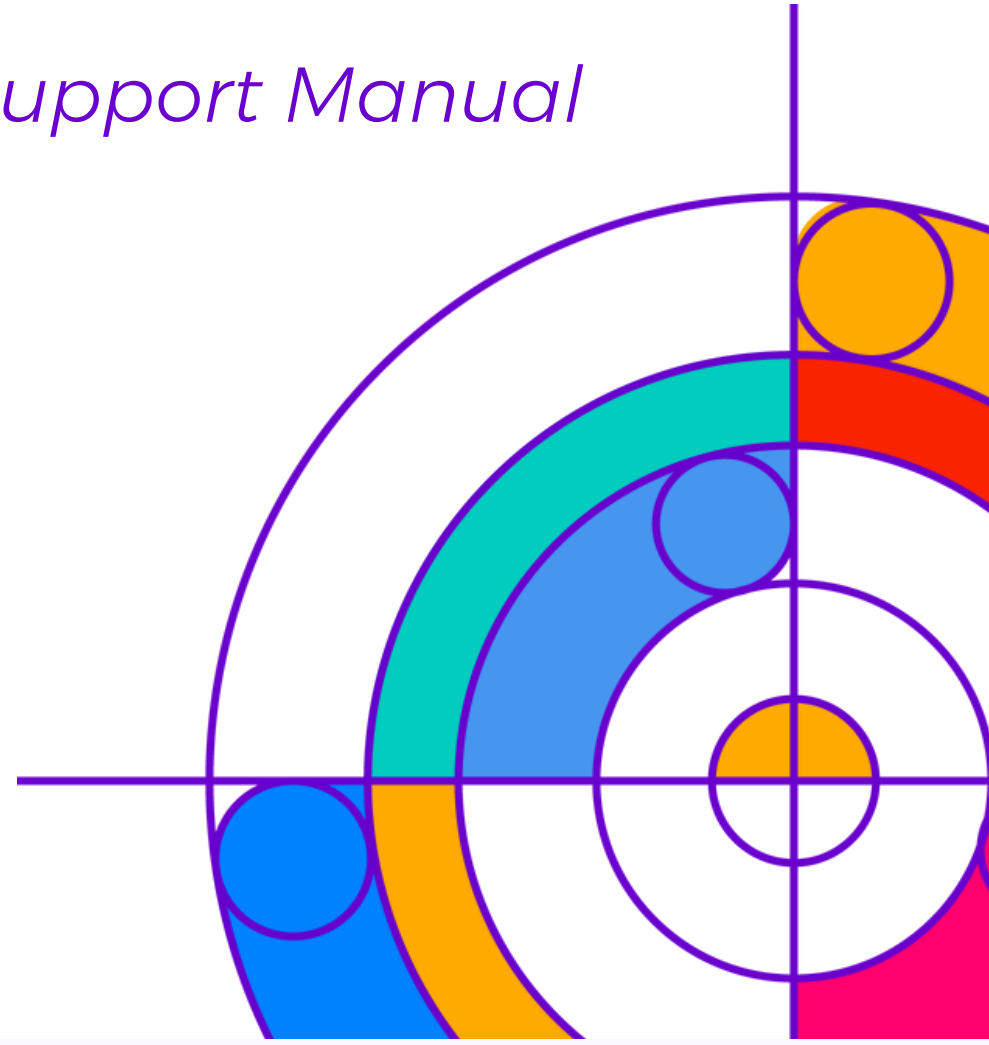
HUBIOC

Co-funded by the European Union

Guide to Replicating and Accompanying the Dictation of the Course “Innovative Pedagogical Practices for the Internationalisation of the Curriculum (IoC)”

Instructor Support Manual



Consortium

- Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) – Colombia – Coordinating institution.
- Universidad de Manizales (UM) – Colombia – Partner.
- Corporación Universitaria Comfacauca (CUC) – Colombia – Partner.
- Asociación de Instituciones de Educación Superior Colombianas de Alta Calidad para el Fomento de la Educación Internacional, Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK) – Colombia – Partner.
- Fundación Héctor Alejandro Barceló para el Desarrollo de la Ciencia Biomédica (Fundación Barceló) – Argentina – Partner.
- Fundación Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA) – Argentina – Partner.
- Universidad Politécnica de Madrid (UPM) – Spain – Partner.
- Universidad de Alicante (UA) – Spain – Partner.
- Universitatea Politehnica Timișoara (UPT) – Romania – Partner.

Work Package #2. Design of Global Classrooms.
- Activity Leader: Fundación Barceló
- Co-leader: CCYK Association

HUBIoC Quality Committee:
- Universidad Tecnológica de Pereira
- Universidad de Manizales
- Corporación Universitaria Comfacauca (CUC)
- CCYK Association
- Fundación Barceló
- Universidad Politécnica de Timisoara

2025

This publication was produced within the framework of the HUBIoC project, funded by the European Union, call ERASMUS-EDU-2024-CBHE, Strand 1, Erasmus-LS, Proposal number 101177610, Erasmus Lump Sum Grant.

Introduction

HUBIoC ("Building Capacities on Innovative Pedagogical Practices for Internationalisation of the Curriculum in Latin American Higher Education Institutions") is a project funded by the European Union's Erasmus+ CBHE program, under strand 1, in 2024. It emerged as a response to the challenges faced by Latin American universities during the pandemic, when outdated curricula and limited virtual teaching capabilities became apparent. Its core purpose is to strengthen institutional capacities and train leaders in curriculum internationalisation, so that higher education institutions can respond to the demands of a global and intercultural society.

The initiative seeks to help participating Latin American universities identify their strengths and weaknesses in internationalisation through internal assessments. Based on this, it will promote the training of teaching and administrative staff in intercultural competencies, global citizenship and innovative pedagogical practices, supported by global classrooms and virtual learning environments. The expected outcome is the consolidation of a sustainable and effective network of institutions committed to curriculum internationalisation.

The consortium is composed of universities from Colombia—coordinated by the Technological University of Pereira, together with the University of Manizales and the Unicomfacauca University Corporation—and from Argentina, including Fundación Barceló and the Pontifical Catholic University of Argentina. It also includes three European institutions: the University of Alicante and the Polytechnic University of Madrid in Spain, and the Polytechnic University of Timișoara in Romania, as well as the Association of High-Quality Colombian Universities for the Promotion of International Education, Colombia-Challenge Your Knowledge (CCYK). Its collaborative nature fosters the exchange of good practices and the creation of an open and sustainable “hub” that serves as a space for co-creation, training, and dissemination of innovative pedagogical experiences with a focus on curriculum internationalisation. In doing so, HUBIoC contributes to strengthening educational quality, enhancing student employability, and advancing the modernization of higher education through intercultural, interdisciplinary, international, and interregional dialogue between Latin America and Europe.

Index

Introduction

- Internationalisation of the Curriculum: A Necessity for Latin American HEIs 7
- Course Overview 9
- General objective 9
- Specific objectives 10
- Expected Learning Outcomes 10
- Course methodology 10
- Synchoronous component 11
- Pedagogical approach 11
- Requirements for participation 11

Module 1. Beyond Borders: Foundations for a Global and Inclusive Curriculum

- Presentation 13
- Learning outcomes 13
- Video: Masterclass – Prof. Alina Mazilescu (UPT, Rumania) 13
- Recommended readings 16
- Webinar: Case study – Universidad del Norte (Colombia 17
- Learning Activities 20
- Bibliographic references of Module 1 21

Module 2: Connecting worlds: Interculturality in the curriculum

- Presentation 22
- Lesson 1. Culture: definitions and manifestations 22
  - *Learning outcomes* 22
  - *Video: Masterclass – Prof. Alyssa Iacono (UCA, Argentina)* 23

Recommended readings 25
- Lesson 2. Intercultural competence 25
  Learning outcomes 26
  Video: Masterclass – Prof. Claudia Stoian (UPT, Rumania) 26
  Recommended readings 28
- Webinar: Implementation of cultural dimensions in the classroom 29
- Learning Activities 34
- Bibliographic references of Module 2 35

Module 3: Competencies for global citizenship

- Presentation 36
- Lesson 1. Framework of International Competencies 36
  Learning outcomes 36
  Video: Masterclass – Profs. Virginia Díaz and Rocío Rodríguez Rivero (UPM, España) 37
  Recommended readings 39
- Lesson 2. Evaluation of the competencies of international students 39
  Learning outcomes 40
  Video: Masterclass – Profs. Virginia Díaz and Rocío Rodríguez Rivero (UPM, España) 40
  Recommended readings 42
  Webinar: Interdisciplinary approaches and innovative pedagogies for global learning 43
- Learning outcomes 43
- Bibliographic references of Module 3 44

Module 4: Collaborative and innovative pedagogical practices and curriculum internationalisation

- Presentation 45
  Digital Tools, ICT and Micro-Credentials in higher education 45
  Learning outcomes 46
  Video: Masterclass – Prof. Claudia Stoian (UPT, Rumania) 46
  CASE STUDY 1: COIL 48
  CASO STUDY 2: MIRROR CLASS 51

CASE STUDY 3: BIP 52

CASE STUDY 4: High Academic Performance Groups (ARA) 54

- Webinar: Perspectives on collaborative and innovative pedagogical practices 56
- Learning Activities 58
- Bibliographic references of Module 4 59

Módulo 5. Measurement, impact, and quality in curriculum internationalisation

- Presentation 61
- Lesson 1. Evaluation of the quality of the curricular internationalisation 61
  - *Learning outcomes* 61
  - *Video: Masterclass – Profs. Francisco Santos y Piera Maresca (UPM, España)* 62
  - *Recommended readings* 64
- Lesson 2. Data analysis for decision-making 64
  - *Learning outcomes* 65
  - *Recommended readings* 67
- Webinar: Internationalisation and Evaluation 68
- Learning activities 71
- Bibliographic references of Module 5 72

Introduction

This Support Guide summarises the main components of the course 'Innovative Pedagogical Practices for the Internationalisation of the Curriculum (IoC)' and is an essential document for teachers and facilitators who will be replicating the course. The first virtual version of the course was taught as part of the project 'HUBIOC-Building Capacities on Innovative Pedagogical Practices for Internationalisation of the Curriculum in Latin American Higher Education Institutions (2024-2026)' between May and July 2025. This Guide replicates the structure, organisation and development of the course. The course and all materials are available on the official HUBIOC project website. The course aims to strengthen participants' key competencies in global citizenship, interculturality and educational quality. Learning innovative pedagogical methodologies and tools will enable them to effectively incorporate curriculum internationalisation (IoC) into their teaching practice. It is aimed at teachers in higher education institutions (HEIs) in Latin America, who will not only apply this knowledge to their students, but will also become trainers of trainers by replicating these educational practices, with an international perspective, among other teachers in their programmes and faculties.

Internationalisation of the Curriculum: a necessity for latin american HEIs

Higher education institutions (HEIs) develop their activities in three fundamental areas: teaching, research, and social outreach. Internationalisation is integrated transversally into each of these functions, making it a continuous process of innovation and improvement. This need intensified during the pandemic when HEIs were exposed to new challenges in their functioning.

In Latin America, internationalisation faced a significant challenge due to the closure of borders during the pandemic, as historically, emphasis had been placed on traditional in-person mobilities without sufficiently exploring other virtual modalities. This situation prompted an urgent development towards more digital forms integrated into the academic curriculum to increase their effectiveness among students.

In recent decades, internationalisation has advanced significantly in formal terms within higher education institutions (HEIs) through clear policies and established procedures. The internationalisation of the curriculum (IoC) seeks to bridge this gap by promoting a flexible curriculum that incorporates international analysis, thus developing the essential competencies for students to face current global challenges.

Nowadays, it is common for higher education institutions to undergo evaluations by accreditation agencies to demonstrate their commitment to global standards of educational quality. These organizations consider it essential to include aspects such as internationalisation when evaluating institutions. This process not only enables but also challenges these institutions: they must democratize access to education beyond the traditional academic environment focused solely on individual in-person mobilities.

Botero and Bolívar (2015) refer to the "creation of curricular models in which tactics are formulated to ensure that students acquire competencies and skills that allow them to interact as future professionals in an international and globalized environment."

Arango and Acuña (2018) refer to the internationalisation of the curriculum as the construction of relevant, flexible, and comprehensive curricula, with international components, but that also use different tools so that teachers and students have constant contact with international environments, even virtually, directly contributes to the improvement of quality of the programs and help students acquire the necessary skills to face changing environments.

The definitions bring with them a common concept: the development of skills in students to face the challenges of being global citizens. This leads to the question of how higher education institutions manage to develop institutional capacities and leaders for the internationalisation of the curriculum in order to respond to the global and intercultural needs of society?

In this sense, it can be affirmed that the Offices of International Relations (ORIs) play a crucial role in shaping and guiding the implementation of the Internationalisation of the Curriculum (IoC), working closely with academic units. This highlights the need for interrelations between the involved units to ensure cohesive processes that develop IoC strategies sustainably.

Given that the organizational formats of the internationalisation of the curriculum present differences among universities, and within the framework of the HUBIOC project, a first diagnostic review was conducted of the 5 Latin American universities participating in the project. The results of this diagnostic phase, combined with elements derived from the analysis carried out after field visits conducted at the University of Alicante, the Polytechnic University of Madrid, and the Polytechnic University of Timisoara, allowed for the development of this Course by adapting the European management vision to the Latin American context.

Bibliographic References

- *Arango, A. and Acuña, L. (2018). The internationalisation of the curriculum and its relationship with quality conditions in higher education academic programmes for obtaining qualified registration. ObiES Journal, 2, 35-49.*
- *Botero, L.H. and Bolívar, M.C. (2015). Guidelines for the internationalisation of higher education. Gestión de la internacionalización. Bogotá: MINEDUCACIÓN, 16-36.*

Presentation of the course "Innovative Pedagogical Practices for the Internationalisation of the Curriculum (IoC)"

The course focuses on four main themes: the internationalisation of the curriculum, its fundamental purposes, the methodologies and tools for its implementation, and finally, quality measurement and data generation. Each institution participating in the project contributed to the development of the first version of the course with its experts, who shared their experiences through videos, readings, discussions, and other teaching resources. The content included:



Explanatory videos on key concepts, methodologies, and best practices in curriculum internationalisation.



Readings to facilitate critical understanding of the content.



Discussion forums, where participants will reflect, share experiences and build collective knowledge.



Successful case studies and lessons learned, presented in multimedia format, to analyse applied models of IoC and interculturality.

Each module included a webinar, seminar or conference held online with global leaders, allowing for real-time interaction, knowledge sharing, experiences and discussions on the central aspects of each topic. The total duration of the course was 60 hours, including both synchronous and asynchronous activities.

General Objective

Strengthen participants' IoC capacities through learning and applying innovative teaching practices, with a focus on curriculum internationalisation (IoC), global citizenship and interculturality.

Specific Objectives

Train participants in the use of innovative pedagogical practices for the effective integration of the IoC into their subjects/courses/programmes.

Provide tools for the design and implementation of educational strategies that incorporate global and intercultural competencies in academic programs.

Train and support other teachers in processes of curricular internationalisation through the tools and methodologies learned.

Promote debate and academic reflection on the IoC in teacher meetings and curricular committees that facilitate its understanding and proposals for adjustments or redesigns of subjects, courses, or programs with components of internationalisation.

Expected Learning Outcomes

At the end of the course, participants will be able to:

- Design and implement pedagogical strategies that integrate the internationalisation of the curriculum in their teaching practices.
- Manage collaborative learning environments with an intercultural focus, promoting global citizenship.
- Develop training processes aimed at their fellow teachers, oriented towards the internationalisation of the curriculum.

Course Methodology

The course is conducted in a virtual modality, with asynchronous and synchronous components, with the aim of promoting an active, collaborative, and participant-centered learning experience.

Synchronous Component

This instance seeks to consolidate previous learning through direct interaction with experts and the practical application of the content. It includes:



Synchronous master sessions with national and international specialists, who address key topics and answer questions in real time



Conversations and dialogue spaces with experts who present their institutional experiences.



Practical workshops for designing strategies, activities, and proposals for curriculum internationalisation in the teacher's subjects/courses/programs.



Collaborative activities to promote networking and the exchange of best practices among teachers from different institutions.

Pedagogical approach

The methodology is based on principles of active, collaborative, and intercultural learning, where participants not only acquire knowledge but also apply it, reflect on it and share it with their peers. It promotes the role of the teacher as a multiplier agent and leader in curriculum transformation processes

Requirements for participation

Given that one of the expected products as a result of learning from the course is the inclusion of the dimensions/components of internationalisation in a subject/module/thematic unit, each participant must present, at the beginning of the course, the syllabus of a subject (base document) in order to apply what has been learned in each of the sessions.

At the end of the course, participants are expected to have successfully modified the syllabus of a subject/module/thematic unit to incorporate the knowledge they have acquired. In this regard, there are two alternatives linked to the participants' profiles:

- If you are a teacher, you must select a subject/module/thematic unit that you teach at your institution.

- If you are administrative, select a program or department with which you would like to start the curriculum transformation process. From there, you must identify a subject/module/thematic unit to which you have access and can modify. At the end of the course, you will be able to recognize the parameters with which you will support the academic staff in the curriculum intervention.

Requirements for approval

The main activity of each module will involve modifying the initial syllabus in such a way that what has been learned in the initial syllabus is incorporated and the IoC components are incorporated.

For the final deliverable, each participant must conduct a general review of the adjustments made to the syllabus and, based on the feedback received, make the final modifications to submit the new complete syllabus. These documents will be reviewed and peer-reviewed.

Course content

The course is distributed into 5 modules:

1.Beyond Borders: Foundations for a global and inclusive curriculum

2.Connecting worlds: Interculturality in the curriculum

3.Competencies for global citizenship

4. Reinventing the classroom: Collaborative and innovative pedagogical practices

5.Measurement, impact and quality in the internationalisation of the curriculum

The structure of each module is similar and includes a short introduction, a description of the learning outcomes, the contents, suggested learning activities, recommended resources and a bibliography.

Module 1. Beyond Borders: Foundations for a global and inclusive curriculum.

Presentation

The internationalisation of higher education is no longer an option, but a fundamental necessity. In a world characterized by interconnected economies, societies, and cultures, graduates must possess a global mindset and the ability to collaborate across borders.

This module provides the fundamental understanding necessary to adapt curricula, teaching methods and assessment strategies to this global reality. Furthermore, it addresses the urgent need to train global citizens capable of facing pressing global challenges such as climate change, social inequality, and public health crises.

Learning Outcomes

By the end of this Module, participants are expected to be able to:

- Describe the dimensions of the internationalisation of higher education, which involves adapting the curriculum, creating a multicultural environment and promoting cultural diversity and global awareness.

