es un factor central para mejorar la calidad de la educación y los sistemas educativos (Barber y Mourshed, 2007, citado en Malm, 2009). Este proceso incluye tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades como la concientización sobre el trabajo personal para ser un docente profesional.

A raíz de la reforma educativa, en las políticas para la profesionalización de los docentes en México se enfatiza la profesionalización como un paso importante para potenciar el aprendizaje del alumnado (Hrusa *et al.*, 2020). En evaluaciones como las del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) se percibe que el bajo rendimiento de los alumnos mexicanos se debe a una enseñanza pobre.

Derivado de lo anterior, la profesionalización tiene un papel central en la formación de una identidad profesional positiva, entendida como la manera en que el docente se percibe y se relaciona con su motivación, su dedicación al trabajo, su eficacia, así como su reacción frente a cambios y reformas en la educación (Canrinus *et al.*, 2012:116). Como afirma Finlay: “una práctica reflexiva se considera frecuentemente como la base de la identidad profesional” (2008:2).

Al respecto, Varghese asevera que la identidad profesional es un elemento vital para determinar la práctica docente:

[...] la investigación actual sobre la identidad del docente de lenguas se centra en la importancia de entender las identidades profesionales e individuales de los docentes de lenguas aseverando que los docentes son elementos cruciales en determinar cómo la enseñanza de la lengua se llevará a cabo (citado en Kavanoz y Yüksel, 2017:45).

Se puede lograr mayor comprensión de la identidad profesional y de su importancia si se incluye el sistema de creencias del docente; “[...] es una herramienta que el individuo utiliza para lograr comprenderse a sí mismo en relación a sus contextos y frente a otros” (Coldron y Smith, 1999; MacLure, 1993, citados en Ruohotie-Lyhty, 2013:121).

## LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y LA CAÍDA DE LOS MÉTODOS

Después de la búsqueda frenética del método “perfecto”, es decir, de una aproximación metodológica que asegure que todo aprendiente logre el nivel deseado de dominio de la lengua extranjera, durante la segunda mitad del siglo pasado se suscitó un importante giro hacia una enseñanza centrada en el alumno y basada en una filosofía de aprendizaje constructivista. En este momento de la historia de la enseñanza de lenguas se reconoce la imposibilidad de diseñar un método, tal como lo describen Richards y Rodgers (2014), que sirva como vehículo para un aprendizaje exitoso en toda persona. Los múltiples factores que intervienen en una clase y la complejidad de cada uno —el entorno, el maestro, el alumno, los materiales, los objetivos y otros— imposibilitan virtualmente diseñar con anticipación un método que establezca los roles de cada uno de esos integrantes, puesto que pretende agrupar a todos en un único formato de aprendizaje, acción que está condenada al fracaso en el mundo real, ya que cada alumno y maestro poseen diferentes antecedentes, motivaciones, cualidades y capacidades para el idioma.

Para la formación profesional de estos profesores ha sido necesario abandonar un enfoque de enseñanza centrado en el producto; es decir, simplemente adquirir los conocimientos y técnicas para llevar a cabo una clase, y cambiar a un tipo de profesionalización de los docentes que se centra en el proceso (Richieri, 2019). Al igual que la educación en cualquier nivel, la acumulación de conocimientos y habilidades aislados no es suficiente para el ser humano del siglo XXI. Existe una cantidad enorme de datos y la memorización de ellos no constituye la educación. Para los docentes, ni el manejo de algún método ya establecido ni conocer la lengua, las técnicas de enseñanza del aula, el diseño de evaluaciones o la evaluación de los conocimientos de los alumnos en el aula, entre otros, son suficientes para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

Desarrollar una disciplina de forma profesional lleva implícita la idea de reflexionar sobre el desempeño de uno; es un paso obligatorio en la vida profesional que permite un desarrollo continuo, con la capacitación correspondiente del docente para que siga aprendiendo y se encuentre listo para enfrentar las exigencias de un mundo de constantes cambios y evoluciones. La importancia del

papel de la reflexión en la vida de un profesional en la docencia se evidencia con la cantidad de artículos que aparecen con esa palabra en la búsqueda. Comenzando con el trabajo seminal de Dewey (1933) sobre la reflexión como proceso cognitivo, seguido por Schön (1983) y su insistencia sobre el profesional reflexivo, el concepto ha crecido en importancia y reconocimiento, tanto que hoy se incluye en los currículums universitarios como componente básico, tanto de forma transversal como en materias propias.

Será importante analizar alguna de las definiciones de la reflexión. Para Dewey es “una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de las bases que lo fundamenta, y las conclusiones adicionales a que tiende” (1933:118). Destacamos de esta definición la importancia de considerar minuciosamente la validez de los conocimientos del docente profesional (parte de lo que se vio en ser profesional); es decir, no conformarse con recibir los conocimientos, sino estar dispuesto a analizar, evaluar y descartar, si es necesario, los conocimientos y creencias anteriores.

Por su parte, Moon lo explica como un proceso que “queda cerca de la noción de aprender y pensar. Reflexionamos para aprender algo, o aprendemos como resultado de reflexionar” (2004:80). La reflexión como forma de pensar, y aprender del pensar, no es suficiente para Rolfe (2007, citado en Ghaye, 2011:26), sino que es necesaria una reflexión crítica

[...] usando el proceso reflexivo para examinar nuestra propia práctica de forma sistemática y rigurosa. Todos reflexionamos de algún grado u otro, pero cuántas veces lo utilizamos para aprender de nuestras acciones, de retar una teoría establecida y, lo más importante, para lograr una verdadera diferencia en la práctica. Aun cuando podemos llegar a una comprensión de lo que la práctica reflexiva significa e involucra, hay que reconocer que no es una práctica ni fácil ni automática. La reflexión guiada es un proceso de autopreguntar para permitirle al docente lograr una práctica deseable y efectiva dentro de un espiral reflexivo de ser y llegar a ser (Johns, 2002, citado en Ghaye, 2011:26).

#### LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA MODALIDAD A DISTANCIA: EL UMBRAL DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS

En el auge de la educación a distancia, derivada de la contingencia sanitaria mundial de 2020, esta modalidad se antoja como condición *sine qua non* para darle continuidad a la formación académica en los distintos niveles educativos. Empero, subyacen una serie de interrogantes relativas al impacto real, sus efectos posi-

tivos y limitaciones, que encontrarán su cabal respuesta en los próximos años. De manera análoga, Almirault y Visser (2010) se cuestionan si el *e-learning* es el detonador fundamental del proceso de internacionalización de la educación superior. Los autores señalan que resulta indispensable analizar su concepción para responder la interrogante. Si bien el término fue concebido siglos atrás, cuando la movilidad física de estudiantes a universidades europeas se percibía como un paso necesario para la profesionalización, actualmente dicho vocablo implica únicamente una actividad de movilidad académica. “La internacionalización en el sector nacional e institucional se define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones o la prestación de la educación postsecundaria” (Knight, 2003:2; traducción libre de las autoras). En consecuencia, los autores vislumbran la internacionalización como un proceso eminentemente educativo, ni político ni económico, inherente al ejercicio de las instituciones de educación superior, y señalan cuatro áreas o enfoques de operación de ese proceso (Almirault y Visser, 2010:5):

1. Enfoque en la actividad: centrado en el currículum, el intercambio académico y en los alumnos internacionales.
2. Enfoque en la competencia: desarrollo de habilidades, conocimiento, actitudes y valores.
3. Enfoque en el *Éthos*: desarrollo de una cultura o clima para la internacionalización.
4. Enfoque en el proceso: integración de los elementos internacionales en la enseñanza, la investigación y el servicio para el fortalecimiento de la internacionalización.

A la luz de ese planteamiento, se subraya que la educación a distancia es un vehículo que desafía a las instituciones educativas para replantear los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del proceso de formación, en tanto que los constantes cambios tecnológicos conllevan el reto de reinventarse continuamente (Almirault y Visser, 2010). Por consiguiente, resulta temerario pensar que los programas académicos en ambientes virtuales aumentarán la cobertura nacional e internacional *per se*, aunque definitivamente sí se reconoce el alcance potencial de los mismos.