- Apply the six steps of course design on curriculum internationalisation: needs analysis, definition of competencies, learning objectives, content selection, teaching strategies and assessment methods.

In this first module, participants will find a video with a lecture on the internationalisation of higher education, given by Prof. Alina Mazilescu from the Polytechnic University of Timișoara in Romania (UPT).

In the introduction of this material, the central role that universities occupy in today's globalized society is highlighted, where they can no longer be conceived solely as local institutions, but as spaces where cultures, ideas, and innovations converge. Two fundamental concepts are distinguished: university internationalisation and curriculum internationalisation.

The first concept refers to a comprehensive institutional process that incorporates international, interculturales and global dimensions in all aspects of the functioning of a university. This encompasses teaching and learning, research, community engagement, governance, and support services, with the aim of improving academic quality, preparing students and staff for global citizenship, and strengthening international cooperation and competitiveness. On the other hand, the internationalisation of the curriculum refers to the incorporation of international perspectives in the content, teaching methods, and learning outcomes of a course or program of study, with the purpose of enhancing students' global, social and intercultural understanding, regardless of whether they study in their country or abroad.

In this framework, three main dimensions of university internationalisation are presented. The first is the internationalisation of the curriculum, which seeks to transform educational content, teaching and assessment methods, as well as the overall learning environment. This involves reviewing traditional content to adapt it to global perspectives, which can be achieved through the diversification of sources, incorporating international authors with multiple viewpoints; the inclusion of international case studies; the use of intercultural examples that challenge cultural assumptions; the integration of global multimedia content; the promotion of student participation in activities that allow sharing cultural experiences; and the design of assessments that apply knowledge to international scenarios.

The second dimension is the promotion of understanding of cultural diversity and global issues within the teaching process. This can be addressed through strategies such as the inclusion of topics related to identity, ethnicity, gender, or religion in the curricula, which allow for the analysis of how these factors influence human interactions; the critical analysis of global challenges such as migration, geopolitical conflicts, or climate change from diverse cultural perspectives; the use of interdisciplinary approaches that connect content with conceptual frameworks from different disciplines; the promotion of intercultural dialogue in a respectful and open classroom environment; the implementation of practical activities such as simulations and role-playing; and the participation of international speakers or professionals who provide practical knowledge from their experience in global contexts.

The third dimension is linked to the creation of an academic environment that reflects internationalisation. To achieve this, institutions must adopt inclusive policies and practices that promote diversity and intercultural exchange. Some of the suggested actions include the hiring of international teaching staff who bring diverse academic backgrounds and new cultural perspectives; the promotion of teaching staff mobility through research collaborations, academic exchanges and participation in congresses; the support for international students through specific services such as initial orientation, linguistic support, and academic advising; the generation of opportunities for intercultural learning through activities in mixed groups, cultural events, or peer mentoring; the training of academic and administrative staff in intercultural competencies; and, finally, the utilization of diversity as a pedagogical resource, promoting the exchange of cultural experiences both in curricular and extracurricular spaces.

To design a course focused on the internationalisation of the curriculum, six fundamental steps are proposed. The first is the analysis of needs and the educational context, a key stage to adapt the course to the specific characteristics of the university faculty and the institution. This step involves analyzing the institutional framework, the strategic objectives of internationalisation, disciplinary differences, available resources, and national and international accreditation standards and requirements. It also includes a diagnosis of the prior knowledge and experience of the teaching staff, as well as their perceived challenges and motivations, which can be obtained through surveys, interviews, focus groups, analysis of study plans, and informal conversations. All this allows for tailoring the course to the actual starting point of the target audience.

The second step consists of defining general and specific competencies. The former relate to broad educational objectives, such as the development of a global mindset, critical thinking, and the ability to design educational interventions in multicultural contexts. They seek for the teaching staff to become agents of change within the processes of internationalisation of higher education. The specific competencies, on the other hand, focus on concrete skills such as integrating international perspectives in course planning, selecting diverse educational resources, designing intercultural learning activities, and applying assessments with a global outlook. These competencies must be defined in relation to the needs of the students, be aligned with international standards, and respond to the demands of the current job market.

The third step is the formulation of learning objectives. These must be stated clearly, be observable and measurable, and be formulated using action verbs such as "identify," "compare," or "apply," which allow for evaluating student progress and ensuring coherence throughout the educational process. They should be adjusted to the profile of the participating teaching staff, being challenging yet achievable, and be adapted to the institutional context. It is recommended to differentiate between general objectives—such as developing teaching competencies to integrate international dimensions into the curriculum—and more specific operational objectives, such as designing a class that incorporates elements of internationalisation.

The fourth step involves the selection of scientific content. The chosen material must be relevant, up-to-date, and reflect the latest research in the field of curriculum internationalisation. It is suggested to include key topics such as academic mobility, integration of intercultural dimensions, and institutional policies for internationalisation. Furthermore, it is essential to incorporate diverse bibliographic sources, international authors, comparative studies, and examples from different cultural and institutional contexts, in order to illustrate the complexity of the process. The use of case studies, educational policy documents, and concrete experiences from universities facilitates the articulation between theory and practice.

In fifth place, the design of teaching strategies and methods is proposed. These must define how participants will interact with the content and develop their competencies regarding curriculum internationalisation. It is recommended to use active methods such as debates, case studies, simulations, and collaborative projects, which. promote critical thinking,

experiential learning, and the exchange of international perspectives. Group activities with an interdisciplinary approach allow participants from different academic fields to come together, enriching the understanding of global processes. The integration of educational technologies—such as digital platforms, videoconferences, or collaborative forums—is also encouraged to simulate international learning environments and foster transversal digital competencies.

The sixth and final step is linked to the establishment of evaluation methods. It is recommended to implement inclusive assessments in varied formats, such as essays, presentations, digital narratives, or collaborative projects. Additionally, it is suggested to incorporate peer evaluations and feedback among peers from different cultures, promote international group projects, and encourage critical reflection through essays, comparisons, or ethical debates. The incorporation of technologies allows for expanding assessment formats through electronic portfolios, video presentations, interactive activities, or gamified assessments, which diversifies the ways in which participants can demonstrate their learning.

In summary, internationalisation is not limited to transforming universities, but aims to prepare students to transform the world. The application of these principles, strategies, and tools allows for the formation of graduates with critical thinking, intercultural sensitivity, and commitment to contemporary global challenges.

It is suggested to expand the topic developed in the video with the following recommended readings:

- De Wit, H., and Deca, L. (2020). Internacionalización de la educación superior: retos y oportunidades para la próxima década. Espacio Europeo de Educación Superior: Retos para una nueva década, pp. 3-11.

- Wang, X., and Shen, Y. (2024). ¿Es la internacionalización en el extranjero un requisito previo para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes universitarios? Estudios Asiáticos de Educación y Desarrollo, 13(3), 253-266.

- Young, T., Handford, M., and Schartner, A. (2017). La universidad internacionalizada: ¿un esfuerzo intercultural? Revista de Desarrollo Multilingüe y Multicultural, 38, 189-191.

Webinar



A webinar and case study titled 'Internationalisation of the curriculum at Universidad del Norte (UniNorte), Colombia,' was developed as part of Module 1. It was led by professors Lourdes Rey-Paba and Angela Rosales.

Content

The webinar facilitators defined internationalisation as a deliberate process that integrates international, intercultural, or global dimensions into the purpose, functions, and teaching methods of higher education with the aim of improving the quality of education and research and making a social contribution. This formulation is based on the definition popularized by de Wit, Hunter, Howard, and Egron-Polak (2015) and on the operational distinction between internationalisation abroad (mobility, double degrees, agreements) and internationalisation at home. The latter is designed to reach 100% of students with opportunities that don't depend on travel or additional financial resources.

On this basis, curriculum internationalisation is introduced as the explicit incorporation of the international and intercultural dimension into the content, teaching and learning arrangements, and support services of a study program. The notion of curriculum used by the Universidad del Norte team reinforces the centrality of the student and includes both the study plan and the complementary activities that, inside and outside the classroom, enable the development of international and intercultural competencies.

Internationalisation has motivations and effects on two levels. At the macro level, it influences institutional visibility—currently evaluated by accreditations and rankings—the ability to recruit international teaching staff and students, and the projection of inter-institutional networks and collaborations, including research with a global perspective. At the micro level, its value is played out in the pedagogical impact: training of international and intercultural competencies in the academic community, curricular and didactic innovation, preparation of global and multicultural professionals, promotion of research on teaching and learning, and generation of links that connect classrooms and communities from different contexts.

The premise that runs through this section is that internationalisation cannot be encapsulated in isolated experiences nor limited to the mobility of a few; it must translate into learning experiences with observable results in the student body.

To move from discourse to practice, the presentation organizes the internationalisation of the curriculum into three articulated components. First, the creation of institutional conditions: an institutional policy, allocation of resources, coordination structures, and recognition of teaching work linked to internationalisation, in addition to regulatory frameworks that do not hinder implementation. Second, the curricular development: definition of competencies—with an emphasis on interculturality and diversity—strengthening of experiences with an international and intercultural seal, requirements for foreign languages, joint degrees, and mechanisms for credit validation. Third, the evaluation and impact: establishment of achievement indicators and learning evaluation practices that account for the real contribution of internationalisation.

A course can be internationalized if its entire design—or at least one module—incorporates an international approach; if the learning outcomes make it explicit; if the contents include global issues and materials with diverse perspectives; if the methodology and evaluation enable international comparisons, case studies, COIL, external guests, or field trips; and if the teacher has an international profile and/or experience. It is emphasized that the key is alignment: outcomes, contents, methodologies, and evaluation must point to the same intention.

The experience of the Universidad del Norte illustrates how an institution can adapt these concepts to its specific context. Barranquilla, a city with a rich cultural diversity, served as an ideal setting to implement a model of internationalisation that reflects both the local roots and the global aspirations of the university. Since 2012, internationalisation has been defined as a transversal axis of the development plan. Although initially, "outward" goals predominated—such as increasing incoming and outgoing mobility, attracting students for Spanish programs—the process matured towards internationalisation at home and of the curriculum, with sustained political and administrative support. The strategic option was consolidated in a public commitment: by 2030, 100% of students must have a global educational experience. This common north functioned as a lever to articulate the wills of teachers, academic units, and administrative areas.

The experience advanced by combining bottom-up initiatives and top-down decisions. Between 2016 and 2018, a Teacher Learning Community on internationalisation was launched, which integrated professors and international cooperation and curriculum staff. There, the competence of interculturality was discussed, diagnoses were produced, and practices were shared, with a vocation for publication and regional circulation. In parallel, the university institutionalized the COIL strategy through the program "interconnected classrooms": the Center for Teaching Excellence supports from planning and evaluation, and helps to obtain international peers. During the pandemic, these experiences were enhanced, and their impact was documented both in disciplinary learning and in the development of intercultural competence, even in regional collaborations. Since 2019, and more decisively since 2020, a coordination of internationalisation at home has been consolidated that, among other functions, recognizes these activities in the annual portfolio of the teaching staff (a key incentive), articulates with mobility, supports double degree agreements, and connects with the quality office and academic projects to align the process with accreditations.

The governance is broad: international cooperation, teaching excellence, curriculum, academic divisions, language institute, student welfare, academic secretary, and cultural centers and support for student success form an operational network that sustains the implementation.

A milestone of the case is the institutional definition of a set of essential competencies, among them Interculturality and Diversity, approved by the Academic Council. The adopted formulation describes the ability to interact with people and contexts from the recognition of one's own culture and that of the other, with understanding, respect, and openness aimed at a more inclusive, equitable, and just society. To operationalize it, the team designed partial learning outcomes associated with knowledge and attitudes, which must be translated into course learning outcomes and aligned with contents, methodologies and evaluation.

In parallel, a Global Certificate is being formalized that accredits student trajectories integrated by interconnected classrooms, international chairs, conversation clubs, volunteer work, global peer programs, national or international mobility, and other experiences with formative value. The 2024 pilot enrolled nearly fifty students, and more than thirty completed the requirements, which allowed for adjustments to procedures towards its officialization.

During the webinar, it was emphasized that evaluation was a front under construction for UniNorte. Progress is being made on a proprietary instrument to measure interculturality and diversity, avoiding the importation of scales that are not pertinent to the local context. In 2025, the priority is on curricularization: defining which subjects of each study plan the competence will be worked on, translate it into course results, support the teaching staff in redesigning, and ensure coherence between results, methodology and evaluation. The approach includes an institutional scheme for monitoring learning that seeks to demonstrate progression between entry and exit.

From the case emerge learnings with value for other institutions. First, that the internationalisation of the curriculum becomes systemic when a clear political commitment (goals, resources, structures) aligns with active teaching communities recognized for their work. Second, that the intentionality must be reflected in learning outcomes and in evaluative practices that allow affirming, with evidence, what changes in students and teachers. Third, that internationalisation is not a copy of European or North American models: it requires building definitions, instruments, and contextualized routes—in this case, with a Colombian and Latin American stamp—and sharing the experience through publications and regional cooperation.

Each institution must define its own path and sustain it over time. The route of the Universidad del Norte shows that it is possible to move from dispersed initiatives to an integrated policy with verifiable goals—such as 2030 for global universal experiences—provided that coherence between institutional mission, curricular design, teaching staff development, student support, and evaluation is maintained. In that balance between vision and execution, between institutional design and daily work in the classroom, lies the core of

innovative pedagogical practices for a curriculum internationalisation that is truly for everyone.

Learning Activities to develop



Learning Activity 1: Conduct a curricular reflection of the content of Module 1

Based on the video and the readings, it is important to propose an activity that invites participants to share reflections on the Internationalisation of the Curriculum.

Step 1:

Each participant must select a quote from the readings and post it in the group/forum of "Readings Module 1" of the HUBIoC Experts social network, followed by a comment/brief reflection.

Step 2:

Review the reflections of other participants and make comments on at least two different ones from the group.

To carry out this activity, each participant must log into the HUBIoC Experts social network and register. Once in that space, and at the top, click on the "Groups" tab and then in the "Join Group." From there, you will be ready to upload your reflection and comment on those of other participants.



Learning Activity 2: Intervene a syllabus from the perspective of curriculum internationalisation

Based on everything worked on in Module 1 and the suggested readings, it is proposed to intervene the syllabus with what has been learned.

Step 1:

Attach the syllabus of the subject/module that each participant has decided to work on in the course to intervene it with strategies for curriculum internationalisation. At the same time, click on "Start the assignment." In the text box, copy and paste the original introduction/description of the syllabus you selected.

Step 2:

Identify the lines of the syllabus that can be modified so that they reflect an internationalized proposal. Consider that in some cases, information can be added, some aspect modified, previously stated points highlighted, etc. The modified introduction must highlight the importance of curriculum internationalisation and its application in the subject you have decided to intervene. At least one citation from the suggested readings must be incorporated into this modified introduction.

Step 3:

Once you have your modified version, copy and paste it below the original description/introduction and share the material.

Bibliographic references of Module 1:

- De Wit, H., and Deca, L. (2020). Internationalisation of higher education: challenges and opportunities for the next decade. European Higher Education Area: Challenges for a new decade, pp. 3-11.
- Einfalt, J. (2024). Reconceptualizing internationalisation at home: Using dialogue to stimulate intercultural capacity in university students. Journal of Teaching Practices and University Learning.
- Ilieva, R., and Beck, K. (Eds.). (2024). Language, culture, and education in an internationalized university: Perspectives and practices of faculty, students, and staff. Bloomsbury Academic.
- Jin, L., and Cortazzi, M. (2017). Learning culture practices in internationalized universities. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 38, 237-250.
- Kim, T. (2009). Transnational academic mobility, internationalisation, and interculturality in higher education. Intercultural Education, 20, 395-405.
- Ladegaard, H. (2022). To Internationalize or Not: Intercultural Experiences of Students in Universities in Hong Kong. Lengua y Comunicación Intercultural, 22, 552 – 566.
- Lantz Deaton, C. (2017). Internationalisation and Development of Students' Intercultural Competence. Docencia en la Educación Superior, 22, 532 – 550.
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A. and Raghuram, P. (2020). Conceptualizing Distance Internationalisation: A "Third Category" of University Internationalisation. Revista de Estudios en Educación Internacional, 25, 266 – 282.
- Mushfiq, M. (2024). Internationalisation of Teaching and Research in Higher Education. YU WRITE: Revista de Investigación de Estudiantes de Posgrado en Educación.
- Precio, F. (2024). Exploring the Implications of University Campuses as Intercultural Spaces from the Perspective of Social Justice. London Review of Education.
- Qu, M., and Forsey, M. (2024). Internationalisation as Integration? A Qualitative Study of the Motivations and Experiences of Chinese International Students at an Australian University. SAGE Open.
- Sercu, L. (2022). Home Internationalisation as a Factor Affecting Intercultural Competence: A Study Among Belgian University Students. Revista Europea de Educación Superior, 13, 536 – 557.
- Spencer Oatey, H., and Dauber, D. (2019). Internationalisation and Student Diversity: To What Extent Are Opportunities Perceived and Taken Advantage Of? Educación Superior, 1 – 24.
- Stier, J. (2003). Internationalisation, Ethnic Diversity, and Acquisition of Intercultural Competences. Educación Intercultural, 14, 77 – 91.
- Tan, Y. (2020). International Faculty in Higher Education: Comparative Perspectives on Recruitment, Integration, and Impact. Educational Review, 72, 131 – 131.
- Urban, E., and Palmer, L. (2014). International Students as a Resource for the Internationalisation of Higher Education. Revista de Estudios en Educación Internacional, 18, 305 – 324.
- Wang, X., and Shen, Y. (2024). Is Studying Abroad a Prerequisite for the Development of Intercultural Competence in University Students? Estudios Asiáticos de Educación y Desarrollo, 13(3), 253 – 266. 10_¿Es la internacionalización en el extranjero un requisito previo para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes universitarios?
- Young, T., Handford, M., and Schartner, A. (2017). The Internationalized University: An Intercultural Effort? Revista de Desarrollo Multilingüe y Multicultural, 38, 189191.

Module 2: Connecting worlds: Interculturality in the curriculum

Presentation

This module focuses on the recognition and appreciation of cultures and therefore on the intercultural competence inherent in an international curriculum. Considering the needs of the society in which we live, internationalisation requires interculturality, so you will achieve recognition of the most important dimensions of culture, as well as the levels of intercultural competence required in different educational strategies.

The module consists of two lessons: 1) Culture: definitions and manifestations and, 2) Intercultural competence

Below, both lessons are detailed, with their respective contents and learning activities to be developed.