Entre los factores que deben considerarse se menciona el papel del claustro docente y del estudiantado. El primero asume el rol de facilitador, diseñador, gestor del aprendizaje, consejero e investigador, entre otros. Además, debe establecer medios de comunicación constantes para facilitar el contacto con los estudiantes a través de medios digitales. En tanto que el estudiantado debe adoptar una pos-

tura más autónoma, participativa y corresponsable en el proceso educativo, que se sustente en el desarrollo de hábitos de estudio, habilidades metacognitivas, estrategias de estudio a distancia, como la organización eficaz del tiempo y la interpretación de la retroalimentación de las actividades para la mejora en su rendimiento académico; todo ello aunado a la participación en el trabajo colaborativo con sus pares y la adquisición de competencias pluriculturales y, en ocasiones, plurilingües.

En consecuencia, los autores plantean la interrogante de si se cuenta con ambientes de aprendizaje internacionalizados para asegurar la verdadera internacionalización del proceso educativo, ya que éstos se encuentran distantes de un ambiente universitario físico que contribuya a la interacción entre ellos, a lo cual se suma que la comunicación es frecuentemente asíncrona. De ahí que se enfatice la necesidad de considerar los enfoques citados en el *Éthos* y en el proceso para integrarlos en el diseño instruccional de los ambientes de aprendizaje internacionalizados. Para ello, resulta indispensable contar con una plataforma educativa o LMS que pueda alojar y articular toda la planeación, el flujo de información, materiales de diversos contextos culturales, los recursos didácticos y de evaluación continua, además de los medios de comunicación inherentes al diseño instruccional. Asimismo, el establecimiento de una lengua común o *lingua franca* es otro factor determinante para facilitar la comunicación entre el estudiantado de las distintas nacionalidades a través de diversos medios digitales. Almirault y Visser añaden las estrategias instruccionales orientadas al trabajo colaborativo en equipos, elemento de singular importancia que facilita el proceso de internacionalización de las universidades, “donde los estudiantes puedan estar expuestos a diferencias culturales, políticas y lingüísticas, y donde exista un motivo para superar cualquier obstáculo que se perciba como creado por tales diferencias” (2010: 24; traducción libre de las autoras).

## CONSIDERACIONES FINALES

El hecho de integrar todas las áreas de operación del proceso de internacionalización apunta realmente a la internacionalización de un programa educativo o de una institución de manera idónea y promisoría, dado que se promueve no sólo la formación profesional, sino el entendimiento mutuo, el desarrollo de habilidades interculturales y plurilingües, la colaboración y la investigación entre instituciones, lo cual aporta una visión internacional al currículum universitario.

En el presente texto se ha realizado un breve análisis de varios aspectos que se conjugan en la profesionalización del docente de lenguas, tales como el auge

en el aprendizaje de lenguas desde las perspectivas plurilingüe y pluricultural, así como los factores que han intervenido en la enseñanza de lenguas en el mundo y en México. Particularmente, se ha hecho hincapié en la importancia del impacto de la práctica docente reflexiva como competencia ineludible del profesional de lenguas. Ello se vincula con la publicación de las distintas aproximaciones metodológicas en el crisol de las demandas crecientes de los aprendientes de una lengua, en un contexto educativo centrado en ellos, en donde no existe un enfoque didáctico universal que atienda todas las necesidades de aprendizaje. Lo anterior ha repercutido en la generación de nuevas estrategias didácticas, selección de recursos, promoción de la autonomía, y obviamente, incorporación de las TIC, medios digitales y dispositivos móviles, entre otros heurísticos para eficientar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Queda en la agenda de los formadores de docentes de inglés a distancia sumar esfuerzos con las autoridades institucionales, tanto académicas como administrativas, para acelerar el proceso de internacionalización de los programas de esta modalidad que se ofrecen al interior de las instituciones de educación superior. Este asunto pendiente constituye una etapa ineludible para formar profesores altamente críticos, reflexivos, con una visión eminentemente plurilingüe y con una clara identidad profesional e intercultural. Ello les permitirá intervenir favorablemente en su contexto educativo inmediato, con sustento en el desarrollo profesional continuo, la inserción en el campo de la investigación-acción, así como en el trabajo colaborativo de sus pares internacionales. Lo anterior, al abrigo de convenios macro e interinstitucionales, de ambientes educativos internacionalizados, así como de políticas y prácticas educativas de alto nivel entre instituciones de educación superior nacionales y extranjeras.

## BIBLIOGRAFÍA

- Al-Khalil, E. (2016), "The Role of English in Present Day Higher Education", en *ResearchGate*, 8, disponible en <[https://www.researchgate.net/publication/311739707\\_The\\_Role\\_of\\_English\\_in\\_Present\\_Day\\_Higher\\_Education/link/5859030408aeabd9a58b14f2/download](https://www.researchgate.net/publication/311739707_The_Role_of_English_in_Present_Day_Higher_Education/link/5859030408aeabd9a58b14f2/download)>.
- Almiraut, R. e Y. Visser (2010), "The Impact of e-Learning Programs on the Internationalization of the University", en *ResearchGate*, 35, disponible en <[https://www.researchgate.net/publication/288301997\\_The\\_impact\\_of\\_E-learning\\_Programs\\_on\\_the\\_Internationalization\\_of\\_the\\_University](https://www.researchgate.net/publication/288301997_The_impact_of_E-learning_Programs_on_the_Internationalization_of_the_University)>.
- Beacco, J.C.; M. Cavalli, M. Egli, F. Goullier y J. Panthier (2016), *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultu-*

- ral Education*, Strasbourg, Council of Europe, disponible en <[https://www.researchgate.net/publication/260120379\\_Guide\\_for\\_the\\_development\\_and\\_implementation\\_of\\_curricula\\_for\\_plurilingual\\_and\\_intercultural\\_education\\_-\\_Document\\_prepared\\_for\\_the\\_Policy\\_Forum\\_%27The\\_right\\_of\\_learners\\_to\\_quality\\_and\\_equity\\_in\\_educatio](https://www.researchgate.net/publication/260120379_Guide_for_the_development_and_implementation_of_curricula_for_plurilingual_and_intercultural_education_-_Document_prepared_for_the_Policy_Forum_%27The_right_of_learners_to_quality_and_equity_in_educatio)>.
- Brass, J. y J. Holloway (2019), “Re-Professionalizing Teaching: The New Professionalism in the United States”, en *Critical Studies in Education - ResearchGate*, 20, disponible en <<https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>>.
- Breshears, S. (2004), “Professionalization and Exclusion in ESL Teaching”, en *TESL Canada Journal-Revista TESL du Canada*, núm. 23-39, disponible en <<https://doi.org/10.18806/tesl.v0i0.1038>>.
- Canrinus, E.T.; M. Helms-Lorenz, D. Beijaard, J. Buitink y W.H.A. Hofman (2012), “Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers’ Professional Identity”, en *European Journal of Psychology of Education*, núm. 27, pp. 115-132, disponible en <<https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>>.
- Dewey, J. (1933), *How we Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, D.C. Heath.
- Finlay, L. (2008), “Reflecting on ‘Reflective Practice’. Practice-Based Professional Learning”, en *The Open University* (Paper 52), 27, disponible en <<https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>>.
- Ghaye, T. (2011), *Teaching and Learning through Reflective Practice a Practical Guide for Positive Action*, 2a. ed., Nueva York, Routledge.
- Hildebrandt, S. y M. Eom (2011), “Foreign Language Teacher Motivation for Professionalization”, en *Journal of Language Teaching and Learning*, pp. 39-53, disponible en <<http://oaji.net/articles/2015/2313-1439500566.pdf>>.
- Hrusa, N.; P. Islas, J.A. Schneider e I.J. Vega (2020), “Policies for Teacher Professionalization in Mexico’s Education Reform”, en F.R. (ed.), *Empowering Teachers to Build a Better World*, Singapore, Springer Open, pp. 63-85, disponible en <[10.1007/978-981-15-2137-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2137-9_4)>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018), *La educación obligatoria. Informe 2018*, México, disponible en <<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>>.
- Kavanoz, S. y H. Yüksel (2017), “Motivations and Concerns: Voices from Pre-service Language Teachers”, en *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 8, pp. 43-61, disponible en <<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.4>>.

- Knight, J. (2003), "Updating the Definition of Internationalization", en *International Higher Education*, núm. 33, pp. 2-3.
- Larsen-Freeman, D. y M. Anderson (2011), *Techniques & Principles in Language Teaching*, 3a. ed., Oxford, Oxford University Press.
- Llanas, L.; E. Flores y S. Vanegas (2016), "MEXTESOL and ELT: A Journey through the Eyes of Terrence Nevin Siders Vogt", en *Mextesol Journal*, vol. 40, núm. 4, disponible en <<http://www.mextesol.net/journal/public/files/b2a746aab331efb0e6f8e9ec0f632893.pdf>>.
- Malm, B. (2009), "Towards a New Professionalism: Enhancing Personal and Professional Development in Teacher Education", en *Journal of Education for Teaching*, vol. 35, núm. 1, pp. 77-91, disponible en <10.1080/02607470802587160>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes, disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>.
- Moon, J. (2004), *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*, Londres, Routledge Falmer.
- North, G. y E. Piccardo (2018), *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Language Policy Programme, Council of Europe, disponible en <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>>.
- Richards, J. y T. Rodgers (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3a. ed., Cambridge, Cambridge University Press.
- Richieri, C. (2019), "The Role of Reflection in L2 Teacher Education. Student Teacher's Lesson Plans as Tools for Promoting Professional Development 1", en R.C., *Teacher Education - English Language, Literature and Culture - Good Practices*, Pensa Multimedia, pp. 319-349, disponible en <[https://www.researchgate.net/publication/331161093\\_The\\_Role\\_of\\_Reflection\\_in\\_L2\\_Teacher\\_Education\\_Student\\_Teacher's\\_Lesson\\_Plans\\_as\\_Tools\\_for\\_Promoting\\_Professional\\_Development\\_1](https://www.researchgate.net/publication/331161093_The_Role_of_Reflection_in_L2_Teacher_Education_Student_Teacher's_Lesson_Plans_as_Tools_for_Promoting_Professional_Development_1)>.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013), "Struggling for a Professional Identity: Two Newly Qualified Language Teacher's Identity Narratives During the First Years at Work", en *Teaching and Teacher Education*, vol. 30, pp. 120-129, disponible en <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>>.
- Ruso, H.; L. Mesa y R. Nemiña (2009), "Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado - ResearchGate*, 15, disponible en <<https://>>

- [www.researchgate.net/publication/41394980\\_Desarrollo\\_profesional\\_y\\_profesionalizacion\\_docente\\_Perspectivas\\_y\\_problemas](http://www.researchgate.net/publication/41394980_Desarrollo_profesional_y_profesionalizacion_docente_Perspectivas_y_problemas)>.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, Nueva York, Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, disponible en <[https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)>.
- Torres-Rocha, J. (2019), “EFL Teacher Professionalism and Identity: Between Local/Global ELT Tensions”, en *HOW*, vol. 26, núm. 1, junio, pp. 153-176, disponible en <<https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/501/504>>.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) (2014), *Cambridge English Teaching Framework-Competency Statements*, Cambridge, Cambridge University Press, disponible en <<https://www.cambridgeenglish.org/Images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>>.

## MÁS ALLÁ DE LA MOVILIDAD EN EL EXTRANJERO: INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA EN IES MEXICANAS EN TIEMPO DE PANDEMIA

*Juan Carlos Aguilar Castillo*  
*Dira Plancarte Flores*

En México, la movilidad internacional es la práctica más destacada de la internacionalización de la educación superior. Es común que las IES mexicanas lleven a cabo programas de movilidad internacional para el estudiantado y la comunidad docente, e incluso para el personal administrativo. Sin embargo, las estancias temporales en el extranjero son únicamente la cara más visible de las múltiples prácticas internacionales de la educación superior. Una de las razones que explicaría su auge reside en que la movilidad, al romper con fronteras físicas y simbólicas, acerca a los participantes a dimensiones interculturales en términos educativos y sociales.

Con concepciones como la de Jane Knight (2004), la internacionalización de la educación superior tiene como finalidad integrar a los participantes a espacios donde converjan diversas culturas. No obstante, pese a su creciente y constante popularidad en las IES mexicanas, únicamente grupos reducidos de estudiantes logran ser partícipes en programas de movilidad. De acuerdo con el reporte estadístico Patlani (Maldonado *et al.*, 2017), solamente uno por ciento de la matrícula de estudiantes universitarios realiza estancias de corta duración en el extranjero. En este mismo sentido, Didou (2017) asevera que la movilidad internacional es un producto de decisiones individuales, de movilización de recursos, y capitales culturales y sociales, acumulados mayoritariamente por familias de ingresos altos.

Al intentar ofrecer una experiencia educativa de corte internacional, un determinado grupo de IES mexicanas, sobre todo universidades autónomas estatales, han implementado ciertas actividades al interior de sus recintos educativos. Bajo el nombre “internacionalización en casa”, las IES siguieron un eje que ofrecía un acercamiento a prácticas educativas e interculturales desde diversos espacios universitarios —facultades, escuelas, museos. De esta manera, se aseguraba que aque-

llos estudiantes con desventajas económicas o educativas y con algún tipo de dificultad para viajar al extranjero tuvieran una aproximación, lo más fidedigna posible, a una experiencia educativa internacional. Dentro de las prácticas, la internacionalización del currículum cobró relevancia. Sin embargo, actualmente, a la luz de la pandemia por la Covid-19, la internacionalización en casa se vislumbra como una ruta que ayudará tanto a estudiantes que forzosamente tuvieron que cancelar su estancia en otros países, como a aquellos que seguían alejados de actividades internacionales.

### INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA: DEFINICIÓN Y RETOS EN EL CONTEXTO MEXICANO

Esta estrategia de internacionalización ha sido definida en múltiples ocasiones bajo lógicas educativas, interculturales y económicas. En un principio, la OCDE la definió como una acción institucional centrada en la integración de un currículum encaminado a formar y preparar estudiantes que se desempeñaran social y laboralmente en espacios internacionales e interculturales (Van der Wende, 1996). Sin embargo, desde posicionamientos como el de Beelen (2014), la definición de la OCDE ofrecía una visión estrecha del currículum y su alcance. En concordancia con lo anterior, para Rizvi (2015) la definición de la OCDE mostraba un determinado imaginario neoliberal de procesos globales. Dicho de otra manera, se presentaba la internacionalización en casa como una homogeneización de cualidades producidas como consecuencia de la globalización, no como un proceso fragmentado en donde las diferencias culturales, sociales y lingüísticas construyeran espacios comunes de entendimiento.

No obstante, desde que en 1999 emergiera en la Universidad de Malmö el concepto de internacionalización en casa (Beelen y Leask, 2011), hasta la fecha se ha realizado una cantidad significativa de adaptaciones e implementaciones alrededor del mundo, a la luz de factores económicos, educativos, políticos, demográficos y sociales. Aunque en la medida de las posibilidades las IES conservan la principal característica del concepto, el cual se encamina a ofrecer oportunidades para que el estudiantado desarrolle conocimientos, actitudes y habilidades internacionales e interculturales dentro de las instituciones, en el contexto actual de la pandemia, la internacionalización en casa, más allá de ser un componente de la internacionalización de la educación superior es, quizás, el sendero más idóneo para continuar acercando a la comunidad estudiantil a entrecruces interculturales.

En el caso mexicano, la internacionalización de la educación superior enfrenta diferentes obstáculos, entre ellos operacionales, financieros, educativos y pro-

yectivos. Aunque en décadas recientes una mayor cantidad de IES han incurrido en la adopción de políticas educativas de corte internacional, se han delineado desde preconcepciones o planteamientos erróneos. Entre ellos, De Wit (2011) observa que se ha pensado más en la internacionalización como: 1) sinónimo de estudiar en el extranjero; 2) firma de convenios con IES extranjeras, y 3) cantidad de certificaciones internacionales adquiridas por las instituciones de educación superior.