Lesson 1: Culture: definitions and manifestations

Developing intercultural awareness is not simply an academic exercise, but a key step towards creating more inclusive, responsive, and globally relevant learning environments.

In the classroom, we often recognize that cultural differences exist, but we may not fully understand how our own cultural background influences the way we teach, communicate and design learning experiences.

This lesson aims to establish a shared framework for thinking critically about culture in order to design courses that resonate with diverse perspectives and empower students to successfully navigate diverse environments.

Learning outcomes

By the end of this Lesson of Module 2, participants are expected to be able to:



Identify and explain key concepts of culture, including cultural values, communication styles, and the negotiation of identity.



Analyze how cultural manifestations shape interpersonal and intercultural interactions and critically reflect on how one's own cultural identity influences perception, behavior, and communication in academic and everyday contexts.

In this first Lesson of Module 2, participants will find a **Video with a master class on Definitions and Dimensions of Culture by Prof. Alyssa Iacono from the Universidad Católica Argentina (UCA).** In this way, participants are invited to reflect on how culture is defined, how it manifests and how it influences our perceptions of what we consider "normal" or "common sense." From this, tools are offered that allow for a better understanding of cultural differences and promote a more inclusive and global classroom.

The notion of culture does not have a single, universal definition, but rather admits multiple approaches. Some associate it with the cultivation and work of the land; others, with formal education, understood as the development of knowledge that allows for the formation of critical judgment. Meanwhile, definitions such as that of UNESCO understand it as a set of distinctive traits—spiritual, material, intellectual, and emotional—that characterize a society or group. It is also described as acquired knowledge that people use to interpret their experience and guide their behavior. Despite their differences, all these definitions share certain elements: culture is a collective construction, it is learned and transmitted socially, and it allows for distinguishing one group from another. From this perspective, the metaphor of the iceberg is often used to represent culture: there are visible elements—such as food, language, or clothing—and others that are more difficult to perceive—such as values, attitudes, or beliefs—that are fundamental to understanding cultural differences.

In this framework, it is pertinent to revisit Geert Hofstede's analogy, who proposes thinking of culture as a form of "mental programming," similar to the software that operates in a computer. This programming is primarily acquired in early childhood and, although it can be modified throughout life, it has a lasting influence. This approach invites us to question what we understand by "normal" or "common sense," as normal is not an objective fact, but a social construction determined by cultural context. To illustrate this idea, the example of Finland is presented, where it is common to let babies sleep outdoors, something that may seem surprising or even alarming to people from other cultures.

From this perspective, three levels are proposed to analyze human behaviors: the universal, the cultural and the personal. There are universal needs and behaviors shared by all human beings — such as eating or sleeping — but the way they are expressed is cultural. For example, while we all eat, we do so with different utensils, at varied times, and with foods specific to each culture. This level responds to a collective phenomenon, with unwritten rules that are learned socially and that distinguish the members of one group from others. In turn, within each culture, each person has individual tastes, values and habits. Therefore, it is important to distinguish which aspects of our behavior are shared by humanity, which respond to a cultural logic and which are the result of personal preferences.

Then, the concept of cultural manifestations is addressed, organized into three levels: symbols, heroes and rituals. Symbols include words, gestures, clothing and images; they are visual elements and the most easily modifiable. Heroes are figures — real or fictional — that possess qualities highly valued by a culture and that function as models of behavior, such as perseverance.

Rituals, for their part, comprise social practices such as ways of greeting or religious and social ceremonies, which express belonging to a group. These manifestations allow for the identification of deeper cultural values, which, although less visible, constitute the core of any culture. Such values often have a strong evaluative load — for example, good/bad, safe/dangerous — and are the most difficult to modify, as they are acquired from a very early age.

Culture cannot be erased or ignored: it is not possible to conceive of a society without culture. Even in extreme contexts, such as a group of unknown people living on a deserted island, norms, agreements, and forms of organization that allow for coexistence will inevitably arise. Culture is an inevitable phenomenon, and each person simultaneously belongs to multiple cultural levels: national, regional, linguistic, generational, organizational, among others. The more we move between different cultures, the more aware we become of our own beliefs and practices.

In the final part of the module, the cultural dimensions proposed by Geert Hofstede are addressed. These dimensions should not be understood as fixed or deterministic labels, but as interrelated analytical tools that help interpret behaviors, understand cultural differences, and promote intercultural dialogue.

The first dimension is the power distance. In cultures with low power distance, people value horizontal relationships, equitable distribution of power, and merit-based rewards. Respect is expressed through inclusion or individual initiative. In contrast, in cultures with high power distance, hierarchy and inequality are accepted, and rewards are given according to rank or position. There, respect is manifested through obedience or benevolence towards authority figures.

The second dimension is the individualism-collectivism axis. In individualistic cultures, decisions are made primarily considering the individual or their close environment; in collectivist cultures, however, the well-being of the group prevails. In the latter, people often prioritize the needs of the family or community group over their own desires.

The third dimension is masculinity versus femininity, understood here not in terms of gender, but as cultural orientations. Masculinity is associated with a greater valuation of achievements, competitiveness, and material rewards; in these societies, gender roles tend to be more clearly defined. Femininity, on the other hand, is linked to caring for others, empathy, and service, and with less rigidity in the differentiation of gender roles.

The fourth dimension is uncertainty avoidance. In cultures with low avoidance, uncertainty is perceived as a normal part of life. People accept risk, value innovation, and view conflicts and negotiations positively. In contrast, in cultures with high avoidance, uncertainty is experienced as a threat; therefore, stability is prioritized, risks are avoided, and a set of clear rules is followed to reduce ambiguity.

To exemplify these dimensions, cultural profiles of Argentina, Colombia, Romania and Spain are presented, comparing how these countries position themselves in relation to each of the variables. This type of comparison facilitates the understanding of differences in communication styles, organization, or decision-making, although it must always be recognized that there are individual variations within any culture.

Finally, it invites reflection on how these dimensions and cultural manifestations are expressed in our daily experience. Questions such as “How is success measured in my culture?”, “What is the appropriate age to become independent from parents?” or “How do global events, such as the pandemic or an economic crisis, affect the values and behaviors of my community?” allow for a more critical and open perspective. This reflection is key to building intercultural and more inclusive classrooms in which what is considered "normal" is questioned and diversity is valued as a genuine source of learning.

It is suggested to expand the theme developed in the Video with the following recommended readings:

- Hall, E. T. (1959). The Silent Language. Doubleday.
- Hofstede, G., and Hofstede, G. J. (2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind. McGraw Hill.
- Ting Toomey, S. (2012). Understanding Intercultural Communication. Oxford University Press.

Lesson 2: Intercultural competence

Intercultural competence has become more than necessary in today's society. We live, work, study and travel in intercultural and multicultural communities. To be respectful, professional, and have effective communication, we need to be aware of the cultural diversity that surrounds us. Therefore, we must develop our intercultural competence and train it to fit the needs we face.

In this second lesson of Module 2, the discovery of our own conscious and unconscious cultural construction and manifestation, as well as that of others, continues and focuses on intercultural competencies, paying special attention to their meaning, the ways in which they can be acquired and developed, and the possible ways to evaluate them.

In summary, in this lesson you will assess your own intercultural skills and different ways to improve them. At the same time, you will learn ways to enhance your teaching, thus preparing your students to become better professionals in the job market.

Learning outcomes

At the end of this second lesson of Module 2, it is expected that participants will be able to:



Identify ways to improve their own intercultural competence.



Analyze their curriculum to see how it can be improved interculturally.

In this second lesson of Module 2, participants will find a **Video with a master class on intercultural competence by Prof. Claudia Stoian from the Polytechnic University of Timișoara.** The intervention is framed in a global context where cultural exchanges have intensified at a dizzying pace over the last century. Current societies are intertwined in a complex network of interdependent economic, technological, political and social relationships. This interconnectivity, which already defines our present, will intensify even more in the future, making it essential for both teachers and students to develop greater cultural knowledge and adequate linguistic skills to act effectively in international contexts.

In this second lesson, it seeks to highlight the importance of being interculturally competent, in line with the content addressed in the previous lesson on culture and cultural dimensions. The main objective is to raise awareness about this competence, considered mandatory in today's society, and to explore ways to develop it both in the role of trainers and learners. To advance towards this objective, interculturality is defined as a social, cultural, and communicative phenomenon that involves the relationship between two or more cultures on equal terms. Unlike multiculturalism—which is based only on coexistence—interculturality promotes dialogue and active interaction, without implying the fusion or assimilation of cultures. Its focus is on valuing cultural identities and ensuring social inclusion and equity among all groups. It is important to note that the "different" should not be assumed as "strange," and that many times cultural differences only highlight other frames of reference. This leads to the key question: how do we prepare—and prepare our students—to be competent from an intercultural perspective?

Intercultural competence is defined as a behavior that is appropriate and effective in a given context. This implies that it is not enough to act appropriately according to our own parameters, but we must also be able to correctly interpret foreign situations. Intercultural competence requires the internal capacity to manage the key challenging characteristics of intercultural communication, such as cultural differences, lack of familiarity, the intergroup posture, and the experience of stress that often accompanies intercultural encounters. Being a competent intercultural communicator implies having the ability to interact with people from other linguistic and cultural backgrounds effectively, appropriately, and respecting their own cultural terms.

Among the components that help develop this competence are: the motivation to communicate, an adequate background of cultural knowledge, appropriate communication skills, sensitivity and character. To advance towards this development, several steps are suggested: starting by getting to know oneself in terms of culture, perceptions, and behavior patterns; practicing empathy; strengthening active listening and developing flexibility in communication. These steps allow for better adaptation to the different communicative contexts in which one participates.

On the other hand, in this lesson, a series of key points necessary for developing intercultural competence are presented. Among them, the importance of understanding the cultural perspectives and lenses through which people interpret reality is highlighted. To illustrate this, an ambiguous image is used that can be perceived as a young woman or an old woman, depending on the observer. This visual metaphor allows for the introduction of the idea that each culture views the world through its own interpretive frameworks, which can lead to misunderstandings if one is not aware of it.

Another essential aspect is language and translation, particularly wordplay, idioms, and culture-specific elements. These linguistic elements, deeply anchored in specific cultural contexts, can generate confusion or erroneous interpretations if translated literally or if their implicit meanings are unknown. It is also exemplified how religion can condition the reception of messages: a company advertising a refrigerator showing a beef chop in India incurs a serious cultural error due to the sacred nature of the cow in that country.

Non-verbal communication is equally crucial. The gesture of joining the thumb and index finger in a circle can have radically different meanings depending on the context: approval in some countries, nullity in France, money in Japan, or an obscene connotation in Brazil. This variability underscores the need to be informed about local gestural norms to avoid misunderstandings or disrespect.

Another factor to consider is the use of color. The use of certain colors in institutional or advertising campaigns can activate unexpected cultural associations. The case of a company that chose the color blue in a country where this shade is linked to funerals is presented, which generated a negative reception of the message.

Finally, among the key points for developing intercultural competence are communication styles. In this regard, it is noted that in cultures such as Latin ones, there is a tendency to leave information between the lines and not communicate explicitly, which can generate confusion when interacting with people from direct and frank cultures, such as the American. This mismatch in styles can produce misunderstandings if the difference in communicative codes is not recognized.

Then, the barriers that hinder the development of intercultural competence were addressed, which arise when individuals do not adequately understand the message of their interlocutors from other cultures. Among the factors that lead to these misunderstandings, language is mentioned first: translation errors, vocabulary, punctuation, or pronunciation can hinder communication. Cultural shock is also highlighted, understood as the inability to understand or accept different norms, values, and lifestyles. Other factors that generate barriers are: the decrease in listening capacity (due to lack of concentration or by ignoring unknown words); ethnocentrism, which implies the belief in the superiority of one's own culture; lack of sensitivity, which prevents paying attention to the needs and feelings of others; and lack of openness and sincerity, when people communicate in an excessively formal manner and do not allow themselves to express opinions or emotions. To overcome these barriers, the importance of working on acceptance as a fundamental attitude for intercultural understanding is emphasized.

To conclude, it is stressed that interculturality must be an integral component of the educational curriculum. Including this dimension not only in specific subjects but as a transversal part of the study plan allows preparing new generations to navigate a globalized world. Today's students will likely be part of intercultural work, academic, or family environments, and their education must take this reality into account.

To achieve this, teachers must be the first to work on their own intercultural competence and then progressively incorporate tasks and activities with this approach into their classes. Some suggested strategies are: role-playing, storytelling, presentations, mixed team work, and case studies. These methodologies not only favor cultural understanding but also collaborative learning and openness to diversity.

Finally, it is proposed to delve deeper into this topic with the masterclass by Professor Mariví Perez Mateo from the University of Alicante, Spain, where communication and intercultural competence are addressed (INSERT LINK TO VIDEO).

It is suggested to expand on the topic developed in the video with the following recommended readings:

- PICT. (2012). Promotion of intercultural competence in translators: Curriculum framework for intercultural competence.

- Samovar, LA, Porter, RE and McDaniel, ER (2010). Communication and Culture: The Challenge of the Future. In Communication Between Cultures (7th ed., pp. 1-24). Wadsworth Cengage Learning.
- Santibáñez, R., Cruz, F. and Eizagirre, M. (no date). Strategies for Intercultural Education: From Social Competence to Intercultural Competence . University of Deusto, Gernika Gogoratuz and Alboan.
- Spitzberg, B. (1997). A Model of Intercultural Communicative Competence. In L. A. Samovar and R. E. Porter (Eds.), Intercultural Communication: A Reader (8th ed., pp. 379-391). Wadsworth Cengage Learning.

Webinar



Titled "Implementation of cultural dimensions in the classroom", led by Prof. Claudia Stoian, Polytechnic University of Timișoara (UPT) and Prof. Alyssa Iacono, Pontifical Catholic University of Argentina (UCA).

Content

During this webinar, there was a deeper discussion about the tools, models, and best practices for implementing and maximizing interculturality in the classroom, which participants are expected to later put into practice in their own classrooms.

First, an icebreaker activity was conducted about the obvious and curious in cultures. Participants were asked to select and upload two images to the padlet with their name, university, and a brief description of the image:

- An image that represents something considered obvious in their culture (something common or typical).

- An image that represents something curious about their culture (something unusual or unexpected).

The images identified by each participant were shared and explained, highlighting the inherent aspects of culture, from the obvious to the curious.

Participants were then invited to respond with a word or a short phrase in Mentimeter to the following question: "What is interculturality?" After collecting the responses and sharing them among the webinar participants, they were invited to use Mentimeter again to rate "disagree" or "agree" with three assumptions associated with interculturality in the classroom:



I believe that interculturality is relevant but I am not sure how to apply it effectively.



Interculturality is explicitly integrated into the objectives or competencies of my course.



I reflect on how my own culture influences how I teach.

Based on the responses, some recommendations were made that focused on the following aspects:

- Promote collaborative work, constituting heterogeneous groups
- Actively challenge stereotypical and generalized views
- Diversify content and bibliography
- Design activities with multiple cultural perspectives

In a second part of the webinar, activities were advanced to develop intercultural competence in the classroom. To this end, some definitions of intercultural competence were first shared:



"Intercultural competence is understood as the ability to interact successfully with people from other cultures and in a wide variety of situations and contexts. It would be the concept of social competence applied to intercultural environments" (Crawshaw, 2002).



"It is the general capacity of an individual to manage key aspects of intercultural communication: such as cultural differences and unfamiliarities, intergroup dynamics, and the tensions and conflicts that accompany these processes" (Boom, 2000).



"They are the cognitive, affective and practical skills necessary to function effectively in an intercultural environment. They are aimed at creating an educational climate where people feel accepted and supported by their own skills and contributions, as well as allowing effective and fair interaction among group members" (Aguado, 2003).

The incorporation of intercultural competence in higher education constitutes a fundamental strategy to address the contemporary challenges of university training. First, it responds to the real diversity of the student body, recognizing that current classrooms are made up of people with multiple trajectories, cultural backgrounds, languages, and life experiences.

This diversity should be seen as an opportunity to enrich teaching and learning processes, fostering an inclusive academic environment where each student can feel recognized and valued.

Likewise, integrating intercultural competence prepares students for a global and interdependent world, in which professional, social, and academic relationships transcend national borders. In a context characterized by mobility, international cooperation, and the need to address common issues, having skills to communicate, collaborate and develop in culturally diverse environments becomes an essential requirement for personal and professional development.

Finally, promoting intercultural competence fosters the formation of critical, empathetic citizens committed to equity. By learning to question stereotypes, recognize different perspectives, and understand foreign realities, students develop a more open and reflective outlook that allows them to contribute to the construction of fairer, more respectful, and supportive societies. In this way, higher education not only transmits knowledge but also promotes essential values for harmonious coexistence in an increasingly plural world.

In the webinar, participants were invited to “Know your own culture,” based on a reflection on their cultural identity and the elements that shape their daily lives. The material, taken from a Peace Corps worksheet (2002), states that all people possess a culture and that each one is different, proposing an introspection exercise through specific questions:

1. *What languages do you speak?*
2. *What music do you listen to? What dances do you know?*
3. *What foods do you eat at home?*
4. *In your family, what is considered polite and what is considered rude? What manners have you been taught? (Think of things like table manners, behavior towards guests in your home, what to say when answering the phone, how to say thank you for a meal).*
5. *What do you wear on special occasions?*
6. *How often do you see your extended family (for example, grandparents, aunts, uncles, and cousins)? What role do they play in your life?*
7. *What holidays and ceremonies are important in your family?*

8.Describe something very important to you. It can be a value, such as respect or honesty. It can be a person, like one of your parents, a brother, a sister, or a friend. It could be a goal, like going to college or designing a website. It could be a hobby.

9.In one sentence, or two, how would you describe the characteristics of the culture you are part of?

As a counterpoint to this exercise, it is also necessary to "Know the culture of others," which represents a particular challenge in training processes, as students are not constantly exposed to real-life situations in cultural contexts different from their own, as is the case with their own culture. This limitation demands the creation of spaces and strategies that allow students to connect with diverse realities, thus favoring the development of intercultural competencies.

Among the activities that can contribute to this purpose are the realization of online research or in books, the viewing of films that reflect other cultural realities, and participation in international student organizations or collaborative projects. Likewise, virtual exchange classrooms represent a valuable tool, as they provide the opportunity to interact directly with people from other cultures and know them firsthand.

As generally all classes are now multicultural or have at least one international exchange student, this diversity could be leveraged to carry out an activity about the knowledge of the culture(s) of others.

Students can reflect and research on the following topics:



- *What are the cultures of your classmates? Is there any different from yours?*
- *What are their customs? Pay attention to verbal and non-verbal ones.*
- *Are they different from yours?*
- *How could you help them integrate better and feel welcomed in your culture?*

Finally, specific ideas were provided to integrate interculturality into the university curriculum:



- *Cultural experience exchange: create spaces for students to share their experiences and knowledge about their own cultures, fostering respect and appreciation for diversity.*
- *Integration of intercultural content in teaching materials: incorporate examples, case studies, readings, or audiovisual resources that reflect cultural diversity in the area of study.*
- *Adaptation of methodology: consider the diversity of learning styles and adapt the teaching methodology to be accessible and meaningful for all students.*
- *Participation of students from different backgrounds: encourage the active participation of students from diverse cultures in academic activities, ensuring that their voices are heard and valued.*
- *Collaboration with intercultural organizations: establish collaborations with organizations or institutions that promote interculturality to enrich students' training and broaden their perspective.*
- *Evaluation of interculturality: implement evaluation mechanisms that allow for assessing the development of intercultural competence in students.*

To conclude the webinar, the following reflection activity was proposed to be developed in groups of 4 to 5 people:



How do I inform myself about who my students are?

- Local students, from another region, country, etc.
- Speakers of various languages
- First-generation students



What assumptions do I make when planning my class?

- Prior knowledge
- Expectations about “good” participation
- Ways of learning and studying



What voices are represented in my program or bibliography?

Additionally, it was requested that each group identify 2 concrete actions that can be implemented and 2 challenges they face in doing so.

Upon returning to the plenary room, the main findings and reflections from each working group were shared.

Learning Activities to develop



Learning Activity 1: Conduct a curricular reflection on the content of Module 2

Based on the videos from the 2 lessons and the readings, it is important to propose an activity that invites participants to share reflections around Intercultural Competence.

Step 1:

Each participant must select a quote from the readings and post it in the group/forum "Readings Module 2" of the HUBIoC Experts social network, followed by a comment/brief reflection.

Step 2:

Review the reflections of other participants and make comments on at least two different ones from the group.

To carry out this activity, each participant must log into the HUBIoC Experts social network and register. Once in that space, at the top, click on the "Groups" tab and then on "Join Group." From there, they will be ready to upload their reflection and comment on those of other participants.



Learning Activity 2: Intervene a syllabus from the perspective of curriculum internationalisation.

Based on everything covered in Module 2 and the suggested readings, you will now apply what you've learned to a syllabus.

Step 1:

Introduce one or more global and intercultural competencies you learned in this course/module into the syllabus you've chosen to modify, specifically within the expected learning outcomes.

Step 2:

Once you have the modified version, share the material with the other participants.

Bibliographic references module 2:

Lesson 1: Culture: definitions and manifestations

- Gharib, M. y Habib, J. (7 de junio de 2022). #SwedenGate desata una guerra alimentaria: Por qué algunos países comparten comidas más que otros. NPR.
- Hall, ET (1959). El lenguaje silencioso. Doubleday.
- Hamad, A. (28 de abril de 2022). La autoridad estadística saudí insta a no invitar a investigadores del censo a los hogares. Alarabiya News.
- Hofstede, G., y Hofstede, G. J. (2010). Culturas y organizaciones: Software de la mente. McGraw Hill.
- Koester, J., y Lustig, M.W. (2015). Competencia comunicativa intercultural: teoría, medición y aplicación. Revista Internacional de Relaciones Interculturales, 48, 20-21.
- Real Academia Española. (Dakota del Norte). Cultura. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 11 de abril de 2025 de
- Spradley, J. (1979). La entrevista etnográfica. Waveland Press, Inc.
- Storti, C., y Bennhold Samaan, L. (1997). La cultura importa: Manual de trabajo intercultural del Cuerpo de Paz. Cuerpo de Paz.
- Ting Toomey, S. (2012). Comprensión de la comunicación intercultural. Oxford University Press.
- UNESCO. (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural.

Lesson 2: Intercultural competence

- Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. McGraw Hill.
- Aguado Odina, T., and Mata Benito, P. (Coords.). (2017). Intercultural Education for Equity and Social Justice: The Intercultural Approach in Educator Training. Editorial UNED.
- Berardo, K., and Deardorff, DK (Eds.). (2012). Development of Cultural Competence: Activities and Innovative Models. Stylus Publishing.
- Byram, M. (2000). Assessment of Intercultural Competence in Language Teaching. Sprogforum, 18(6), 8 – 13.
- Deardorff, DK (Ed.). (2009). SAGE Handbook of Intercultural Competence. Publicaciones SAGE.
- Deardorff, DK (2020). Handbook for the Development of Intercultural Competences: Story Circles. UNESCO.
- Heidemann, T. (2000). Organizational Culture and Intercultural Competence. Sprogforum, 18(6), 31 – 35.
- Kappler Mikk, B., and Steglitz, IE (Eds.). (2017). Intercultural Learning: Local and Global. NAFSA: Association of International Educators.
- Kim, YY (2001). Interculturality: An Integrative Theory of Communication and Intercultural Adaptation. Sage.
- Krumrey, K. (2022). Intercultural Communication for the Community College (2nd ed.). Open Educational Resources of Oregon.
- niciativas Globales Locales de la LMU. (no date). Guide for Educators on Intercultural Learning. Loyola Marymount University.
- PICT. (2012). Promotion of Intercultural Competence in Translators: Intercultural Competence Curriculum Framework.
- Samovar, LA, Porter, RE, and McDaniel, ER (2010). Communication and Culture: The Challenge of the Future. In Communication Between Cultures (7th ed., pp. 1-24). Wadsworth Cengage Learning.
- Samovar, LA, Porter, RE, and McDaniel, ER (2012). Intercultural Communication: A Reader (13th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Santibáñez, R., Cruz, F., and Eizagirre, M. (no date). Strategies for Intercultural Education: From Social Competence to Intercultural Competence . University of Deusto, Gernika Gogoratuz, and Alboan.
- Spitzberg, B. (1997). A Model of Intercultural Communicative Competence. In L. A. Samovar and R. E. Porter (Eds.), Intercultural Communication: A Reader (8th ed., pp. 379-391). Wadsworth Cengage Learning.
- Vila, R. (2003). The development of intercultural communicative competence. In J. Perera (Ed.), Plurilingualism and education: the challenges of the 21st century. HIELO.
- Yarosh, M., Lukic, D., and Santibáñez Gruber, R. (2018). Intercultural competence for students of international joint master's programs. International Journal of Intercultural Relations, 66, 52 – 72.

Module 3: Competencies for global citizenship

Presentation

In this module, work continues on the competencies necessary for the internationalisation of the curriculum, paying special attention to global citizenship. It focuses on the framework of international competencies that are subsequently used to assess the competencies of international students.

This module offers two lessons: 1) framework of international competencies and 2) assessment of the competencies of international students, followed by a webinar in the synchronous modality.

Below, both lessons are detailed, with their respective contents and learning activities to be developed.

Lesson 1: Framework of International Competencies

The global competencies linked to the internationalisation of the curriculum are essential because they allow students to develop key skills to interact effectively in diverse cultural contexts. Global competencies encompass the ability to understand and appreciate other perspectives, communicate interculturally, and act responsibly in an interconnected world. These skills not only prepare students to face the challenges of the global labor market but also foster an open, tolerant, and critical mindset, essential in increasingly multicultural and complex societies.

Furthermore, the integration of global competencies into the curriculum contributes to the development of global citizens committed to the social, economic and environmental issues of the world. This approach promotes meaningful learning by connecting academic content with real and internationally relevant situations. In a course on internationalisation, addressing these competencies helps ensure that the educational experience transcends national borders and prepares students to collaborate and lead in global environments ethically and effectively.

Learning outcomes

By the end of this Lesson of Module 3, it is expected that participants will be able to:



Recognize the fundamental global competencies linked to the internationalisation in university education.



Reflect on the role of higher education institutions in the development of global citizens committed to the challenges of the current world.

In this first Lesson of Module 3, participants will find a **video with a master class developed by the team from the Polytechnic University of Madrid (UPM) on innovative pedagogical practices for the internationalisation of the curriculum.** The session is led by **professors Virginia Díaz and Rocío Rodríguez Rivero**, who, along with other teachers from the team, will develop different topics linked to global and intercultural competencies.

The starting point is the recognition of a paradigm shift derived from the processes of globalization. This new context demands a redefinition of the competencies that professionals must acquire and, consequently, university students. Traditional scientific-technical competencies are no longer sufficient: today, social, intercultural, ethical competencies, and those linked to sustainability and development are essential. Universities must train professionals capable of establishing constructive relationships in plural and globalized societies, with the ability to face shared challenges such as geopolitical tensions, climate change, digitalization, social polarization, economic crises, and humanitarian crises.

This environment demands specific competencies: mediation, negotiation, understanding of cultural contexts, environmental sensitivity, critical thinking, ethics, empathy, conflict resolution, adaptability, and commitment to diversity and inclusion. In the face of these challenges, it is proposed to work with a framework of global competencies that allows for the evaluation, development, and reflection on the necessary learnings to train citizens committed to a sustainable and inclusive world.

To this end, the definition of global competency proposed by the OECD is adopted. It defines it as the ability to examine local, global and intercultural issues; understand and value the perspectives and worldviews of others; participate in open, appropriate, and effective interactions with people from different cultures; and act in favor of collective well-being and sustainable development. While there are various definitions, all converge on three essential components: a cognitive dimension (knowledge about other ways of life and culture), a methodological dimension (participation in international movements and Institutions) and an affective dimension (capacity for coexistence and respect).

Among the most influential frameworks are those of the OECD and UNESCO. The former, developed in the PISA 2018 report, proposes four dimensions: knowledge, skills, attitudes, and values. These are essential for young people to understand the world beyond their immediate environment, appreciate diversity, and act responsibly to build inclusive and sustainable communities.

For its part, the UNESCO model is visually structured like a tree. The roots represent culture and communication, understood as the foundation of any intercultural competence. The trunk symbolizes human rights and diversity, considered essential for developing these competencies. The branches (promotion, teaching) and leaves correspond to specific competencies (such as resilience, reflection, or responsibility), which must adapt to the sociocultural context of each institution. This framework defines intercultural competence as the ability to navigate effectively in environments marked by cultural, social, and lifestyle diversity. It emphasizes that this competence is a dynamic and continuous process, structured around different pillars: critical self-reflection on cultural identity, unlearning stereotypes through dialogue, creative management of intercultural conflicts, and transnational collaboration for common goals.

In this Lesson, the main challenges faced by universities to advance in this process are also addressed. First, organizational and strategic obstacles are highlighted, including the lack of coordination among actors, the rigidity of legal frameworks, excessive bureaucracy, and the scarcity of resources. These limitations hinder the incorporation of global competencies into curricula, especially when teaching staff do not have real opportunities for internationalisation or lack specific training.

Another relevant challenge is the low level of academic offerings in foreign languages, which restricts the possibility of attracting international students or preparing local students for multicultural contexts. Furthermore, the speed of technological development exceeds the institutional capacity for adaptation. Tools such as artificial intelligence and digital environments demand new competencies that are not yet systematically integrated into university education.

In light of this scenario, it is proposed to design institutional strategies that are comprehensive, sustained over time and aligned with internationalisation objectives. These strategies must include both teaching and administrative staff and guarantee conditions that facilitate continous professional development.

Finally, as part of the activity of this Lesson, the reading and analysis of an article that presents a framework of global competencies is proposed:

- Ortiz Marcos, I., Breuker, V., Rodríguez Rivero, R., Kjellgren, B., Dorel, F., Toffolon, M., Uribe, D., & Eccli, V. (2020). A global competency framework for engineers: The need for a sustainable world. Sustainability, 12(22), 9568.

Based on the reading and analysis of the text, it is expected that each participant can reflect on whether this framework can be applied in each institutional context and, if not, propose modifications or adaptations that make it relevant. For this, each participant will be able to add/remove competencies according to the needs of their context, or develop a new framework more appropriate to their institution. The result of this work must be presented in a synchronous space, to be debated among all participants.

In summary, in this Lesson, it is emphasized that university education must transform to respond to the demands of a globalized world. Global and intercultural competencies are not an optional addition, but a necessary condition to prepare students capable of acting ethically, critically, and collaboratively in complex, diverse, and interconnected scenarios.

It is suggested to expand the theme developed in the Video with the following recommended readings:

- OECD. (2018). Global Competencies Framework PISA 2018. OECD. Retrieved from

- UNESCO. (2013). Intercultural competencies: Conceptual and operational framework. UNESCO.

Lesson 2: Evaluation of the competencies of international students

The evaluation of global competencies is essential to ensure that learning linked to the global dimension can be measured objectively and meaningfully. Internationalisation not only involves exposing students to international content but also ensuring that they develop skills such as intercultural communication, global critical thinking, and problem-solving in diverse contexts. To achieve this, it is necessary to have tools and evaluation methods that allow identifying whether students are achieving these objectives and to what extent.

Furthermore, an adequate evaluation of global competencies provides feedback to both teachers and students about the real impact of the internationalisation strategies implemented in the curriculum. Likewise, it facilitates the continuous improvement of academic programs, aligning them with international standards and the demands of the globalized labor environment.

The inclusion of this lesson in the course promotes a more strategic and rigorous vision of internationalisation, based on evidence and aimed at achieving concrete results in the comprehensive development of students.

Learning outcomes

At the end of this second Lesson of Module 3, it is expected that participants will be able to:



Analyze the theoretical, normative and cultural frameworks that support the evaluation of competencies in international students.



Identify the specific needs of international students in various educational contexts and design and implement inclusive, relevant, and culturally sensitive evaluation tools and strategies.

In this second **Lesson of Module 3, participants will find a video with a master class developed by Professors Virginia Díaz and Rocío Rodríguez Rivero from the Polytechnic University of Madrid (UPM)** that addresses in depth the evaluation of global competencies in university students.

The lesson is organized into five parts: introduction, key components for evaluation, evaluation methodology, challenges of universities, and a final practical activity.

The introduction starts from a fundamental definition: the evaluation of global competencies is understood as a multidimensional process that requires integrating measurements of knowledge, skills and attitudes. These dimensions allow students to interact ethically and effectively in intercultural contexts, as well as to address global challenges. The rigorous evaluation of global competencies is necessary, as it allows universities to know the level of preparation of their students to face the challenges of an interconnected world and to guide more effective educational policies that are comparable at the international level. In this sense, the importance of making evidence-based decisions that allow identifying the current state and planning continuous improvement processes is emphasized.

In second place, the key components that make up global competencies are detailed and, therefore, must be evaluated. The first is knowledge, linked to the ability to identify interdependencies between global phenomena and analyze them critically. The second is skills, which encompass communication, mediation, and ethical reasoning for decision-making. The third component is attitudes, which include respect, empathy, and commitment to social equity. These three — knowledge, skills, and attitudes — constitute the foundation of a solid global competency, and their integration must be carefully considered in evaluative instruments.

Regarding the methods for evaluating competencies, the OECD framework is presented first through the PISA 2018 report, which for the first time included a specific module dedicated to measuring competencies. Although this experience has not been repeated since then, it is considered a key reference. The model distinguishes four dimensions: knowledge, cognitive skills, social skills, attitudes, and values. However, in practice, the values component was left out of the scope of the applied analysis. Competencies were evaluated through various instruments. Global knowledge was measured through cognitive tests contextualized in real situations. Critical skills were evaluated through simulations and scenarios that included ethical dilemmas and required analysis from diverse cultural perspectives. Regarding attitudes, contextual questionnaires with Likert-type scales were used, exploring cultural openness, respect for diversity and social responsibility.

Within the variety of methods presented, self-perception questionnaires are used when the student or teacher assesses their own level of global competency, attitudes, and international experiences. This method is one of the most used, as it is easy to apply on a large scale and allows for comparisons. However, it presents the risk of socially desirable responses and a lack of honesty on the part of those completing them. Performance rubrics constitute another common method; this involves evaluation through detailed rubrics that describe levels of achievement in each dimension of global competency. This approach fosters self-reflection and adapts to different educational levels and contexts. However, they are difficult to standardize for subsequent comparisons and require time and specific teacher training for their correct application.

Peer assessments and 360° evaluations are also addressed. In the first case, the evaluations come from colleagues in the same sector, while in the second, teachers, institutional leaders, and self-assessment are also involved. Both modalities promote feedback, a comprehensive view of performance, and continuous improvement, but they can be influenced by personal relationships, and their implementation demands more time and resources. Direct observation, especially recommended from the field of psychology, involves techniques such as reflective journals, analysis of experiences collected in the classroom or through specific collaborative projects. This type of evaluation is highly authentic and contextualized, but presents serious difficulties in systematization and comparison between institutions, in addition to requiring resources and training.

A method that seeks to overcome some of the mentioned limitations is evaluation through scenarios. This tool consists of presenting realistic situations, dilemmas, or problems associated with international contexts, where it is expected that the evaluated individual identifies an appropriate response or proposes a solution. This approach promotes critical reflection and autonomous decision-making. However, its design requires time, experience, and skill to construct scenarios that are realistic, relevant, and at the same time neutral, that is, that do not induce socially acceptable responses.

LThe lesson also addresses the main challenges that universities face when evaluating global competencies. These are grouped into three categories: methodological, organizational, and validation challenges. From a methodological point of view, the absence of a unified and accepted definition of global competency stands out, which complicates its operationalization. Furthermore, the tests are standardized, tend to be biased, and reflect Eurocentric perspectives. On the organizational level, global competencies are not usually prioritized as institutional priorities, given that international rankings value other indicators such as employability or scientific production. This low priority leads to scarce funding and motivation for teacher training in this field. Finally, the validation challenges refer to the difficulty of homologating results between educational systems and the distrust towards rankings due to the lack of transparency in the evaluation of these competencies. This situation generates resistance to change that hinders pedagogical innovation and progress in this type of evaluation.

To conclude, participants are invited to read the following scientific article:

- Ortiz Marcos, I., Ballesteros Sánchez, LI, Hernández Bayo, A., Rodríguez Rivero, R., & Guillerme, G. (2021). Evaluation of the Global Competence of Engineers for a Sustainable World. Evidence from the TA VIE Project. Sustainability, 13(22), 12924.

Based on the analysis of this article, it is suggested to select a relevant competency in the institutional context, clearly define it and establish five levels for its acquisition (from the most basic level to an advanced acquisition) and design a realistic scenario that allows measuring that competence at those five levels of achievement. It is encouraged to use the example available in the annex of the article as inspiration, but it is also encouraged to create new proposals from creativity and institutional specificity. The result of this work must be presented in a synchronous space, to be debated among all participants, along with the work done in Lesson 1 of this same module.