Aunque observamos que el trabajo de las IES mexicanas se ha centrado particularmente en fomentar programas de movilidad estudiantil internacional, incluso este esfuerzo es endeble comparado con los programas de movilidad estudiantil de otras regiones, como Europa —programa Erasmus Mundus— o Asia (Rubio, 2019). En concordancia con lo anterior, en la Evaluación Paulo Freire de 2019 fue señalada una participación desigual entre los países latinoamericanos y las propias IES (Rubio, 2019). Es preciso notar que en México las IES con mayor implementación de programas de movilidad estudiantil internacional son las universidades privadas de prestigio, seguidas de las universidades autónomas estatales y algunas instituciones tecnológicas (Maldonado *et al.*, 2017). Desde hace cinco años, las escuelas normales han participado en programas de movilidad estudiantil con países iberoamericanos —programa Paulo Freire de la Organización de Estados Iberoamericanos— y con Francia —movilidad a IES francesas— (Aguilar-Castillo, 2020). En síntesis, aunque la movilidad de estudiantes ha sido impulsada fervientemente en México, la participación de las IES es asimétrica y, de manera general, al compararla con otras regiones del mundo, muestra cantidades reducidas de estudiantes participantes. Esta priorización de la movilidad estudiantil saliente ha ido en detrimento de prácticas como la internacionalización en casa, la cual frecuentemente se muestra de manera aislada en las estructuras educativas o como elemento accesorio prescindible.

Por consiguiente, destacamos que la realización de actividades internacionales de la educación superior se concentra mayoritariamente, por una parte, en ciertas prácticas, por ejemplo, movilidad internacional y firma de convenios con otras IES, como consecuencia de una falta de designación presupuestaria, lo suficientemente robusta, que posibilite la consecución de actividades internacionales de forma más armónica, continua e institucionalizada. Entre otras particularidades, destaca la ausencia de una política nacional que ofrezca líneas rectoras de acción, objetivos y de proyecciones educativas a largo plazo para el grueso de las IES mexicanas. Aunque la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es referente y vocera de las IES públicas mexicanas, escasamente cuenta con estudios focalizados en políticas internacionales para las IES mexicanas. Por otra parte, la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, de la

Organización de las Naciones Unidas, es un documento que ofrece áreas temáticas desde las cuales se pueden abordar ciertas políticas educativas internacionales. Sin embargo, observamos que las políticas educativas en materia internacional, por parte de la IES mexicanas, no contemplan este tipo de documentos, o bien lo hacen de manera parcelada, como en el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM, 2017).

Con el aumento de restricciones de viajes al extranjero, el cierre de fronteras y el latente riesgo de contagio, en aras de proteger a su comunidad universitaria, las IES han decidido postergar o cancelar la movilidad física para permitir que, de nueva cuenta, las estrategias programáticas al interior del concepto de internacionalización en casa tengan lugar. Entre ellas se ubican la internacionalización del currículum, de la investigación, de la extensión y difusión, así como las actividades extracurriculares. En este texto nos planteamos la discusión de la internacionalización en casa desde las prácticas educativas presentes en el currículum universitario, a las cuales se ha recurrido en la coyuntura sanitaria.

## INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA ANTES DE LA PANDEMIA

Para Ramírez y Rodríguez, “la internacionalización comprende todos los niveles de la educación terciaria, los campos de conocimiento, así como las principales funciones educativas de las instituciones: enseñanza, investigación y difusión” (2018:12). Si bien el universo de las IES en México no es homogéneo en cuanto a sus procesos de internacionalización, pues mientras algunas IES aún tienen respuestas reactivas a su contexto, De Wit (2011) asegura que hay otras que tienen respuestas más proactivas, con alcances de mediano y largo plazos.

Una de las vetas más importante de la internacionalización en casa es la enseñanza de lenguas extranjeras, pues ello representa para las IES diversificar su oferta académica y abrir espacios para que, tanto estudiantes como profesores, tengan experiencias interculturales para que, al aprender y enseñar una lengua, no sólo conozcan la gramática sino también los referentes culturales que le dan vida. Por esta razón, diversas IES han incorporado a esta estrategia la contratación de profesores extranjeros, hablantes nativos de la lengua, o bien, cursos de intercambio cultural entre extranjeros que quieran aprender o perfeccionar su español y mexicanos que deseen aprender o mejorar sus habilidades lingüísticas.

Por ejemplo, ante las nuevas dinámicas mundiales en las que diferentes países asiáticos —China, Corea del Sur y Japón— han sido posicionados como potencias sólidas con gran influencia económica en América Latina, algunas IES mexicanas, en diferentes momentos y con diversos alcances, han coincidido en la

promoción de la enseñanza de sus lenguas como estrategias de internacionalización en casa; ello ha logrado diversificar los vínculos de algunas IES y posicionado a la enseñanza de lenguas extranjeras como una propuesta de largo plazo en los procesos educativos mexicanos. No obstante, las IES mexicanas deberán evitar caer en la práctica de enseñar lenguas extranjeras como símbolo de interculturalidad pues, como lo indica Aguilar-Castillo (2020), el desarrollo de habilidades interculturales sobrepasa el terreno de las prácticas lingüísticas, pues se requiere identificar pautas de interacción social. Subrayamos que aprender una lengua extranjera va más allá de ensamblar oraciones correctas; se trata de saber qué decir y a quién, bajo ciertas circunstancias o contextos (Celce-Murcia, 2007). Dentro de esta relación lingüística y social se generan intersticios que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales (Spitzberg y Changnon, 2009), que a la postre se traducen en una reducción de estereotipos, prejuicios o etnocentrismos. En síntesis, aunque el aprendizaje de lenguas extranjeras funja como un primer escalón para el acercamiento hacia prácticas interculturales, es capital interactuar con personas de otras latitudes pues, como en su momento mencionó Paulo Freire, la alfabetización es más que leer y escribir; es la habilidad de saber leer el mundo.

En consonancia con lo anterior, De Wit (2011) indica que la internacionalización de la educación, así como de sus prácticas educativas no se reducen a la enseñanza de lenguas extranjeras y a impartir clases de lengua inglesa. Desde una visión particular, esto propiciaría el alejamiento de una consecución intercultural pues, aunque las lenguas sean un canal de aproximación intercultural, es necesario que los estudiantes desarrollen valores y actitudes como la empatía y la tolerancia. Éstas son cada vez más necesarias ante el crecimiento exacerbado de nacionalismos, así como por la intolerancia que genera en algunas personas la profesión de una religión, la militancia política, la diversidad sexual, así como la llegada de migrantes, refugiados, desplazados o demandantes de asilo humanitario.

Hecha esta precisión, a continuación nos referiremos a la internacionalización del currículum como una veta de largo plazo para muchas IES. En este sentido, hay una diversidad de procesos utilizados por las IES para dar una dimensión internacional a sus planes y programas de estudio. Sin embargo, es notorio que las disciplinas que por su propia naturaleza dependen de las dinámicas mundiales —relaciones internacionales, economía, negocios y comercio internacionales, lenguas extranjeras, entre otras— tienen mayor atención en la innovación de su currículum. Aun así, hay esfuerzos institucionales importantes que, además de intensificar sus propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras, también buscan promover la apertura de todas las disciplinas a una dimensión internacional al

introducir al estudiantado y la comunidad docente a debates internacionales de su disciplina; incluir en los programas de estudio algunos textos en otro idioma o de reciente traducción al español para conocer a autores extranjeros más allá de los clásicos; añadir asignaturas referentes a la inter, multi y pluriculturalidad; sensibilizar a la población de las IES para observar y participar en acciones que busquen vincularse con las comunidades migrantes de sus localidades y regiones. Asimismo, aunque en menor medida, dentro de las prácticas identificamos la capacitación de los docentes para que trabajen con estrategias que consideren la multiculturalidad de los grupos de estudiantes, la presencia de estudiantes internacionales, el aprendizaje de otras lenguas, además del inglés, y la vinculación con docentes de otros países.

A pesar de ello, también es necesario hacer hincapié en que la internacionalización del currículum no depende únicamente de los docentes, sino de todo el personal institucional que diseña, gestiona e implementa el currículum. En este tenor y con base en que la internacionalización del currículum no debe corresponder a una homologación del conocimiento, sino a su diversificación, para las IES mexicanas ha sido un reto coincidir en cómo llevar a cabo esta práctica a causa de las grandes diferencias entre ellas respecto a su financiamiento, tasa de ingreso, programas educativos ofertados, consolidación de cuerpos académicos, vinculación con otras IES o infraestructura. Los ejemplos mencionados son muestras de internacionalización del currículum; sin embargo, hasta este momento no conocemos las características de cada una de las IES mexicanas ni sus impactos en los estudiantes ni en las instituciones. De tal forma, la internacionalización del currículum quizá sea la apuesta más pertinente para las IES mexicanas por el actual contexto sanitario. No obstante, al mismo tiempo es una de las estrategias que presenta mayor complejidad para el grueso de las IES debido a la heterogeneidad de sus características.