It is suggested to expand the theme developed in the video with the following recommended readings:

- Clouet, R. (2013). Understanding and evaluating intercultural competence in an online environment. Spanish Journal of Applied Linguistics, 26, 139-158. Obtained from

- Li, J., Wu, J., and Rahman, MM (2024). Global competence in higher education: A systematic review of ten years. Frontiers in Education, 9.

Webinar



Titled: Interdisciplinary approaches and innovative pedagogies for global learning
Led by Professors Virginia Díaz and Rocío Rodríguez Rivero from the Polytechnic University of Madrid (UPM).

Content

During this webinar, the works carried out by the participants regarding Lesson 1 and Lesson 2 were shared. The professors in charge of the space encouraged the participants through Wooclap to reflect on the Framework of global competencies for engineers, first responding about what is applicable to their own institutional contexts, and secondly about competencies that should be included in that Framework. In a second moment, work was done with the competencies chosen by the participants and the proposed definitions and levels of achievement.

Learning Activities to be developed



Learning Activity 1: Curricular reflection on the content of Module 3

Step 1:

Based on the video and the readings, it is important to propose an activity that invites participants to share reflections on the Internationalisation of the Curriculum. For this, each participant must select a quote from the readings and post it in the group/forum of “Readings Module 3” of the HUBIoC Experts social network, followed by a comment/brief reflection.

Step 2:

On the other hand, you are requested to make comments to at least two different participants from the group.

To carry out this activity, each participant must log into the HUBIoC Experts social network, register. Once in that space, and at the top, click on the "Groups" tab and then on "Join Group." From there, they will be ready to upload their reflection and comment on the reflections of other participants.



Learning Activity 2: Intervention of the syllabus in the methodology section of the subject/module

Based on all the work done in Module 3 and the suggested readings, it is proposed to intervene in the syllabus with what has been learned, incorporating an innovative pedagogical practice that can be applied in the micro-curriculum and develop it methodologically.

Bibliographic references module 3

- Alonso de Castro, MG and García Peñalvo, FJ (2022). Successful Erasmus+ Projects: Some Practical Cases. In Zaphiris, P., and Ioannou, A. (Eds.), Learning and Collaboration Technologies. Designing the Student and Teacher Experience (pp. 391-405). Springer.
- Anderl, R. (2006). In Search of Global Excellence in Engineering: Training the Next Generation of Engineers for the Global Work Environment. Hannover: Continental AG.
- Castillo Mosquera, VA (2023). A Curriculum Based on the Development of Intercultural Competencies for Latin America. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 1642 – 1666.
- Clouet, R. (2013). Understanding and Evaluating Intercultural Competence in an Online Environment. Revista Española de Lingüística Aplicada, 26, 139-158. Obtained from
- Cobb, D., and Couch, D. (2021). Locating Inclusion in the OECD's Global Competence Assessment: An Inclusive Future through PISA 2018? Policy Futures in Education, 20(1), 56 – 72.
- Deardorff, Denmark (2006). Identification and Evaluation of Intercultural Competence as a Result of Student Internationalisation. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241 – 266.
- Deardorff, Denmark (2009). Understanding the Challenges of Assessing Global Citizenship. In R. Lewin (Ed.), Handbook of Practice and Research in Study Abroad (pp. 346-364). Routledge.
- Deardorff, Dinamarca (2020). Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de relatos. UNESCO.
- Comisión Europea. (2025, 20 de enero). Guía del programa Erasmus+ (Versión 2, incluida la corrección de errores del 20.01.2025). Erasmus+. del programa erasmus
- Comisión Europea. (nd). Prioridades del programa – Erasmus+. Erasmus+. Recuperado el 5 de mayo de 2025 de guide/erasmusplus programme priorities
- Grandin, JM, y Hirleman, ED (2009). Educar a los ingenieros como ciudadanos globales: Un llamado a la acción / Informe de la Cumbre Nacional sobre la Globalización de la Educación en Ingeniería. Revista en línea para la Educación Global en Ingeniería, 4(1), Artículo 1.
- Griffith, RL, Wolfeld, L., Armon, B., Rios, J. y Liu, OL (2016). Evaluación de la competencia intercultural en la educación superior: Investigación existente y perspectivas futuras. Serie de Informes de Investigación de ETS, 2016(1), 1 – 44.
- Kioupi, V., y Voulvoulis, N. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: Un marco sistémico para conectar los ODS con los resultados educativos. Sustainability, 11, 6104.
- Li, J., Wu, J. y Rahman, MM (2024). Competencia global en la educación superior: Una revisión sistemática de diez años. Frontiers in Education, 9.
- OCDE. (2018). Marco de Competencias Globales PISA 2018. OCDE. Recuperado de issues/global competence/pisa 2018 global competence.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). Análisis exhaustivo del mercado laboral. Relevancia y resultados de los sistemas de educación superior: Marco analítico e informe sobre prácticas nacionales. OCDE. beyond school/Mejorar el rendimiento del sistema de educacion superior.pdf
- Ortiz Marcos, I., Ballesteros Sánchez, LI, Hernández Bayo, A., Rodríguez Rivero, R., & Guillerme, G. (2021). Evaluación de la Competencia Global de Ingenieros para un Mundo Sostenible. Evidencia del Proyecto TA VIE. Sostenibilidad, 13(22), 12924.
- Ortiz Marcos, I., Breuker, V., Rodríguez Rivero, R., Kjellgren, B., Dorel, F., Toffolon, M., Uribe, D., & Eccli, V. (2020). Un marco de competencia global para ingenieros: La necesidad de un mundo sostenible. Sustainability, 12(22), 9568.
- Ribeiro, S. (2021). Aprendizaje en transición: Erasmus+ como oportunidad para el cambio institucional. En M. Kelo y M. Wächter (Eds.), El Programa Erasmus y la europeización de la educación superior (pp. 255-270). Springer.
- Rosa, D., and Karimov, D. (2018). Management of Intercultural Projects and Intercultural Communication Competences in Non-Profit Organizations . DiVA Portal.
- Roth, AV, Cattani, KD, and Froehle, CM (2008). Background and Performance Outcomes of Global Competence: An Empirical Investigation. Journal of Engineering and Technology Management, 25(1-2), 75-92.
- The Guild. (December 11, 2023). Europe Needs Erasmus+ More Than Ever: Contribution of The Guild to the Mid-Term Evaluation of Erasmus+. Guild of European Research Intensive Universities and Bern Open Publishing.
- Valeeva, R., Ziyatdinova, J., and Oleynikova, O. (2020). Mechanisms for the Development of Intercultural Competence: International Experience. In the 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 938-942). IEEE.
- UNESCO. (2013). Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework. UNESCO. Retrieved from
- Zilberberg Oviedo, LE (2022). Internationalisation and Intercultural Competences in Higher Education. Integration and Knowledge, 1, 182-199.

Module 4: Reinventing the classroom: Collaborative and innovative pedagogical practices

Presentation

This fourth module continues with the necessary skills for curricular internationalisation, paying special attention to digital skills. In addition, it applies theory to practice and presents several cases of pedagogical practices and their application in the classroom.

This module contains a lesson on digital tools, ICT, and micro-credentials in higher education, and four practical cases focused on international online collaborative learning (COIL), mirror classes, hybrid intensive programs (BIP), and the high academic performance program (ARA).

Lesson 1: Digital Tools, ICT and Micro-Credentials in higher education

Integrating ICT tools into practice is no longer optional; it is part of digital education and the transformation of higher education. Digital platforms for teaching, knowledge acquisition, collaboration, analysis, and content creation have become the backbone of the academic world. When teaching staff and students know how to select, adapt and critically evaluate these technologies, they acquire the agility necessary to keep pace with the rapid evolution of disciplinary knowledge and equip students with important digital and future skills. This lesson uses the ABCtoLearning Design method for demonstration and as a valuable instructional design technique.

Equally transformative is the rise of micro-credentials, which respond to the growing demand for personalized and demonstrable skills. In an era where employers increasingly value verified competencies that facilitate access to employment, alongside traditional academic records, or even above them, micro-credentials provide a detailed record of what students can actually do. Integrating them into the curriculum allows students to create a unique professional profile while offering institutions a way to showcase the quality of the program and the skills acquired.

Thus, this lesson is divided into two interconnected parts: first, it explores how to use digital tools and ICT that can support teaching, learning and evaluation. Then, it examines how micro-credentials are transforming higher education, offering short and stackable certifications based on courses, activities, or brief experiences, as proof of experience, skills, and knowledge that complement traditional degrees.

Learning outcomes

At the end of this Module, it is expected that participants will be able to:



Select and justify digital ICT tools, based on the ABCtoLD principles, for the development or adaptation of a specific course in higher education.



Design a micro-credential pathway that assigns a specific skill (or a set of skills) to clear evaluation criteria and a specification for a badge/digital certificate.

As a general framework of Module 4, participants will find a video with a master class developed by Professor Diana Andone, Director of Digital Education at the Polytechnic University of Timișoara in Romania (UPT), which focuses on the links between digital education, technological tools, and micro-credentials as new ways to certify competencies in the field of higher education.

First, digital education is defined as an unavoidable component of current universities. It is explained that the digital transformation process began at the Romanian institution in the 2010s, going through an initial stage of basic digitization, then advanced digitization, and currently, a phase of deep transformation. This transformation is supported by the use of digital platforms, which constitute the key infrastructure for managing learning, accessing content, collaboration, evaluation, and academic production. Among these platforms, the open-source learning management system Moodle stands out, which has been used institutionally since 2006 and is considered the single access point for all academic activities of the university.

The presentation emphasizes that one of the pillars of effective digitization is the training of teaching staff and institutional support through specialized teams. In this framework, the "ABC to Learning Design" method is presented, a proposal based on Diana Laurillard's conversational framework theory, which promotes student-centered and action-oriented pedagogical design. This method has been translated into more than 21 languages and applied in multiple European universities. It includes a classification of types of learning (acquisition, discussion, collaboration, practice, production and research), each of which is linked to specific technological tools.

In the case of learning by acquisition, resources such as videos, podcasts, websites, or animations are used. Discussion is encouraged through tutoring, videoconferencing platforms, or forums. Collaboration is promoted with wikis, chats, and other tools that allow for the collective creation of content. For research, students access digital libraries, use reference managers, and share annotations. Production is implemented through the creation of blogs, videos, wikis, or digital portfolios. Finally, practice is carried out through simulations, virtual laboratories, or activities that reproduce real situations. In all cases, it is emphasized that evaluation should be planned from the beginning of the course, incorporating peer feedback, clear rubrics, and self-regulation mechanisms.

The importance of teacher training in digital competencies is also highlighted. For this, the European framework DigCompEdu is recommended, which offers an online self-assessment tool. Likewise, the existence of open resources for ongoing training is emphasized, such as Moodle Academy courses or materials generated by Erasmus+ projects like Akademia, which provide accessible manuals and demonstrations.

In a second moment, the principles of openness and collaboration are addressed as axes of digital transformation. The use of open educational resources and the creation of communities where students and teachers can share knowledge and experiences is promoted. At the Polytechnic University of Timișoara, students actively participate in the co-creation of resources: more than 25,000 new educational materials have been generated. The use of MOOCs is also encouraged as a form of autonomous learning, without restrictions of place or time, allowing students to engage in open activities complementary to their formal training.

This openness gives rise to the concept of micro-credentials, understood as digital, modular and scalable certifications that accredit knowledge and competencies acquired in specific short-duration activities. Unlike traditional degrees, micro-credentials allow for the certification of significant learning achieved in brief experiences, such as workshops, online courses, seminars, or extracurricular activities. Their value lies in the fact that they are verifiable, portable, and combinable. This means that they can be shared on social networks or digital platforms, stored in personal "digital wallets" and grouped to obtain certifications of greater scope.

Microcredentials are not a completely new phenomenon, as there are precedents such as the Leonardo da Vinci program. However, the current novelty lies in their digital format, the interoperability based on international standards, and their articulation with the European academic credit systems. Microcredentials must contain clear metadata that includes the course title, the issuing institution, the learning context, the competencies achieved, the type of evaluation used, and their value within the ECTS system.

During the pandemic, the Romanian university issued thousands of digital badges. These badges allow for telling the story of learning: what was learned, how it was evaluated, who certified it. Their verifiable nature and metadata structure make them useful for the student's professional portfolio.

To conclude, it is emphasized that all actors in higher education must know and experiment with new digital tools, as well as promote the creation of small credentials that allow for the visibility of significant learning. According to this perspective, digital education is not just a technological issue, but a profound transformation in the way of teaching, learning, and validating knowledge in the 21st century.

Complementary videos

- CEL UPT. (May 5, 2025). Reflections and activities of the Polytechnic University . YouTube. https://youtu.be/NMnrW92r8eU
- Digital education. (2021). Introduction to ABC learning design . YouTube. https://youtu.be/4pnv_sFT8pQ?si=8g0XfwKJVngivx6A
- Digital education. (n.d.). ABC LD toolkit https://youtube.com/playlist?list=PLzpwcAEdfawLoU59p1Niw2AjZkJlFIMYj&si=EJzYCLrhjAUtRyv7

CASE STUDY 1: *Collaborative Online International Learning* (COIL)

Professor Anamaria Andreea Anghel, a faculty member of the Faculty of Architecture at the Polytechnic University of Timișoara (Romania), presents a concrete experience of curriculum internationalisation based on the implementation of the COIL (Collaborative Online International Learning) methodology. This innovative methodology proposes a transformation in higher education teaching and learning practices through collaborative online work between students and teachers from different countries. COIL is not limited to a new subject, but is integrated into existing courses, bringing an international and interdisciplinary dimension to educational experiences.

The definition of COIL highlights its innovative and transformative character for the internationalisation of the curriculum by connecting university classrooms from different countries through digital platforms. Its purpose is to promote the development of intercultural, digital, and academic competencies, strengthening the experience of both the teaching staff and the students.

Based on this approach, a model is proposed in which two or more professors from different universities jointly organize activities, or a part of a course, write a collaborative syllabus, and propose activities that are integrated into the classroom dynamics. This collaboration does not imply the creation of an autonomous course, but rather is articulated within an already existing course, adapted by each teacher from their own discipline, which gives rise to interdisciplinary work with common objectives.

In the application stage of the syllabus, the students of both professors interact and work on projects, debates, or research together, using technological resources and digital platforms. The teaching work consists, among other things, of selecting the most appropriate activities and technological tools to achieve the defined learning objectives for the course.

The implementation of a COIL project involves several structured stages. The first step is to identify an international partner with common pedagogical interests and objectives. Although the subjects may not be similar, the important thing is to find points of convergence in the educational objectives.

From this connection, the teachers jointly design the syllabus and develop it, applying it synchronously or asynchronously, supported by digital tools. At the end, a joint evaluation is carried out that includes feedback from both parties. This methodological process is organized into four phases: a first phase of team formation with icebreaker activities such as presentations and various activities, followed by a phase of organizing student team work. Subsequently, the joint work is developed, focused on the main activity of the course, and finally, the presentation of the work done is carried out, along with reflection and conclusions.

This methodology was illustrated with concrete examples of implementation. First, it describes the initial training workshop that all teachers must take before applying a COIL project.

This workshop, lasting eight weeks, is structured into different modules: personal presentation, questionnaire about subjects, preparation of an activity table and schedule, definition of the course and expected learning outcomes, and finally, the design of the final syllabus. Among the expected outcomes of the initial course are active participation in online activities, personal presentation in international contexts (both oral and written), and collaborative work in problem-solving and projects.

One of the first courses implemented was “Designing Global Culturality” in 2019, with the participation of 27 Interior Design students from Romania and 20 Dentistry students from the Universidad Veracruzana (Mexico), under the coordination of professors Anghel and Diana Hernández Lunagómez. Asynchronous tools such as the EMINUS platform and synchronous technologies like Skype and WhatsApp were used.

The first weeks were dedicated to presentation and icebreaker activities; subsequently, during weeks 3 and 4, the students developed integration activities, in which they chose projects according to their interests and formed international teams. Weeks 5 and 6 were dedicated to collaborative activities aimed at solving design problems. The course culminated with the presentation of the final projects in week 10 and a written reflection and evaluation session in week 11. This final stage allowed the students to conduct a self-assessment of their learning and reflect on the competencies acquired.

The second experience was titled “Digital Tools for Design” and was implemented between 2019 and 2020 with 36 Interior Design students from Romania and 18 Architecture students from the Universidad Veracruzana. On this occasion, the implementation was smoother due to the similarity between the participating disciplines. The students worked with specific digital tools for creating models and design objects, which facilitated more technical collaboration, with collaborative activities between both groups.

The third example presented is called “Interior Design in the Mexican Style,” in which 39 Romanian Interior Design students and 13 Mexican students from the language center participated, accompanied by Professor Verónica Rodríguez Luna. This project was developed after the pandemic period and showed a significant change in the students' attitude, who were already more familiar with digital platforms and online collaboration dynamics. This experience evidenced an advancement in teamwork fluency and in the preparation of virtual presentations.

The results obtained in the three experiences were diverse and enriching. In the case of the students, improvements were observed in the use of digital tools, greater confidence to communicate in another language (linguistic and communicative competencies), development of organizational competencies—such as the ability to overcome difficulties arising from time zone differences—competencies for collaborative work, and greater intercultural sensitivity. Regarding the teaching staff, the impact manifested in pedagogical improvements, especially in evaluation processes, in the expansion of academic collaboration networks, and in the realization of joint publications. Furthermore, there was an improvement in the quality of the results obtained, compared to previous traditional classes. As a result of this collaboration, an Erasmus agreement was signed between the Universidad Veracruzana and the Politehnica University of Timișoara, which allowed for the international mobility of doctoral students.

In the conclusion, the teacher identifies the factors that facilitated the success of the projects: the openness and enthusiasm of the students, the clarity of the instructions and schedules, and the use of accessible tools. However, she also raises areas for improvement, such as the need to simplify the implementation procedure and reduce the number of platforms used. Finally, she advises other teachers who wish to get started with this methodology to begin with small but significant projects. The implementation of the COIL model, she states, profoundly transforms both teaching and learning in higher education.



CASE STUDY 2: MIRROR CLASS: STRATEGIES AND CHALLENGES FOR ITS IMPLEMENTATION

The module titled "Mirror Class: Strategies and Challenges for its Implementation", taught by sociologist Andrea Rizzotti as part of the FLACSO Argentina International Education Program, offers a reflective and situated reconstruction of a mirror class experience carried out between that institution and the Autonomous University of Bucaramanga in Colombia.

From the beginning, it is established that mirror classes, just like other experiences such as COIL, allow for rethinking international mobility beyond physical displacement. Among their main strengths are expanded access to intercultural training, reduced costs—as they constitute an alternative to traditional in-person attendance—and the expanded participation of multiple actors, which provides the possibility of generating significant learning both inside and outside the classroom. These are proposals that, mediated by technology, allow for a true opening of borders, not only geographical but also institutional and pedagogical.

In this way, it is possible to identify four fundamental dimensions that characterize a mirror class: collaboration between students from different regions, pedagogical co-design between teachers, critical reflection, and intercultural interaction. Regarding student collaboration, the text highlights the richness of the exchange between young people from different contexts, which not only favors disciplinary learning but also allows them to open up to new perspectives on the world and on themselves. To achieve this, interaction between institutions is fundamental. On the teaching level, co-design is not limited to coordinating activities but involves reviewing content and objectives from a shared logic. This requires that teachers critically examine their own content, question their assumptions, dialogue with other perspectives, and build educational purposes together. Critical reflection, for its part, permeates both the content and the ways of teaching and learning. Intercultural interaction forces us to rethink what we understand by concepts such as human rights or interculturality, and how their meanings vary according to contexts. This interaction occurs not only between institutions from different countries but also within each educational community, re-signifying their own diversities.

In operational terms, the components developed for the realization of the mirror class included the formation of binational teaching teams, the definition of common objectives, and the implementation of joint activities, such as the creation of a student manifesto. Students worked in binational groups to create a map of human rights violations in their respective territories, participated in collaborative forums, and created a Padlet on inclusive education.

Additionally, it was proposed as an initial activity that each participant present a culturally identifying object, in order to make visible the diversity of trajectories and sensitivities. The evaluation was also shared and focused on collective products, including instances of critical and reflective discussion on educational and cultural diversity.

This experience was marked by multiple challenges. Among the most relevant are the scheduling coordination between countries, the technological gaps among participants, the pedagogical and evaluative differences, and the time limitation for joint planning. Despite these difficulties, or precisely because of them, very significant learnings were generated. The intercultural and critical development that occurred not only in the students but also in the teaching teams, who assumed a role as cultural facilitators.

The prior preparation with the groups, the recognition of regional asymmetries, and the joint work to address them promoted the strengthening of empathy and mutual respect. The exchange between institutions, far from being limited to the operational, involved a true process of collaborative learning that transformed both individuals and practices.

To conclude, it is important to highlight that there are no universal recipes for this type of experience. Each mirror class is unique and must be understood from its specific context. Learnings are not imposed from the outside nor transferred mechanically, but are constructed collectively and along the way. Motivation may arise from the individual, but transformation is always the result of a shared process. The more diverse the voices that are incorporated, the more enriching the experience.



CASE STUDY 3: Blended Intensive Programs (BIPs)

The Professor Claudia Stoian, from the Polytechnic University of Timișoara (UPT), taught a class dedicated to the Blended Intensive Programs (BIP) and the internationalisation opportunities they offer, within the practical case lessons of module 4. The focus of analysis was how these programs can enhance the internationalisation of both institutions and higher education subjects. The BIPs are brief and intensive training proposals that employ innovative teaching and learning methodologies based on online cooperation.

They often include challenge-based learning, in which transnational and transdisciplinary teams collaborate to solve specific challenges. Thanks to these programs, the participating institutions strengthen their capacity to design and implement innovative teaching and learning practices.

Although it is a relatively new format, the BIPs are framed within the Erasmus+ program, in its chapter dedicated to the international mobility of students and higher education staff. The structure of these programs combines a physical part, which must take place at a foreign university for a duration of between five and thirty days, and a virtual part, which can be at least one day. This virtual part facilitates collaborative exchange and teamwork at a distance. Together, both instances seek for participants to work simultaneously on specific tasks aimed at achieving shared and global learning outcomes.

In terms of requirements, the BIPs can be directed at both students and teaching or non-teaching staff. Those who participate do so with the support of Erasmus funding, subject to different criteria. For the program to be valid, it must have at least three associated institutions—all with ECHE accreditation—from different European countries. Additionally, there must be a minimum of ten participants, and at least three ECTS credits must be granted for the involved students. Regarding the forms of organization, there are multiple variants: they can be successive editions of previous programs, summer schools, international weeks, or conference workshops, among others.

The Polytechnic University of Timișoara actively participates in these programs and has experience both in their organization and in the selection of participants. There are three ways in which an institution can participate in a BIP. The first is as a simple partner, which only involves sending participants without assuming organizational responsibilities.

The second modality is as a co-organizer, which requires signing an agreement and assuming certain commitments, such as guaranteeing the number of participants. Finally, an institution can act as the main organizer, which involves, in addition to signing the agreement, being host of the physical part of the program, thus facilitating internationalisation at home. This last option also allows for the receipt of specific funds for the local organization.

Next, a successful example of BIPs organized by the UPT was shared: a program titled *Game Development*. This case was chosen because it was an initiative proposed and led by the students themselves, who were responsible for contacting foreign universities, selecting participants, and collaborating in the design of the program.

This BIP was carried out with the participation of partner universities such as SRH University of Heidelberg and Ilmenau University of Technology, both from Germany, as well as the Lodz University of Technology in Poland. The program exceeded the minimum requirement of ten students and reached a total of twenty-three participants, all from different academic levels: bachelor's, master's, and doctorate, in the field of engineering. As a linguistic requirement, a B1 level of English was demanded.

The virtual component took place between June 3 and June 7, 2024, with a brief duration that included a class on video game development taught by a professor from Romania and a first presentation meeting (kick-off meeting) where students formed international teams. The in-person phase took place in Timișoara between July 22 and July 31 of the same year. During their stay, students participated in intensive workshops on video game development and worked on the creation of a game in international teams. Strategically, the program was held simultaneously with the ISWinT festival, a large cultural event organized by the Faculty of Computer Science at UPT, which allowed BIP participants to also engage in cultural activities, excursions, dinners, and other informal meeting spaces.

In conclusion, it is emphasized that BIPs constitute a powerful tool for strengthening internationalisation. These initiatives not only add value to existing courses or training within higher education institutions but also address highly relevant contemporary issues, such as sustainable development or technological advancements. Furthermore, they allow for the consolidation of ties with previous partners and open new opportunities for international cooperation. They promote internationalisation at home, as both students and teaching staff can participate in activities without the need to travel abroad. Additionally, they foster direct personal and professional connections between students from different parts of the world, which often leads to the development of new joint projects in research, teaching, or institutional management, even outside the specific framework of Erasmus.

Finally, it is encouraged that more universities adopt this format and integrate BIPs into their strategies of internationalisation, highlighting the diversity of opportunities that these programs can offer.



CASE STUDY 4: High Academic Performance Groups (ARA)

Dr. María Tabuenca Cuevas, from the University of Alicante, presented a case study on the ARA Groups (High Academic Performance Groups). The presentation was structured into five sections: definition, benefits for the teaching staff, benefits for the students, obstacles to implementation, and steps for their creation. The ARA Groups are projects promoted in the Comunitat Valenciana by the Conselleria de Educación, Formación y Empleo, in collaboration with the public universities of that community, starting from the year 2010. Their main purpose is to favor and enhance the competencies of the most outstanding students from the beginning of their university education. These groups are aimed at brilliant students with high aptitudes, for whom specific support is sought to ensure access that allows them to achieve maximum academic performance. At the University of Alicante, there are ARA Groups in four faculties, but this study focused on two degrees from the Faculty of Education: the Degree in Primary Education and the Degree in Sports Sciences.

One of the main benefits for the teaching staff lies in the reduction of the number of students: compared to conventional groups, the ARA Groups are made up of half the number of students, which enables the application of innovative methodologies and the development of more active teaching dynamics. Furthermore, participation in these groups implies institutional recognition for the teachers, who must demonstrate a distinguished academic trajectory. In the case of tenured professors, at least one accredited research six-year term is required; for full professors, two. Another requirement is to demonstrate a minimum B2 level of English, although a C1 level is preferred, given that the subjects are taught in this language. This requirement is also valued as recognized linguistic training and grants preference for participation in mobility programs, such as Erasmus+ or Global Mobility, thus facilitating integration into international networks and research projects. Moreover, the teaching staff has a specific schedule for teaching classes and receives additional economic recognition equivalent to 50% more credits per subject or an annual bonus.

Regarding the students, studying in small groups favors greater contact with the teaching staff and the application of innovative methodologies. Classes are held in the morning, from 10 to 14 hours, and upon completing the degree, students receive a supplement on their diploma that certifies their membership in the ARA group. Additionally, they benefit from an expanded priority to participate in actions of international mobility and establish closer ties with foreign students who choose to take courses in English during their stay.

However, the creation of these groups may face some obstacles. One of the most important is the linguistic level required for both students and teaching staff, which makes it necessary to have institutional support to offer language courses. It can also be a challenge to apply innovative methodologies, especially if the teaching staff does not have the appropriate training. The growing presence of international students in these groups demands the development of intercultural competencies to address an increasing diversity. Furthermore, the curricular planning must ensure a balanced distribution of subjects in English throughout the entire degree, avoiding concentrating them in a single segment of the curriculum. Finally, it is essential to promote internationalisation through the active participation of the teaching staff in mobility actions, which allow strengthening ties and generating new collaboration opportunities.

To create an ARA group, some key steps must be followed. First, identify the degrees that could benefit from its implementation, especially those with large groups. Then, plan and offer continuous language training for both teachers and students. Third, ensure the training of the teaching staff in intercultural competencies, given the international context in which these groups develop. It is also important to detect the factors that motivate the teaching staff to participate in this modality, which vary by institution. Lastly, it is necessary to know what encourages students to be part of these groups, in order to design attractive and sustainable proposals.

Webinar

Titled Perspectives on collaborative and innovative pedagogical practices
Led by professor Catalina Cerquera Arbelaéz (OUI)

Content

The module dedicated to collaborative and innovative pedagogical practices proposes anchoring classroom work to curriculum internationalisation, understood as the intentional incorporation of international, intercultural, and global dimensions—and it is suggested to add interdisciplinarity—into learning outcomes, assessment tasks, methodologies, and program support services. The idea is for each subject to bring its theoretical framework into dialogue with external problems and realities, so that the local and the global mutually inform each other.

The core concepts supporting the classroom strategies are then organized. First, pedagogical practice: drawing from Zuluaga (1978) and Ávalos (2002), it is emphasized that this is not just a theory of teaching but a set of concrete actions, resources, and decisions that articulate teaching, learning, and assessment. The practice is judged by its ability to translate the teacher's disciplinary knowledge into meaningful, varied, and active learning experiences, while catering to the diversity of students' learning styles and avoiding a classroom "monologue."

Second, educational innovation. This is presented as a cross between theory and context that, according to the quadruple helix model, involves government, academia, business, and society. Innovating requires planning for the solution of real problems, enhancing the quality of learning, and modifying materials, methods, content, or contexts when relevant. Three perspectives are presented: the adoption of new pedagogical models and the planned use of ICT (Calero Borja et al., 2025); a problem-solving approach for higher learning quality (UNESCO, 2014); and an operational definition centered on changes with institutional and systemic value (TEC de Monterrey, 2022). The webinar emphasizes that innovating is not an isolated gesture but a coherent instructional design: outcomes, content, methodology, and assessment must be aligned with the international intentionality.

Third, collaboration. Drawing on Krichesky and Murillo (2018), it is defined as an improvement strategy that promotes collective learning, professional development for teachers, negotiation of responsibilities, and joint construction of knowledge. Collaboration is distinguished from simple "teamwork" by its reflective nature and co-responsibility for processes and outcomes. In the classroom, very specific arrangements (roles, responsibilities, shared evidence) are recommended to activate critical thinking and shift the idea that the teacher has "the final word."

Next, the international approach that should permeate activities is developed: a broad vision of knowledge and trends within each discipline, attentive to real contexts and open to non-Western knowledge, Southern epistemologies, and diverse worldviews. It encourages exploring multiple teaching methods to represent the same content, recognizing that knowledge is internalized in different ways. From here, the collaborative pedagogical strategies that, when combined, materialize internationalisation at home and of the curriculum are explained.

Global service-learning is a methodology that integrates curricular and community service objectives. It features an explicit link to learning outcomes, integration between learning and service activities, student leadership and co-responsibility, the teacher's role as a guide, spaces for reflection during the project, and a solidarity-based product or service that responds to a real community need. Working with communities is challenging—diagnoses can disprove initial assumptions—and that's why formative reflection and coherence between what is planned and what is executed are crucial. The idea is illustrated with a school case in Spain that combines environmental care, physical activity, a link with local authorities, and sustainable development goals: an example of the articulation between the classroom, the territory, and social impact.

Then the COIL methodology is broken down and differentiated from the mirror class. COIL requires sustained collaboration between two or more teachers from different institutions to co-design activities and assessments that involve international student teams; by convention, a minimum of four sessions up to a full semester is recommended. The interaction can be synchronous or asynchronous (videos, forums, shared boards, collaborative glossaries), depending on time zones and connectivity conditions. The mirror class, in contrast, consists of one or a few specific sessions on a common topic, with limited coordination and generally independent evaluation at each institution. The criteria for definition, duration, planning, teacher collaboration, student participation, evaluation, objective, and complexity are compared for each: COIL implies greater complexity and intercultural depth; the mirror class functions as an awareness-building exercise or first step.

To illustrate COIL, a student testimonial is shared, where cultural icebreakers, glossary building, analysis of differences and similarities and a final co-created project (for example, a simulated consultancy to decide the feasibility of investing in a country) are combined. The educational value lies in the development of intercultural perspective, working with different styles and transfer to professional settings where multicultural teams are the norm.

Open Educational Resources (OERs) are also introduced as materials designed for teaching and learning that are available for royalty-free use with open licenses like Creative Commons. The dual movement is emphasized: reusing and producing resources with an open license, thereby strengthening a culture of curation, responsible authorship, and inter-institutional collaboration.

Next, alternative credentials are discussed as a mechanism for recognizing partial achievements and specific competencies before the final degree. The example provided shows how to map learning outcomes across several courses, and when the student completes the set, grant a verifiable certification (e.g., geriatric care in Nursing pathways). The value lies in giving early visibility to skills, improving employability, and aligning training paths with the needs of the environment. It is noted that the recognition is limited to the accredited learning outcome and can coexist with external certifications.

The final section discusses the role of Artificial Intelligence (AI) in innovation. Far from demonizing or glorifying it, AI is proposed as support for content management and organization, curriculum design, creation of didactic materials and presentations, generation of rubrics and questions, analysis of trends from large document corpora, student feedback, and simulations (for example, in clinical contexts with virtual reality). The presentation itself was created with AI assistance, and well-known tools—both generalist and research-oriented—are listed, insisting that epistemological and ethical responsibility remains with the teacher. Curriculum internationalisation is a practice that can and should be developed within the classroom through planned, collaborative, and innovative pedagogical approaches. Throughout the presentation, it was shown that the key is to align learning outcomes, content, methodologies, Next, alternative credentials are discussed as a mechanism for recognizing partial achievements and specific competencies before the final degree. The example provided shows how to map learning outcomes across several courses, and when the student completes the set, grant a verifiable certification (e.g., geriatric care in Nursing pathways). The value lies in giving early visibility to skills, improving employability, and aligning training paths with the needs of the environment. It is noted that the recognition is limited to the accredited learning outcome and can coexist with external certifications.

The final section discusses the role of Artificial Intelligence (AI) in innovation. Far from demonizing or glorifying it, AI is proposed as support for content management and organization, curriculum design, creation of didactic materials and presentations, generation of rubrics and questions, analysis of trends from large document corpora, student feedback, and simulations (for example, in clinical contexts with virtual reality). The presentation itself was created with AI assistance, and well-known tools—both generalist and research-oriented—are listed, insisting that epistemological and ethical responsibility remains with the teacher. Curriculum internationalisation is a practice that can and should be developed within the classroom through planned, collaborative, and innovative pedagogical approaches. Throughout the presentation, it was shown that the key is to align learning outcomes, content, methodologies,

Learning Activity to be developed



Learning Activity 1: Intervention of the syllabus in the evaluation section of the subject/module.

Based on the lecture, the case studies, the suggested readings and the webinar presented in this module, modify your micro-curriculum in such a way that it can make visible the focus on the internationalisation of the curriculum in the evaluation mechanisms of the subject/module.

Bibliographic references Module 4:.

Digital Tools, ICT, and Microcredentials in Higher Education

- Design of Learning ABC. (no date). Design of Learning ABC. Retrieved May 7, 2025, from ld.org/
- Andone, D., Mihaescu, V., and Vasiu, R. (2020). Course design experiences ABCTOVLE – ABC LD for semi-presential and online education. eLearning & Software for Education, 3, 142. 026X 20 188
- Brown, M., McGreal, R., and Peters, M. (2023). A strategic institutional response to microcredentials: Key questions for educational leaders. Interactive Media in Education Journal, 2023(1).
- CEL UPT. (May 5, 2025). Reflections and activities from the Polytechnic University . YouTube.
- Digital Education. (2021). Introduction to ABC learning design . YouTube.
- Digital Education. (n.d.). ABC LD toolkit . YouTube.
- McGreal, R., and Olcott Jr., D. (2022). A strategic realignment: Microcredentials for higher education leaders. Intelligent Learning Environments, 9(1), 9.
- Ternauciuc, A., Andone, D., Mihaescu, V., Vert, S., and Araújo, MSG (2024). The evolution of learning in polytechnic higher education institutions: The ACADIGIA case study. Ubiquity Proceedings, 4(1).
- Young, C., and Perović, N. (2024). How to adapt the ABC Learning Design method to your institution. In How to use digital learning with confidence and creativity (pp. 160-167). Edward Elgar Publishing. utilizar el aprendizaje digital con confianza y creatividad 9781035311286.html

Case Study: COIL

- Avalle, G., & Fernández, Á. R. (n.d.). Collaborative international online learning: Origin and nature.
- Hernández Lunagómez, D., Morales Martínez, ME, Broderick, C., Narváez Rumié, OM, Anghel, AA, & da Rocha, JC (January 24, 2022). Case of systematization of an innovative experience of international collaboration in a contingency situation: International Collaborative Online Learning Project (COIL).
- Knight, J. (2004). Reshaped internationalisation: Definition, approaches, and foundations. Journal of Studies in International Education, 8(1), 5 – 31. .
- Mohora, I. and Anghel, A. (2022). Virtual international collaborations before and during the COVID 19 pandemic: Case study: Romania and Mexico. Proceedings of the INTED2022 conference.
- Ramírez, A., & Bustos Aguirre, M. (2022). Benefits, disadvantages, and challenges of COIL courses: The experiences of academics. Higher Education and Society Journal, 34(2), 328 – 352.
- Ramírez Marín, F., Núñez Figueroa, LC and Blair, N. (2020). Online collaborative international learning: linguistic and transcultural experiences of university students. Shades in Foreign Languages, 14(1), 118 – 162.
- Rodríguez Luna, V. (2024). Solidarity internationalisation at home through virtual international collaboration. In MO Suárez & RC Ramírez (Coords.), Solidarity internationalisation at the Universidad Veracruzana (pp. 141 – 150).
- Rodríguez Luna, V., & Fernández Montiel, Á. R. (2023). The LatAm COIL Network. UI Journal, 5.
- Rubin, J. (2017). The Online Collaborative International Learning (COIL) model. COIL Center of the State University of New York.
- SUNY BOBINA Center. (n.d.). Official websites of the SUNY COIL Center and universities with COIL cases.