Otra estrategia de internacionalización a mediano y largo plazo, aunque no homogénea entre las IES, es la incorporación de investigadores extranjeros, o con formación académica fuera de México, a través de eventos o directamente por contratación. Esta actividad permitirá contar con cuadros profesionales altamente capacitados, que aporten a la enseñanza y a la investigación desde diversas miradas y atiendan problemáticas nacionales e internacionales. Tanto el Conacyt como las IES poseen mecanismos administrativos para incorporar a profesionistas extranjeros, o formados en el extranjero, a las actividades de las instituciones mexicanas. Esta acción posibilita que las IES receptoras cuenten no sólo con los docentes e investigadores, sino también con redes académicas y científicas que han entretejido a lo largo de su formación. No obstante, algunas investigaciones recopiladas en Didou (2016) muestran que la integración de este tipo

de investigadores a las IES mexicanas suele ser un proceso complejo, pues prima la docencia sobre la investigación en una cantidad considerable de IES. Igualmente, encontramos que el sistema científico mexicano es altamente burocrático para la práctica habitual de los investigadores. Con todo, su incorporación se proyecta como una práctica de internacionalización en casa de largo aliento; y sin lugar a dudas, apela en primer lugar, a eliminar o simplificar procesos burocráticos y, en segundo, a ofrecer más plazas de investigación.

El tema de los investigadores abre otra posibilidad de internacionalización en casa: las redes académicas y científicas. Aunque son un área poco destacada por quienes estudian la internacionalización de la educación superior, las redes que generan los investigadores extranjeros y mexicanos, o de las que son parte, figuran como un importante medio de vinculación con IES nacionales y extranjeras. Podemos decir que son una estrategia en casa debido a que, si bien su creación, desarrollo y consolidación requieren de fondos de las IES, de instancias de gobierno o de organizaciones internacionales, una vez definida su sede y coordinación, las redes académicas y científicas permiten que los investigadores colaboren desde sus IES con otros investigadores y otras IES para alcanzar objetivos en común. Los viajes y las estancias son un elemento presente, pero no son clave para que las redes funcionen, dado que muchas de ellas hacen uso de tecnologías y herramientas digitales para trabajar en conjunto.

Tal vez las redes académicas y científicas sean una de las estrategias que mayor alcance internacional pueden tener, tanto para los investigadores como para los académicos y las IES; permiten que en los procesos de internacionalización de la educación superior también sea considerada la internacionalización de la ciencia. Asimismo, las redes tienen un papel articulador al posibilitar que el conocimiento circule, tanto nacional como internacionalmente, y conectar a los investigadores y académicos con comunidades globales, toda vez que las IES constituyen espacios avalados como lugares donde reside el conocimiento científico.

Sobre la misma línea planteada anteriormente, otro camino para alcanzar la internacionalización en casa es recurrir a congresos, seminarios, mesas de debate, talleres, conferencias o cualquier otro tipo de actividad académica, en donde las IES y sus cuerpos académicos organicen eventos con invitados de otros países, bajo roles de presentadores o asistentes. Este tipo de estrategia también implica que las personas se trasladen; sin embargo, al ser México el país sede, sólo se requieren pequeños desplazamientos internos. Aunque pudiera parecer obvio, este método es cada vez más utilizado como un recurso que aporta una dimensión internacional a las actividades de las instituciones de educación superior.

Las estrategias mencionadas han servido como vías para que un gran número de IES se sumen a los procesos de internacionalización en casa; no obstante, son

escasamente consideradas como prácticas. Como mencionamos al inicio de este texto, debido a que la movilidad es la práctica más visible de internacionalización, es frecuente que el esfuerzo de las IES por llevar a cabo estrategias como las descritas no sea valorado. Sobre ello, consideramos que para pensar en la internacionalización de la educación superior en México es deseable abrir el horizonte de posibilidades para reconocer a las IES pioneras en la implementación de este tipo de prácticas, incluso antes de que fueran contempladas dentro de las estrategias de internacionalización en casa.

De acuerdo con Didou (2020), desde el siglo XIX las instituciones mexicanas, en ese momento no conceptualizadas como IES, a través de la integración de mexicanos formados en el extranjero o las redes, ya habían iniciado procesos para poseer una mirada internacional, los cuales se reforzaron por las migraciones internacionales a México en el siglo XX e inicios del presente siglo. Un ejemplo es la presencia de académicos e investigadores extranjeros que huían de dictaduras (como la española o la chilena en el siglo XX) en la vida de muchas IES, muestra de que México, más allá de la movilidad, tuvo y tiene prácticas endógenas de internacionalización.

## PRÁCTICAS EDUCATIVAS DURANTE LA PANDEMIA

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 ha revirado las interacciones cotidianas y educativas de múltiples sociedades a escala mundial. La contingencia sanitaria representa una serie de situaciones extraordinarias que, por una parte, han mermado las economías y la vida digna de sus ciudadanos y, por otra, ha permitido repensar los espacios de educación superior para atender a sus poblaciones estudiantiles a través de estrategias educativas emergentes. Sin menoscabar las problemáticas que ello ha representado para las poblaciones más vulnerables, queremos rescatar algunas experiencias que brindan un horizonte de esperanza para pensar en la internacionalización más allá de la movilidad al extranjero y, por ende, proponer estrategias más accesibles para el grueso de la población estudiantil de educación superior en México.

Ante la imposibilidad de tener clases presenciales, la mayor parte de las IES públicas ha buscado continuar con sus actividades a través del uso de las TIC. De esta manera, el escenario, los recursos humanos y materiales de la educación superior fueron trasladados a internet con el fin de asegurar la continuidad educativa iniciada con el confinamiento sanitario. Si bien esta modalidad nuevamente ha evidenciado las enormes desigualdades sociales y económicas de los estudiantes y los académicos, subrayamos que también ha propiciado que las IES conside-

ren las actividades de internacionalización en casa como grandes aliados educativos. Un ejemplo visible es el importante crecimiento de invitaciones a foros, mesas de debate, seminarios, talleres y conversatorios que, gracias a la web y a plataformas como Zoom, Jitsi Meet, Google Meet, BlueJeans, entre otras, han permitido la asistencia virtual y síncrona de investigadores, académicos y estudiantes de cualquier parte de México y de otros países.

Obligados por las condiciones sanitarias, las IES han superado, en gran medida, las renuencias a gestionar actividades en donde se requiera de conectividad a internet. El confinamiento del que en general la sociedad ha sido parte, ha llevado a pensar que es posible trabajar desde la distancia, continuar desdibujando las fronteras físicas, acortar las distancias y preocuparse por las situaciones que sobrecogen a otras personas. No obstante, también ha evidenciado que, aunque hemos vivido de manera paralela a la llegada de dispositivos digitales —laptops, tablets, smartphones— queda un gran tramo por aprender a utilizarlos en su totalidad.

De manera similar, aunque la pandemia ha permitido coincidir en tiempo con otras regiones del mundo para trabajar conjuntamente, se ha evidenciado que un gran sector de estudiantes universitarios no posee ni condiciones —lugar personal para estudiar libre de ruidos o interrupciones— ni herramientas —computadora propia, conexión a internet, acceso a libros en casa— necesarias para continuar sus estudios. Para que las nuevas actividades implementadas como parte de la internacionalización abarquen la totalidad de estudiantes universitarios es preciso que se resuelva primordialmente el problema de conectividad a internet, así como la disposición de una computadora personal para estudiar. De acuerdo con cifras de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, en 2018, seis de cada diez hogares no contaba con una computadora por falta de recursos económicos. De manera similar, cinco de cada diez familias no tenía conexión a internet (INEGI, 2018). Si posterior a la pandemia las IES consideran continuar con prácticas virtuales de internacionalización en casa, será pertinente resolver el problema de conectividad de los estudiantes o idear actividades en donde no se agreguen más brechas de desigualdad a las existentes.