Case study: mirror classes

- *Beelen, J. and Jones, E. (2015). Redefining internationalisation at home. In A. Curaj, L. Matei, P. Remus, J. Salmi, and P. Scott (Eds.), The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies. London, England: Springer.*
- *Beneitone, P. (2022). Internationalisation of the curriculum in Argentine universities. Integration and Knowledge Journal, 11(1), 163 – 181.*
- *Colegio Mayor de Antioquia. (2021). Mirror Classes Guide. Strategies for the internationalisation of the curriculum.*
- *National Interuniversity Council CIN – RedCIUN. (2022). Good practices of curriculum internationalisation in Argentine universities.*
- *De Wit, H., and Leask, B. (2015). Internationalisation, curriculum, and disciplines. International Higher Education, (83), 10-12.*
- *Denegri, J., & Martínez Páez, F. (2023). Course Innovate the curriculum from internationalisation. Universidad del Rosario.*
- *Gacel Ávila, J. (2005). The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenship. International Journal of Education Studies, 9(1), 121. DOI: 10.1177/1028315304263795*

- *Gacel Ávila, J. (2017). Global citizenship. Emerging and controversial concept. Higher Education and Society, 39, 64.*
- *Guarín, M. and Aguirre, ML (2022). Collaborative chair, an innovative educational experience for teaching in the field of Psychology in 2022: Inter-American MEIN Award in Higher Education. Innovative Educational Models, (pp. 16-42). Areandina Journal Portal. Inter-American University Organization Foundation.*
- *Hudzik, JK (2011). Comprehensive internationalisation: From concept to action. Washington, D.C.: NAFSA. Association of International Educators.*
- *Korsunsky, L. and Pattacini, V. (2022). Articulations to think about a proper and inclusive university internationalisation from its institutional management processes and virtualization of activities in the current context. REDALINT Journal. University, Internationalisation, and Regional Integration, 1(3), 8-19.*
- *Leask, B. (2009). Use of formal and informal curricula to improve interactions between national and international students. International Journal of Education Studies, 13(2), 205-221.*
- *Leask, B. (2015). Internationalisation of the curriculum. London: Routledge.*
- *Leask, B. (2021). Reimagining best practices in the internationalisation of the curriculum. Introductory chapter in B. Leask, AM Torres Hernández, ML Bustos Aguirre, & H. de Wit (Eds.), Reimagining the Internationalisation of the Curriculum. Best practices and promising possibilities (pp. 21-57). University of Guadalajara.*
- *Maldonado, M. (2022). Collaborative international teaching .*
- *Induction Manual BOBINA. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. General Directorate of International Development.*
- *Moncada Cerón, JS (2011). Towards a solidarity internationalisation of higher education. Theory, 20(1), 21-32. Chillán, Chile: Universidad del Bio.*
- *Peña, V., & Aponte, C. (2018). Internacionalización conectiva: el currículo en un mundo en red. Santiago de Guayaquil, Ecuador: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Organización Universitaria Interamericana (OUI).*
- *Robson, S. (2017). Internacionalización en casa: internacionalizando. Educação, 368-374.*
- *UNIBE. (2022). Clase espejo. Portafolio de herramientas virtuales para la Internacionalización del Currículo.*

Case study: BIP

- *Alonso de Castro, MG, y García Peñalvo, FJ (2022). Proyectos Erasmus+ de éxito: Algunos casos prácticos. En Zaphiris, P., y Ioannou, A. (Eds.), Tecnologías de aprendizaje y colaboración. Diseño de la experiencia del alumno y del profesorado (pp. 391-405). Springer.*
- *Comisión Europea. (2025, 20 de enero). Guía del programa Erasmus+ (Versión 2, incluida la corrección de errores del 20.01.2025). Erasmus+.*
- *Comisión Europea. (s.f.). Prioridades del programa – Erasmus+. Erasmus+. Consultado el 5 de mayo de 2025 en*
- *Ribeiro, S. (2021). Aprendizaje en transición: Erasmus+ como oportunidad para el cambio institucional. En M. Kelo y M. Wächter (Eds.), El Programa Erasmus y la europeización de la educación superior (pp. 255-270). Springer.*
- *El Gremio. (11 de diciembre de 2023). Europa necesita Erasmus+ más que nunca: La contribución del Gremio a la evaluación intermedia de Erasmus+. Gremio de Universidades Europeas de Investigación Intensiva y Bern Open Publishing.*

Case study: ARA programme

- *Sáez Zamacona, I., et al. (2020). Docencia en investigación durante varios cursos académicos en grupos de Alto Rendimiento Académico IV. En R. Roig Vila (Ed.), La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas (págs. 404-415). Octaedro.*
- *Sanmartín López, R., et al. (2021). Percepciones hacia el grupo de Alto Rendimiento Académico (ARA) entre alumnado universitario ARA y no ARA de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. In R. Satorre Cuerda (Ed.), Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID 19 (págs. 132-142). Octaedro. retos educativos de enseñanza superior frente al COVID 19_13.pdf*
- *Sanmartín, R., & Pérez Sánchez, AM (2020). Conociendo el perfil lingüístico de alumno de Alto Rendimiento Académico del grado de Maestro de Educación Primaria: Motivaciones, dificultades y propuestas de mejora. In R. Roig Vila (Ed.), La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas (págs. 435-444). Octaedro. docencia en la Enseñanza Superior_43.pdf*
- *Tabuenca Cuevas, M., & Delgado Domenech, B. (Eds.). (2025). El maestro del siglo XXI: Desarrollo competencial en grupos de alto rendimiento. Tirant lo Blanch.*

Module 5: Measurement, impact and quality in the Internationalisation of the curriculum

Presentation

This last module emphasizes the importance of the quality of the internationalisation of the curriculum. Therefore, it provides methods to evaluate such internationalisation. Likewise, it introduces data analysis for decision-making. These two topics are addressed separately in an asynchronous manner. Subsequently, in a synchronous manner, a webinar is offered.

This module consists of two lessons: 1) Evaluation of the quality of the curricular internationalisation and, 2) Data analysis for decision-making.

Lesson 1: Evaluation of the quality of the curricular internationalisation

Evaluating the quality of the internationalisation of the curriculum is essential, as it ensures that the efforts made to incorporate international perspectives have a positive impact on the teaching and learning processes. Evaluating quality not only helps to verify if the objectives of internationalisation are being met, but it also provides concrete evidence for making informed decisions about continuous improvements. Without a rigorous evaluation process, efforts may remain superficial or be symbolic, without generating real change in student learning.

This lesson provides you with clear tools and criteria to measure the effectiveness of the implemented strategies. Evaluation helps to identify strengths, weaknesses, and opportunities for improvement, facilitating the alignment of the curriculum with international standards and the needs of the local and global context.

Learning outcomes

By the end of this Lesson of Module 5, participants are expected to be able to:



Recognize the key components that define quality in the internationalisation of the university curriculum and apply basic criteria to evaluate the quality of a curriculum with an international focus.



Identify opportunities for improvement to integrate global dimensions into their own or institutional curricula.

In this first Lesson of Module 5, participants will find a **video with a master class developed by the professors of the Polytechnic University of Madrid (UPM) Francisco Santos and Piera Maresca,** which analyzes how internationalisation is evaluated in accreditation processes and in international university rankings. The main objective was to generate a reflection on the purposes of internationalisation and examine how its compliance is verified at different levels of quality evaluation, from the institutional to the global. Additionally, the formal evaluation mechanisms and the challenges faced by universities when incorporating the international dimension into their practices were addressed.

The starting point was the question about the desirable objectives of internationalisation. Although there is no single agreed definition, the professors proposed a series of goals that could guide institutional policies in this area: improve academic quality, generate more opportunities for students and teachers, expand the impact of research, increase the employability of graduates, and strengthen institutional positioning and prestige. From this perspective, quality evaluation is not understood as oversight, but as a tool to propose improvements, support processes, and open debates within universities.

The quality assurance systems implemented in universities, as required by current regulations in many countries, include specific procedures to promote and evaluate internationalisation. In the case of Spain, both the Organic Law of the University System and the Royal Decree regulating university education establish the obligation to implement internal quality assurance systems. It is the responsibility of universities to ensure the academic quality of the activities developed in their centers through these systems.

In this framework, the value of process maps was highlighted as graphic or schematic representations that show in a structured way the key, support, and strategic processes that configure institutional functioning within the quality system. In the particular case of the Higher Technical School of Engineering and Industrial Design of the UPM, its process map explicitly includes procedures related to international mobility.

Next, two specific procedures were detailed: the outgoing mobility (out) and the incoming mobility (in). In both cases, the institutional flowcharts clearly define who intervenes, what each actor must do, and how information and documentation should be managed to ensure efficiency and continuous improvement. For outgoing students, the importance of the Learning Aagreement was emphasized as a document that ensures the suitability of the studies that students are going to carry out abroad. For incoming students, evidence such as the letter of acceptance and the certificate of attendance is registered, and indicators such as the number of available places or active agreements are employed.

Continuous improvement is guaranteed through systematic records, compliance indicators, and annual improvement proposals within the framework of the school's quality plan. Likewise, a follow-up is carried out by degree, where the degree of internationalisation of each program is also analyzed. This institutional perspective is complemented by the view of quality agencies, both local and national. For example, the Quality Agency of the Community of Madrid requires that the study plans include the organization of student mobility and the corresponding academic recognition. This dimension is evaluated both in the initial verification and in the processes of monitoring and renewal of accreditations.

In the case of the National Agency for Quality Assessment (ANECA), a similar line is followed. Evidence is required regarding the organization and effective development of student mobility, and this is valued in relation to the results of the training and learning process. Furthermore, in the accreditation renewal processes, mobility is analyzed within broader dimensions such as degree management, available resources and results obtained.

The analysis also included references to international agencies. In the field of engineering, the criteria of EUR ACE and ABET were reviewed. EUR ACE includes among its learning outcomes the ability to act effectively in national and international contexts and to work in interdisciplinary teams. ABET, for its part, does not explicitly require internationalisation, but values it by considering aspects such as the diversity of the academic community, international collaborations, and the use of global standards.

Regarding university rankings, the criteria of the three most influential systems were presented. The QS World University Ranking assigns 5% of the total score to internationalisation indicators, such as the proportion of international students and teaching staff. Times Higher Education goes a bit further and grants 7.5%, also including the analysis of international collaborations in research. In contrast, the Shanghai ranking (ARWU) does not explicitly incorporate any internationalisation indicator, as it mainly focuses on scientific production and academic impact.

At the end of the class, a series of key questions were raised: Do our actions adapt to the objectives of internationalisation? Do the indicators used truly reflect the degree of fulfillment of these objectives? How useful are these indicators for generating institutional transformations?

The challenges facing internationalisation were also recognized, including excessive bureaucracy, a lack of symmetry between the academic programs of different universities, and rigid regulations for credit recognition. Despite these obstacles, the existence of innovative practices that facilitate the process was highlighted. In the case of the Polytechnic University of Madrid, several calls for proposals were mentioned that promote internationalisation from approaches such as service-learning, educational innovation, final degree projects in international cooperation, and projects in collaboration with companies on sustainability topics. These initiatives, in addition to having institutional support, also offer specific awards for their recognition.

The class finished with a call to reflect, from each institutional context, on how to evaluate, improve, and drive an internationalisation that is not only numerical but also qualitative, transformative, and consistent with educational objectives.

It is suggested to expand on the topics discussed in the video with the following recommended readings:

- ABET. (2024). Criterios para la acreditación de programas de ingeniería, 2025-2026 [Criteria for the accreditation of engineering programs, 2025-2026]. ABET.
- QS Quacquarelli Symonds. (n.d.). Clasificación Mundial de Universidades QS [QS World University Rankings]. QS Quacquarelli Symonds.
- European Network for Accreditation of Engineering Education. (n.d.). Estándares y directrices del marco EUR-ACE® [Standards and guidelines of the EUR-ACE® framework].
- Times Higher Education. (2024). Metodología del Ranking Mundial de Universidades 2025 [Methodology of the World University Rankings 2025].

Lesson 2: Data Analysis for Decision-Making

Data analysis for decision-making is essential for strengthening strategic leadership skills. In a globalized context, leaders must make evidence-based decisions to design, implement, and evaluate international initiatives that respond to institutional needs and global trends.

The analysis of data allows them to identify opportunities for international collaboration, evaluate the impact of mobility programs, and measure the degree of internationalisation at different curricular levels.

Furthermore, this skill provides tools to justify decisions to key stakeholders, such as academic authorities, funding agencies, or international partners.

With an adequate mastery of data analysis, more effective and sustainable strategies can be developed, aligned with institutional objectives, ensuring that internationalisation processes are not only ambitious but also measurable, relevant, and adaptable to different educational contexts.

In this lesson, basic tools and comparative approaches are explored to interpret relevant information for academic, research, and institutional management in globalized environments.

Learning outcomes

At the end of this second lesson of Module 5, it is expected that participants will be able to:



Interpret basic quantitative and qualitative data to support decisions in academic or management processes.



Critically analyze comparative information in international educational contexts to guide institutional actions.

The presentation offers a concise introduction to data analysis as a key tool for strategic decision-making, especially in curriculum internationalisation projects. Its purpose is to clearly explain what is meant by data analysis, what its basic process is, what applications it has in educational contexts, what tools can accompany each phase, and what challenges must be taken into account.

The central objective is to show how data analysis supports strategic decisions in curriculum internationalisation and how decision-making can be linked to quantitative and qualitative evidence.

It starts from a basic definition of data analysis as a process that encompasses the collection, processing and interpretation of data. This process is usually assisted by computer tools—from simple suites like Excel to more complex platforms—whose use must be agreed upon and shared by all involved agents.

Beyond the tool itself, what is crucial is that the data is structured coherently and replicated, so that it is available for collective analysis and allows for a consistent reading among institutions. This is essential for project monitoring, curricular design, the institutional diagnosis and the evaluation of the impact of internationalisation strategies.

The process of data analysis is organized into four stages. The first is data collection, understood as obtaining relevant information from multiple sources: surveys, interviews, institutional databases, or virtual platforms. This stage requires identifying what data is available, what is missing, and how to collect it, ensuring the quality and representativeness of the set. Additionally, it is advisable to generate from this point certain aggregated data — such as means or percentages — that can facilitate subsequent analyses.

The second stage consists of cleaning and organizing the data. This phase involves purging errors, eliminating duplicates, imputing missing values, or standardizing formats. It can be done manually or through automated tools. Its objective is to ensure that the dataset is coherent, reliable, and useful. When structured systems, such as databases organized in tables, are available, errors tend to be reduced, although the choice of the tool will depend on the available format.

The third phase, visualization and interpretation, uses tools such as graphs, tables, dashboards, or maps to represent the data clearly and understandably. Dashboards allow for the simultaneous observation of multiple variables and statistics, facilitating interpretation by observers. Here, the ability of teams to analyze patterns, detect trends, and understand the relationships between variables becomes especially important, which requires not only technical mastery but also knowledge of the institutional context and the project.

The fourth phase is the application of the analysis for decision-making. The findings are translated into concrete actions or strategic, pedagogical, or administrative recommendations. Decisions can be based on static analyses (for example, the results shown on a panel) or on more advanced analyses, such as predictive models. Some platforms — such as Google's AutoML or Azure ML Studio — allow for the incorporation of artificial intelligence when large volumes of data are available, generating automated recommendations or predictions.

This data-driven methodology must be aligned from the outset with the project's objectives. Therefore, it is essential to define from the beginning what information is required, how to structure it, how to store it, and who the agents involved in its provision are. It is emphasized that poor planning at this stage can lead to subsequent problems: from the absence of key data to the disorganized and irrelevant collection of information, hindering its analysis and reducing its utility.

It is insisted that the use of appropriate tools must be accompanied by an institutional culture based on evidence. Making data-driven decisions involves correctly interpreting the collected information and using it as support to implement improvements. For this, it is necessary to train people not only in the use of technical instruments but also in understanding the institutional domain and the project's objectives. This way, useful and contextualized knowledge can be extracted for each action.

Regarding the tools, they are grouped according to the stage in which they are used: for the initial diagnosis, surveys and structured databases are employed; for cleaning and organization, platforms such as KNIME, Trifacta, OpenRefine, or Power BI are mentioned; for visualization, Tableau, Looker Studio, or Power BI are highlighted; and for decision-making, platforms with intelligent analysis capabilities, such as RapidMiner or AutoML, are included.

Finally, it is emphasized that data-driven decision-making must be a continuous cycle of improvement. It starts from the evidence, goes through relevance, feasibility, and impact criteria, and leads to action, always evaluating the effects produced. Measuring results through indicators or KPIs is key to monitoring the achievement of objectives. For this, it is essential to ensure from the beginning the quality and reliability of the data, clearly define the necessary information, and guarantee its structured collection by all involved.

Moreover, one of the key challenges is training staff in data analysis and interpretation, not only in technical domain but also in a deep understanding of the project and the institutional context. Promoting an institutional culture based on evidence is essential so that decisions are not made by inertia or intuition, but based on what the data truly shows. Lastly, the need to measure the impact of the decisions made, identify significant indicators, and continue structuring and storing new data that feeds back into the process is highlighted.

In summary, betting on informed decisions, supported by evidence and aligned with real needs requires a clear data architecture, unity in recording and analysis criteria, and a strategy that allows data analysis to act as a bridge between the generated knowledge and transformative action.

It is suggested to expand on the topic developed in the Video with the following recommended readings:

- Reis, J., and Housley, M. (2023). Fundamentals of Data Engineering. O'Reilly Media, Inc. .

- Harman, G. and Harman, K. (2003). Institutional mergers in higher education: Lessons from international experience. Tertiary Education and Management, 9(1), 29 – 44.

Webinar



Titled: Internationalisation and Evaluation
Led by Professor Judith Alzate of the University of Manizales (Colombia).