En caso de que estas actividades continúen después del confinamiento, podrían ofrecerse vías permanentes para la internacionalización del currículum de un gran número de IES. Es posible augurar su consecución, pues suponen la realización de actividades con niveles de gestión relativamente sencillos. Sin embargo, como se señaló previamente, se tendrá que asegurar conexión a internet y el acceso a computadoras, tablets o smartphones. Cabe resaltar que, desde hace algunos años, la gestión y distribución de estos medios de comunicación para las comunidades de

las IES es un tema discutido, que muchas instituciones han comenzado a resolver. De igual manera, estas actividades suponen para el Estado y para las autoridades de las IES un diálogo para afianzar el acceso a internet como un derecho humano inapelable para la sociedad en general.

En esta línea, las IES han recurrido a diversas redes sociales —Facebook, Twitter y YouTube— para divulgar y difundir con mayor intensidad sus actividades académicas y científicas; ello ha significado que la información no sea exclusiva para las comunidades de las IES sino para cualquier persona que siga sus páginas y perfiles. Desde un punto de vista entusiasta, la nueva forma de comunicación de las IES no sólo les ha permitido atender la emergencia sino también lograr que la información en torno a su trabajo llegue a un mayor número de personas. Con el tiempo sabremos si divulgar y difundir en redes sociales su trabajo para alcanzar mayores audiencias se traducirá en una estrategia de internacionalización en casa que permita a las instituciones mexicanas posicionarse en el escenario mundial de la educación superior.

Si bien iniciamos esta sección con una mirada entusiasta en torno a los escenarios virtuales para los eventos académicos, hemos de aceptar que la situación de las clases a distancia para una población que estaba acostumbrada a una modalidad presencial representa un gran esfuerzo. Por consiguiente, la importancia de continuar con las estrategias de internacionalización en casa pasó a un segundo plano pues, tanto administrativa como pedagógicamente, las IES se enfrentan a una situación extraordinaria. Aunque la pandemia se ha dado en todo el mundo, en nuestro país ha impactado de distinta manera y ha afectado mayormente a aquellas personas que se encontraban bajo capas de desigualdades económicas, educativas, sanitarias y laborales. La atención de la población convaleciente requirió de la entera atención de instituciones gubernamentales y educativas.

En una cantidad considerable de IES, la contratación de investigadores extranjeros o formados en el extranjero, y la gestión y coordinación de las redes fue detenida por la imposibilidad de hacer uso de las instalaciones educativas. A ello se suma el traslado obligado de las clases a escenarios virtuales. Es de conocimiento y debate público que la modalidad virtual emergente en educación superior representó para muchos docentes un enorme ejercicio de aprendizaje, tanto para usar las plataformas digitales como para modificar sus hábitos de enseñanza para responder a este escenario. Además, a los estudiantes que migraban de una ciudad a otra para cursar sus estudios universitarios, la pandemia los orilló a adoptar decisiones en las que destaca la disyuntiva de regresar a sus ciudades de origen o quedarse en donde cursaban sus estudios. En el caso de los estudiantes de la modalidad emergente, se suscitaron cambios en la forma de trabajo, y en la mayoría se presentaron problemáticas de conectividad, vinculación con otros estudiantes,

modificaciones en sus formas de aprendizaje y, en casos de estudiantes inmersos en procesos administrativos, el cese total de sus procesos y el alargamiento en la gestión de trámites de titulación, resolución de algún tipo de problema educativo o administrativo con la institución, validar asignaturas, ingresar o egresar de la institución, entre otras.

A pesar de que para nosotros las estrategias que mencionamos en el apartado anterior son visibles en el contexto nacional, Gacel-Ávila (2020) considera que la internacionalización del currículum no sólo es una de las estrategias más descuidadas, sino que es prácticamente nula en la mayor parte de las IES. La internacionalización del currículum requiere del despliegue de una serie de mecanismos específicos y complejos, de suficiente autonomía y de toma de decisiones sobre sus políticas educativas. Igualmente, implica el involucramiento de líderes académicos y, sobre todo, de una sólida estrategia financiera.

Asimismo, Gacel-Ávila (2020) asevera que la internacionalización de las IES mexicanas no ha contado con el apoyo del gobierno federal ni de su personal administrativo. Estas omisiones se traducirán, de acuerdo con la autora, en el reforzamiento de un cierto carácter elitista de la internacionalización pues, como ya señalamos en este texto, en el contexto actual, la internacionalización en casa demanda la utilización de conectividad a internet, así como de la disposición por cada estudiante de un dispositivo digital.

Es indudable que la movilidad estudiantil internacional es la cara más visible de las múltiples prácticas de la internacionalización de la educación superior. Además de ofrecer la oportunidad de estudiar en IES extranjeras, los estudiantes desarrollan una identidad propia en escenarios interculturales pues, como destacan Dolby y Rizvi (2008), no se perciben solamente como turistas ni como inmigrantes, sino como “ocupadores” de espacios culturales completamente nuevos. En estos “espacios otros” o heterotopias (Foucault, 1968), se desarrollan habilidades, valores, conocimientos y sentimientos. No obstante, continúa siendo aprovechada por un número reducido de estudiantes —en su mayoría estudiantes de deciles de ingresos altos—, además de que parte de decisiones individuales de los estudiantes, más que como proyecto institucional de mayor envergadura.

Como consecuencia de las limitaciones de movilidad geográfica causadas por la actual pandemia, el énfasis habrá de ponerse en la revisión de prácticas de internacionalización en casa que se llevaban a cabo antes de la pandemia, así como integrar nuevas actividades en las que, en la medida de las posibilidades, se intente asegurar el desarrollo de ciertas habilidades interculturales, al menos en umbrales mínimos. Es necesario regresar al desarrollo de la competencia intercultural, pues gracias a ésta se permite compartir una conciencia de mismidad y otredad con un grupo amplio de personas para evitar la reproducción de estereotipos, la

reducción de las culturas desde perspectivas esencialistas, infértiles y aisladas de elementos económicos, sociales y políticas condicionantes (UNESCO, 2017).

Por ello, de esta situación extraordinaria en la que la realidad nos ha empujado a repensar la vida en las IES, sostenemos que habrá muchos aprendizajes a los que las IES podrían recurrir para volver a plantear cómo dar a sus comunidades una dimensión internacional. Los escenarios virtuales tienen un papel esencial en el aprendizaje de conocimientos académicos y desarrollo de habilidades internacionales. Si este tipo de prácticas son recuperadas posterior a la contingencia sanitaria, las IES podrían contar con nuevas formas de incluir al currículum asignaturas o clases específicas que conecten tanto a académicos como a estudiantes a entornos de aprendizaje en donde la posición geográfica más allá de ser un problema sea percibida como un sendero que nos ayude a ser más empáticos con nuestros semejantes.

Al momento de escribir este trabajo aún no contamos con datos suficientes para aproximar al lector a un panorama de lo que sucederá al finalizar la pandemia y al regreso a las instalaciones de las IES, pero opinamos que éste es un buen momento para que IES y expertos redefinan lo que entenderemos por internacionalización en casa. Asimismo, consideramos que rescatar lo hecho durante la pandemia, sin ser nombrado por las IES como estrategia de internacionalización en casa, permitirá a las futuras investigaciones reconocerlas como tal, medir sus alcances y, posiblemente, proponer otras formas de pensar la dimensión internacional de la educación superior en el país.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar-Castillo, J.C. (2020), "Estudiantes normalistas y movilidad en Iberoamérica y Francia: construcción de aspiraciones y desarrollo de habilidades internacionales", tesis de maestría en Ciencias, México, DIE Cinvestav.
- Beelen, J. (2014), "The Other Side of Mobility: The Impact of Incoming Students on Home Students", en B. Streitwieser (ed.), *Internationalization of Higher Education and Global Mobility*, Oxford, Symposium Books, pp. 287-299.
- Beelen, J. y B. Leask (2011), "Internationalisation at Home on the Move", en *Handbook of Internationalisation*, pp. 1-24.
- Celce-Murcia, M. (2007), "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching", en E. Alcón y P. Safont, *Intercultural Language Use and Language Learning*, Dordrecht, Springer, pp. 41-57.
- De Wit, H. (2011), "Globalisation and Internationalisation of Higher Education", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 8, núm. 2, pp. 241-248.

- Didou, S. (ed.) (2016), *Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de la educación superior*, México, Cinvestav.
- Didou, S. (2017), *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*, Ciudad de México, UDUAL.
- Didou, S. (2020), *Ciencia, cooperación internacional y globalización de las disciplinas académicas en México*, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=vERMAH9z4oA>>.
- Dolby, N. y F. Rizvi (2008), "Introduction. Youth, Mobility, and Identity", en N. Dolby y F. Rizvi (eds.), *Youth Moves*, Nueva York, Routledge, pp. 1-15.
- Foucault, M. (1968), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- Gacel-Ávila, J. (2020), "Covid-19 : riesgos y oportunidades para la internacionalización de la educación superior en México", en *Revista de Educación Superior en América Latina, Educación*, núm. 8, pp. 37-40.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018), "Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018", disponible en <<https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/>>, consultado el 17 de agosto de 2020.
- Knight, J. (2004), "Internationalization Remodeled. Definition, Approaches, and Rationales", en *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 5-31, disponible en <<https://doi.org/10.1177/1028315303260832>>.
- Maldonado-Maldonado, A.; M. Bustos-Aguirre, M. Camacho, S. Castiello, A. Rodríguez, C. Cortes y B. Ibarra (2017), *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016*, México, ANUIES.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017), *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*, Universidad Nacional de Colombia.
- Ramírez, R. y J. Rodríguez (2018), "Introducción. Explorando nuevas vetas de internacionalización", en R. Ramírez y J. Rodríguez (eds.), *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*, Ciudad de México, Cinvestav, pp. 11-16.
- Rizvi, F. (2015), "Internationalization of Curriculum: A Critical Perspective", en M. Hayden, J. Levy y J. Thompson (eds.), *The Handbook of Research in International Education*, Londres, Sage, pp. 337-350.
- Rubio, C. (2019), *Evaluación Paulo Freire. Informe de evaluación de la fase piloto del programa*, Madrid, OEI.
- Spitzberg, B.H. y G. Changnon (2009), "Conceptualizing Intercultural Competence", en D.K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, pp. 2-52.

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) (2017), *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2017-2021*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

Van der Wende, M. (1996), "Internationalizing the Curriculum in Higher Education", en *Tertiary Education and Management*, vol. 2, núm. 2, pp. 186-195, disponible en <<https://doi.org/10.1007/bf02354013>>.

## EPÍLOGO

Toda obra que destaca en la persecución de un objetivo ha de constituir a su alrededor una comunidad fuerte, con todas las dimensiones de la cohesión respecto al apego científico y crítico; esas características han de albergar su contraparte: pluralidad de perspectivas y visiones capaces de rebatir, pero también de construir. El esfuerzo de todos los participantes en este libro, *Internacionalización de la educación superior: estrategias, propuestas y reflexiones*, corre hacia dicha meta: ninguno ha olvidado que el aparato científico y reflexivo de nuestra modernidad está anclado en obras corales. En ese sentido, cada capítulo muestra una faceta del inevitable empuje al que se verá atravesada la educación superior.

La internacionalización es, en efecto, una realidad patente y constante de los acontecimientos de nuestra realidad globalizada. La educación superior tiene su irrevocable blanco en ese punto; la flecha ya ha sido lanzada desde que la sociedad, en todos sus ámbitos (desde la gastronomía hasta las ciencias más abstractas), ha empezado una carrera hacia la internacionalización. Si seguimos esta analogía, nuestra saeta sólo se verá beneficiada por el efecto giroscópico en el vuelo. En otras palabras, son los actores de nuestras universidades en todas sus actividades, cargos y proyectos quienes harán efectivo un objetivo, cuya complejidad tensa el núcleo donde se decide el futuro del conocimiento y sus aplicaciones.

Para retomar este planteamiento es menester recordar a Robert Boyle, con el ilustrativo paso de la alquimia a la era de los experimentos con un *corpus* científico más establecido en la historia de las ciencias (específicamente la química). Interesa destacar un episodio singular: la creación del *invisible college*. Boyle, de origen irlandés, siendo apenas un niño, aprende latín y francés (la relevancia de la lengua no debe olvidarse, ya que, como se indica en el texto de Quintana y Zúñiga Romero, abre las puertas en un momento crucial de la vida), con lo cual se

verá capacitado para conocer a fondo la sacudida galileana que supuso su *Filosofía natural*. En 1641 visita Italia y permanece un año en Florencia. La historia aquí expuesta tiene un natural desenlace: Boyle entra en contacto con los discípulos de Galileo para asimilar la metodología científica expuesta por el genio de Toscana. Al concluir su viaje, ya en Inglaterra, decide fundar el mencionado colegio junto a otros colegas.

El rompimiento de Boyle no es sólo geográfico, es epistémico, cultural, económico, lingüístico... No rompe fronteras, de nuevo, en el sentido usual, sino que bebe del afluente galileano para distanciarse de los paradigmas y axiomas aristotélicos y escolásticos. Las consecuencias de esto pertenecen a otro momento de nuestra discusión. Pero es más que evidente lo que aquí ha pasado. La cuestión hoy es cómo este impulso tan antiguo (pensemos en las relaciones fecundas entre civilizaciones, como la egipcia y la griega, por mencionar algunas) posee una resignificación y una red de elementos base para una posible potenciación.

Bien visto, este libro genera la única perspectiva viable hacia el futuro de la educación superior: la internacionalización, donde se dan cita todas las áreas del saber humano y sus prácticas, pero no con el fin único y específico de fortalecer una formación, sino con miras a una participación conjunta del progreso científico y humano desde el seno mismo de la actividad universitaria. El detalle que se desea destacar es cómo esta internacionalización no es sólo una adaptación a las circunstancias, acaso la gran mayoría de las encrucijadas en las que se encuentra nuestra condición actual en materia de política (interior y exterior), economía, perspectiva de género o la inevitable interdisciplinariedad de la ciencia y, por supuesto, la educación tengan su articulación compleja como alternativas y soluciones en el núcleo de esta discusión. El reto de la vanguardia a la cual pertenecemos quizás no sea tanto la creación de un contenido sino el moldeamiento de un contexto, es decir, su prolongación sostenida y eficaz; pero eso sólo el futuro lo dirá.

## FICHAS CURRICULARES DE LOS AUTORES

YOLANDA EUGENIA BALLESTEROS SENTÍES. Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en Educación. Licenciada en Derecho, Enseñanza del Inglés y Derecho Internacional. Desarrollo en UAEM: profesora en la Facultad de Lenguas desde 1995. Directora de la Facultad de Lenguas; coordinadora del Centro Internacional de Lengua y Cultura; jefa del Departamento de Relaciones Internacionales; secretaria de Extensión y Vinculación (2009-2013) y secretaria de Cooperación Internacional (2013-2017). Actualmente profesora-investigadora, integrante del cuerpo académico “Educación y lenguas”. Líneas de investigación: formación docente, educación a distancia e internacionalización de la educación superior. Ha publicado y participado en foros nacionales e internacionales con temas de enseñanza de lenguas, educación, extensión e internacionalización de la educación. Correo electrónico: <yolaballes@gmail.com>.

ALMUDENA HOSPIDO QUINTANA. Ingeniera Química y doctora en Ingeniería Química y Ambiental; profesora titular del Departamento de Ingeniería Química de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Su investigación está relacionada con la aplicación y desarrollo del análisis del ciclo de vida y otras herramientas de gestión ambiental. Coordinadora de Relaciones Internacionales de la USC (septiembre 2013-abril 2014) y vicerrectora de Internacionalización (septiembre 2015-junio 2018). Vicepresidenta de la Federación Española de Ingenieros Químicos (FEIQ) (mayo 2003-mayo 2006); fundadora y presidenta de El Colegio Oficial de Ingenieras e Ingenieros Químicos de Galicia (CoeqGa) (junio 2008-febrero 2011). Más información: <<https://www.usc.es/biogroup/users/almudena-hospido>>. Correo electrónico: <almudena.hospido@usc.es>.

PILAR TABOADA DE ZÚÑIGA ROMERO. Doctora por la Universidad Santiago de Compostela, Departamento de Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Máster Interuniversitario en Dirección y Planificación Turística (USC); licenciada en Filología Románica (USC) y diplomada en Turismo (Madrid). Directora-gerente de Cursos Internacionales USC (desde 2016). Experiencia laboral por más de 30 años. Técnica-investigadora (Cetur) de la USC, Observatorios: “Camino de Santiago” y “Perfil de la demanda turística de Santiago”. Directora de Cursos de Formación de Profesores ELE Instituto Cervantes, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Xunta de Galicia y universidades extranjeras. Líneas de investigación: turismo cultural e idiomático, Camino de Santiago, turismo rural. Miembro del Grupo Excelencia, investigadora ANTE (GI-1871), análisis territorial (USC). Más información: <<https://www.usc.es/es/investigacion/grupos/ante/investigadores.html>>. Correo electrónico: <pilar.taboadadezuniga@usc.es>.

SANDRA MORALES HERNÁNDEZ. Maestra en Estudios Jurídicos y especialista en Género, Violencia y Políticas Públicas por la Universidad Autónoma del Estado de México; licenciada en Derecho. Actualmente doctorante en Ciencias Sociales por la UAEM. Ha realizado estancias de investigación en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas y de Estudios de Género de la Universidad de Santiago de Compostela y en el Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Salamanca en España. Correo electrónico: <sanmoralesh@gmail.com>.

EMMANUEL CRUZ SORIANO. Máster en Investigación en Economía, Gestión y Comercio Internacional por la Universidad de Extremadura, España; licenciado en Administración por la Universidad Autónoma del Estado de México; profesor-investigador de la Universidad Politécnica de Atlacomulco, Estado de México. Correo electrónico: <emmanuel.cruz@upatla.comulco.ed.mx>.

KARLA ALEJANDRA VALENCIA GONZÁLEZ ROMERO. Candidata a doctora en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora; maestra en Desarrollo Regional por El Colegio de Veracruz; licenciada en Derecho por la Universidad Veracruzana (UV), Región Xalapa. Actualmente es académica del Centro de Investigación e Innovación en Educación de la UV y colabora con el cuerpo académico “Educación, cultura y sociedad” (UV-CA-79). Sus líneas de investigación son: procesos de internacionalización en instituciones de educación superior, innovación educativa y políticas en educación superior y desarrollo regional. Correo electrónico: <redeskv@gmail.com>.

JUAN PABLO DURAND VILLALOBOS. Doctor en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el DIE del IPN; maestro en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora (Unison); licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Kino. Actualmente es profesor de la Unison, pertenece al SNI nivel I. Coordinador del doctorado en Innovación Educativa de la Unison e integrante del cuerpo académico “Innovación educativa” (Unison-CA-58). Sus líneas de investigación son: científicos extranjeros en el sistema de educación superior, trayectorias de científicos y procesos de gobierno, gobernabilidad y cambio institucional. Correo electrónico: <duralobos@hotmail.com>.

ÁNGELES MA. DEL ROSARIO PÉREZ BERNAL. Posdoctorado en Literatura y Filosofía, Université Paris I, Panthéon-Sorbonne. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM (2013-2017). Adscripción: profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Humanidades. Líneas de investigación: literatura y pensamiento crítico, intertextualidad, psicoanálisis, posestructuralismo, literatura y filosofía. Producción de libros, artículos y presentación en diferentes foros nacionales e internacionales. Correo electrónico: <rosariopbernal@gmail.com>.

ARIEL VÁZQUEZ CARRANZA. Doctor en Sociolingüística y maestro en Estudios Lingüísticos por la Universidad de Essex; licenciado en Lengua Inglesa por la UAEM. Posgrado en Educación Superior por la Universidad de Essex; miembro de la Academia de Educación Superior del Reino Unido. Posdoctorado en el CIESAS. Integrante del SNI, nivel I. Es autor del libro *Análisis conversacional: estudio de la acción social* (UdG, 2019). Ha publicado diversos artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales. Área de investigación: sociolingüística, particularmente la interacción social. Actualmente es profesor-investigador en la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: <aztlan110@gmail.com>.

VERÓNICA DEL CARMEN VILLAFANA ROJAS. Doctora en Lingüística (Universidad de Essex); maestra en Lengua Inglesa y Lingüística (Universidad de Essex), y licenciada en Lengua Inglesa (UAEM). Cuenta con un posgrado en Educación Superior (Universidad de Essex) y es miembro de la Academia de Educación Superior del Reino Unido. Ha publicado artículos sobre la asignación de la sílaba tónica en español, la adquisición de patrones de acentuación en inglés y la relevancia de la retroalimentación en la enseñanza. Área de investigación: aprendi-

zaje y docencia de lenguas. Actualmente es profesora de inglés, español y alemán, y es investigadora independiente. Correo electrónico: <drverov@gmail.com>.

BARBARA ROSE BANGLE VILLAVICENCIO. Maestra en Educación por la Universidad de las Américas. Profesora de tiempo completo e investigadora en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México; área de especialización en Docencia de Lenguas. Miembro del cuerpo académico “Estudios sobre educación y lenguas”, con especial interés en el desarrollo de docentes reflexivos y el papel de la internacionalización en la educación superior. Miembro del comité de currículo de LEI y del comité académico de la maestría en Lingüística Aplicada. Es coautora de varios libros publicados por el Departamento de Educación Pública del Estado de México y por la Oxford University Press. Correo electrónico: <brbrbangle@gmail.com>.

MARÍA ESTELA ESTRADA CORTÉS. Doctora en Ciencias con énfasis en Educación por la UAEM. Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México y profesora-investigadora en la Facultad de Lenguas de la UAEM. Miembro del cuerpo académico “Estudios sobre educación y lenguas”, con especial interés en el desarrollo de docentes reflexivos, enseñanza a distancia y el papel de la internacionalización en la educación superior. Coordinadora de la licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) (para profesores en activo) modalidad a distancia. Miembro del comité curricular de LEI y del comité académico de la maestría en Lingüística Aplicada. Correo electrónico: <marustrada2013@gmail.com>.

JUAN CARLOS AGUILAR CASTILLO. Maestro en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Licenciado en Lenguas por la UAEM. Su tesis de posgrado se centra en la construcción de aspiraciones y el desarrollo de habilidades internacionales en estudiantes normalistas mexicanos posterior a la movilidad internacional. Entre 2016 y 2018 fue gestor de movilidad de los programas PILA, Erasmus+, Conahoc, Alianza Pacífico y Fundación Botín. En 2018 impartió distintos talleres en el Primer Encuentro de Movilidad Internacional de Estudiantes Normalistas, llevado a cabo en el Crefal, ubicado en Pátzcuaro, Michoacán. Correo electrónico: <carlos.aguilar.r56@gmail.com>.

DIRA PLANCARTE FLORES. Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Su tesis abordó la génesis y el desarrollo de los estudios sobre Corea

del Sur en México y su institucionalización como campo de conocimientos en diferentes instituciones de educación superior del país. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco). Se tituló con una investigación sobre la relación entre la movilidad estudiantil internacional y los procesos de integración regional. En su trabajo de tesis estudió el caso de la Alianza del Pacífico. Correo electrónico: <diplanflo@gmail.com>.



*Internacionalización de la educación superior:  
estrategias, propuestas y reflexiones*  
se terminó de editar el 3 de noviembre de 2021.

Por disposición del Reglamento de Acceso Abierto de la Universidad Autónoma del Estado de México se publica la versión PDF de este libro en el Repositorio Institucional de la UAEM.







## YOLANDA EUGENIA BALLESTEROS SENTÍES

Es licenciada en Derecho, Enseñanza del Inglés y Derecho Internacional; maestra y doctora en Ciencias de la Educación. Desde 1995, funge como profesora-investigadora de la Facultad de Lenguas, UAEM; además, fue directora de esta institución y coordinadora del Centro Internacional de Lengua y Cultura de la misma Universidad.

En la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), ha sido Jefa del Departamento de Relaciones Internacionales, Secretaria de Extensión y Vinculación (2009-2013) y Secretaria de Cooperación Internacional (2013-2017).

Actualmente es Secretaria de Docencia de la UAEM, forma parte del cuerpo académico Educación y Lenguas, en donde desarrolla las siguientes líneas de investigación: formación docente, educación a distancia e internacionalización de la educación superior.