Content

The webinar was dedicated to measuring the impact and quality of curriculum internationalisation. In this session, an integral approach was proposed to design, evaluate, and improve these processes so they aren't limited to meeting quantitative goals but produce significant transformations within the educational community. Therefore, it's considered essential to verify whether these initiatives generate a real impact on learning, the development of global competencies, and educational quality.

Currently, higher education institutions invest considerable resources in internationalisation strategies, from student mobility to collaborative projects with foreign universities. However, these actions are often measured solely by their execution, such as the number of students participating in exchanges or the number of courses taught in English. This superficial approach overlooks essential questions: What are students actually learning? How are their intercultural skills developing? How do these initiatives improve the quality of the curriculum? The central problem is that while institutions meticulously describe their activities, few demonstrate the concrete impact on student learning or holistic development. It is necessary to move from merely describing actions to measuring results and impacts, opening what is known as the "black box" of internationalisation.

In the webinar, the professor structured the work around four objectives: precisely distinguishing between activities, outcomes, and impact in internationalisation; designing a plan for measuring the impact of a curricular internationalisation initiative; identifying key indicators and tools to evaluate quality and efficiency; and communicating the results in a useful way for improvement and accountability.

To understand why and what to measure, it's essential to differentiate three key concepts: quality, impact, and measurement. Quality is the ultimate goal of any educational initiative; in the context of internationalisation, it translates to a curriculum that prepares graduates with global competencies, capable of performing in diverse and complex environments. However, quality cannot be an abstract aspiration; it must be evidenced through concrete impacts, such as improved specific skills or job placement in international contexts.

Impact, for its part, is the tangible evidence that interventions are generating positive changes. It's not just about counting how many students participated in a program, but about demonstrating how that program transformed their skills, attitudes, and opportunities. For example, a real impact could be that a university's graduates show greater adaptability in multicultural environments or that the institution improves its reputation in international rankings due to its strategic alliances.

Measurement is the bridge between quality and impact. It's a systematic process that allows for data collection, analysis, and evidence-based decision-making. Without rigorous measurement, it's impossible to know if internationalisation strategies are working or if they require adjustments. Furthermore, measurement should not be an end in itself, but a tool for continuous learning and improvement.

Different types of impact evaluation exist. Experimental design incorporates a randomly assigned control group; it's the most robust but difficult to implement in educational contexts due to the level of control required over the population. Quasi-experimental design operates without randomization and selects participants based on defined criteria; it requires representative samples to have statistical power and initial comparability to support inferences. Participatory evaluation involves stakeholders throughout the process and prioritizes institutional learning. Designs can be pretest (baseline) and posttest (final evaluation), longitudinal—long-term, for example, following students exposed to internationalisation programs from the start of their studies until graduation—or comparative case studies—for example, contrasting student groups between universities. Ethical considerations are central: informed consent, responsible data use, and attention to exclusion effects when forming control groups.

All measurement begins with an explicit, flexible, and revisable theory of change that connects inputs, activities, outputs, outcomes, and impacts. The baseline is indispensable for measuring changes and, when seeking impact, for constructing the counterfactual with equivalent characteristics to generate good measurements. It's crucial to differentiate the program theory (what is intended to be achieved) from the implementation theory (how it will be done, with what resources, in what sequence). Four principles guide evaluation: utility for decision-making, technical and economic viability, impartiality to reduce biases, and precision of the instruments.

Internationalisation is evaluated on five articulated fronts. Institutional climate assesses institutional commitment, considering leadership, organizational culture, support policies, and sustainable funding. Inclusive internationalisation verifies equitable access to international experiences and addresses socioeconomic, cultural, linguistic, and technological gaps. Development of global competencies focuses on intercultural communication, empathy, and global critical thinking, using measurement instruments like the GPL, BEVI, and VALUE rubrics. Accreditation and quality observe the connection with external standards and the effective contribution of internationalisation to institutional goals. Transfer to the professional world looks at results in international employability, internships abroad, and participation in global networks.

The impact value chain (the logical model) organizes how a process change will be made. Inputs are the necessary resources to implement activities, such as budget, teaching hours, technology platforms, or international partnerships. Without these resources, no initiative can be carried out, so their identification and management are the first step. Activities are the strategic actions that transform those inputs into learning: shared courses, COIL projects, modules in other languages, workshops, or mirror classes. Outputs are direct and countable results of the activity, such as "80 students completed the project" or "three courses were taught in English." Stopping here is a common mistake; in addition to meeting execution goals, it's necessary to evaluate their performance, coverage, and efficiency, aiming for at least 80–90% implementation for results to be plausible. Outcomes are the focus of impact measurement, showing a change in learning, skills, or attitudes, for example, an improvement in intercultural communication. When an outcome doesn't move in the expected direction, the theory of change guides a return to the activities to adjust strategies, teacher profiles, or methodologies. Impact refers to effects on a larger scale and with a longer time horizon, such as the competitiveness of graduates in global markets or a faculty's international reputation. It usually solidifies over several years and requires multiple converging outcomes.

Next, a roadmap for efficiently measuring impact is detailed. The process is structured in four steps. Step 1: It's necessary to start at the end: define the internationalized learning objectives. Before designing any activity, you must ask: what do we want students to know, be able to do, or value by the end of the process? For example, an objective might be for them to analyze business problems from multiple cultural perspectives or to collaborate effectively in multicultural teams. These objectives must be specific, measurable, and aligned with the global competencies to be developed.

Step 2: Translate objectives into key indicators. This involves combining quantitative indicators —improvements in pre/post tests, verifiable counts, Likert scales on self-perceived competence—with qualitative indicators—the quality of reflections in a learning log, analysis of group discussion transcripts, portfolio evaluation—always using SMART KPI criteria to ensure specificity, measurability, realistic scope, relevance, and timeliness.

Step 3: Select relevant tools and triangulate sources. To measure direct learning, well-designed rubrics for evaluating assignments, presentations, and portfolios are key allies; standardized pre/post tests, such as BEVI or GPI, can be used if the budget allows; the analysis of artifacts—essays, videos, and projects—provides authentic evidence. For measuring perceptions, satisfaction and self-assessment surveys are used with careful phrasing. Focus groups allow for an in-depth exploration of the experience of students and teachers, and interviews complement this with nuances. Triangulation among students, teachers, and, when applicable, family or caregivers helps control for biases and strengthen inferences.

Step 4: Establish a continuous improvement cycle: analyze, visualize, and act. Analyzing involves questioning the data to identify what worked, which groups benefited most, and where gaps persist.

Visualizing consists of turning data into understandable stories using graphs, dashboards, and narratives that any decision-maker can interpret. Acting involves making adjustments to pedagogical and organizational design, reallocating resources, recognizing successful work, and communicating value to administrators, accreditation agencies, and student audiences. This cycle is applied iteratively semester by semester.

Finally, to interact with the participants, a practical workshop was proposed to "Design a Measurement Plan", where a guided activity was developed with the central purpose of having participants define a specific learning objective. For example, for students to be able to contrast their own ethical framework with that of a different culture. To do this, the dynamic must begin with a general presentation of three real-world internationalisation scenarios. Subsequently, the work groups perform a collaborative exercise of designing the logical map for each proposed case. Three case studies are proposed for the exercise: a COIL program with a university in Kenya, within a Professional Ethics course; an intercultural workshop that incorporates international bibliography in a Comparative Literature course; and a shared course with a guest lecturer from Germany in a Global Economics seminar. These cases allow for contextualizing the design of the measurement plan in concrete and diverse situations, fostering reflection and the practical application of the acquired competencies.

Each group must precisely define the international learning objective, identify the key activities needed to achieve it, and establish the immediate outputs and intermediate outcomes. They are also expected to consider the long-term impact, determine relevant measurement indicators, and select appropriate tools to collect evidence that allows for evaluating the achievement of the objective.

Learning Activities to be developed



Learning Activity 1: Curricular reflection on the content of Module 5

Step 1:

Based on the video and the readings, it is important to propose an activity that invites participants to share reflections on the Internationalisation of the Curriculum. For this, each participant must select a quote from the readings and post it in the group/forum "Readings Module 5" of the HUBIoC Experts social network, followed by a comment/brief reflection.

Step 2:

On the other hand, you are asked to make comments to at least two different participants from the group.

To carry out this activity, each participant must log into the HUBIoC Experts social network and register. Once in that space, click on the "Groups" tab at the top and then on "Join Group." From there, you will be ready to upload your reflection and comment on those of other participants.



Learning Activity 2: Final evaluation of the course

Progressively, in each of the modules, you have been asked to incorporate the components of internationalisation in key sections, including the introduction/description, objectives, expected learning outcomes, methodology, and evaluation mechanisms.

For the final deliverable, you must conduct a general review of the documents and, based on the feedback received, make the respective adjustments and send the compiled modified syllabus. This document will be reviewed and feedback will be provided by peers.

Bibliographic references module 5

Lesson 1: Evaluation of the quality of the internationalisation of the curriculum.

- *ABET. (2024). Criteria for the accreditation of engineering programs, 2025 2026. ABET. de acreditacion/criterios para la acreditacion de programas de ingenieria 2025 2026/*
- *Bernasconi, A. and Celis, S. (2017). Internationalisation of higher education in Latin America: A critical look. Higher Education and Society Journal (ESS), 29(1), 57 – 84.*
- *Brandenburg, U., and de Wit, H. (2011). The end of internationalisation. International Higher Education, (62), 15 – 17.*
- *De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., and Egron Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education. European Parliament, Directorate-General for Internal Policies.*
- *European Network for Accreditation of Engineering Education. (nd). Standards and guidelines of the EUR ACE® framework. ace system/eur ace framework standards/*
- *European University Association (EUA). 2010 una decada de cambio en la educacion superior europea.html*
- *Jaramillo, IC (2012). Evaluation of the internationalisation of higher education in Latin America: Theoretical and methodological framework. Ibero-American Journal of Higher Education, 3(8), 3 22.*
- *Knight, J. (2004). Remodeled internationalisation: Definition, approaches, and foundations. Journal of Studies in International Education, 8(1), 5 – 31.*
- *QS Quacquarelli Symonds. (no date). QS World University Rankings. es/articles/4405955370898 Clasificación mundial de universidades QS*
- *Sursock, A., and Smidt, H. (2010). Trends 2010: A decade of change in European higher education.*
- *Times Higher Education. (2024). Methodology of the World University Rankings 2025. university rankings/metodología de la clasificación universitaria mundial 2025*
- *Wächter, B. (2008). Internationalisation and the European Higher Education Area. Documents of the Academic Cooperation Association (ACA) on international cooperation in education.*

Lesson 2: Data analysis for decision-making

- *Bartel Radic, A., and Cucchi, A. (2025). How do students develop intercultural competence during international mobility? International Journal of Intercultural Relations, 105, 102132. .*
- *Barr Moses, B., Gavish, L., and Vorwerck Start, M. (2022). Fundamentals of Data Quality. O'Reilly Media, Inc. de calidad de datos/9781098112035/*
- *Chip Huyen. (2022). Design of Machine Learning Systems. O'Reilly Media, Inc. de aprendizaje maquinario/9781098107956/*
- *Harman, G. and Harman, K. (2003). Institutional Mergers in Higher Education: Lessons from International Experience. Tertiary Education and Management, 9(1), 29 – 44.*
- *Hernández Torrano, D., Hajar, A., and Yessenbekova, K. (2024). Mapping Research on International Student Mobility in Higher Education: Achievements and Future Agenda. International Journal of Educational Research, 128, 102482.*
- *Granato, S., Havari, E., Mazzarella, G. and Schnepf, S.V. (2024). Study Abroad Programs and Student Outcomes: Evidence from Erasmus. Economics of Education Review, 99, 102510.*
- *Massaron, L. and Ryan, M. (2025). Machine Learning for Tabular Data: XGBoost, Deep Learning, and AI. Manning Publications.*
- *Reis, J., and Housley, M. (2023). Fundamentals of Data Engineering. O'Reilly Media, Inc.*
- *Ying Gao. (2025). Deep Learning-Based Strategies to Assess and Improve the Quality of University Teaching. Computers and Education: Artificial Intelligence, 8, 100362.*

HUBIOC

Co-funded by the European Union

Curso “Prácticas pedagógicas innovadoras para la Internacionalización del Currículo (IoC)”

Manual de apoyo al instructor



Consorcio

Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) – Colombia – Institución coordinadora.

Universidad de Manizales (UM) – Colombia – Socio.

Corporación Universitaria Comfacauca (CUC) – Colombia – Socio

Asociación de Instituciones de Educación Superior Colombianas de Alta Calidad para el Fomento de la Educación Internacional, Colombia Challenge Your Knowledge(CCYK) – Colombia – Socio

Fundación Héctor Alejandro Barceló para el Desarrollo de la Ciencia Biomédica (Fundación Barceló) – Argentina – Socio

Fundación Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA) – Argentina – Socio

Universidad Politécnica de Madrid (UPM) – España – Socio

Universidad de Alicante (UA) – España – Socio

Universitatea Politehnica Timișoara (UPT) – Rumanía – Socio.

Paquete de trabajo #2. Diseño de Aulas Globales.

Comité de calidad HUBIoC:

- Universidad Tecnológica de Pereira
- Universidad de Manizales
- Corporación Universitaria Comfacauca (CUC)
- Asociación CCYK
- Fundación Barceló
- Universidad Politécnica de Timisoara

2025
Esta publicación fue producida en el marco del proyecto HUBIoC financiado por la Unión Europea, convocatoria ERASMUS -EDU-2024-CBHE, Strand 1, Erasmus-LS, Propuesta número 101177610, Erasmus Lump Sum Grant

Descripción proyecto

HUBIoC (“*Building Capacities on Innovative Pedagogical Practices forInternationalisation of the Curriculum in Latin American Higher Education Institutions*”) es un proyecto financiado por el estrand 1 del programa Erasmus+ CBHE de la Unión Europea en 2024 y surge como respuesta a los desafíos que enfrentaron las universidades latinoamericanas durante la pandemia, cuando se evidenciaron currículos desactualizados y limitadas capacidades de enseñanza virtual. Su propósito central es fortalecer las capacidades institucionales y formar líderes en internacionalización del currículo, de manera que las instituciones de educación superior puedan responder a las demandas de una sociedad global e intercultural.

La iniciativa busca que las universidades latinoamericanas participantes —mediante diagnósticos internos— identifiquen sus fortalezas y debilidades en materia de internacionalización. Con base en ello, se promoverá la capacitación de docentes y personal administrativo en competencias interculturales, ciudadanía global y prácticas pedagógicas innovadoras, apoyadas en aulas globales y entornos de aprendizaje virtual. Al finalizar, se espera la consolidación de una red sostenible y efectiva de instituciones comprometidas con la internacionalización del currículo.
El consorcio está conformado por universidades de Colombia, con la coordinación del proyecto por la Universidad Tecnológica de Pereira, junto a la Universidad de Manizales y la Corporación Universitaria Unicomfacauca y de Argentina a través de la Fundación Barceló y la Universidad Católica de Argentina, junto con tres instituciones europeas de España, la Universidad de Alicante y la Universidad Politécnica de Madrid, una universidad de Rumanía, la Universidad Politécnica de Timisioara y la Asociación de Universidades colombianas de alta calidad para el fomento de la Educación Internacional, *Colombia-Challenge Your Knowledge (CCYK).* Su carácter colaborativo permite el intercambio de buenas prácticas y la creación de un “hub” abierto y sostenible, que sirva como espacio de co-creación, formación y difusión de experiencias pedagógicas innovadoras con un enfoque en internacionalización del currículo. Con ello, HUBIoC contribuirá al fortalecimiento de la calidad educativa, a la empleabilidad de los estudiantes y a la modernización de la educación superior desde un diálogo intercutural, interdisciplinario, internacional, interregional entre América Latina y Europa.

Índice

Introducción

- Internacionalización del Currículo: una necesidad para las IES de Latinoamérica 7
- Presentación del curso 9
- Objetivo general 9
- Objetivos específicos 10
- Resultados de Aprendizaje Esperados 10
- Metodología del curso 10
- Componente sincrónico 11
- Enfoque pedagógico 11
- Requisitos de participación 11

Módulo 1. Más allá de las fronteras: Fundamentos para un currículo global e inclusivo

- Presentación 13
- Resultados de aprendizaje 13
- Video: Clase magistral – Prof. Alina Mazilescu (UPT, Rumania) 13
- Lecturas recomendadas 16
- Webinar: Estudio de caso – Universidad del Norte (Colombia) 17
- Actividades de Aprendizaje 20
- Referencias bibliográficas Módulo 1 21

Módulo 2. Conectando mundos: La interculturalidad en el currículo

- Presentación 22
- Lección 1. Cultura: definiciones y manifestaciones 22
  - *Resultados de aprendizaje* 22
  - *Video: Clase magistral – Prof. Alyssa Iacono (UCA, Argentina)* 23

Lecturas recomendadas 25
- Lección 2. Competencia intercultural 25
  - *Resultados de aprendizaje* 26
  - *Video: Clase magistral – Prof. Claudia Stoian (UPT, Rumania)* 26
  - *Lecturas recomendadas* 28
- Webinar: Implementación de las dimensiones culturales en el aula 29
- Actividades de Aprendizaje 34
- Referencias bibliográficas Módulo 2 35

Módulo 3. Competencias para la ciudadanía global

- Presentación 36
- Lección 1. Marco de Competencias Internacionales 36
  - *Resultados de aprendizaje* 36
  - *Video: Clase magistral-Prof. Virginia Díaz y Rocío Rodríguez Rivero(UPM, España)* 37
  - *Lecturas recomendadas* 39
- Lección 2. Evaluación de las competencias de los estudiantes internacionales 39
  - *Resultados de aprendizaje* 40
  - *Video: Clase magistral-Prof. Virginia Díaz y Rocío Rodríguez Rivero(UPM, España)* 40
  - *Lecturas recomendadas* 42
  - *Webinar: Enfoques interdisciplinarios y pedagogías innovadoras para el aprendizaje global* 43
- Actividades de aprendizaje 43
- Referencias bibliográficas Módulo 3 44

Módulo 4. Prácticas pedagógicas colaborativas e innovadoras e internacionalización del currículo

- Presentación 45
  - *Herramientas digitales, TIC y microcredenciales en la educación superio* 45
  - *Resultados de aprendizaje* 46
  - *Video: Clase magistral – Prof. Claudia Stoian (UPT, Rumania)* 46
  - *Caso de estudio 1: COIL* 48
  - *Caso de estudio 2: Clase espejo* 51

Caso de estudio 3: BIP 52

Caso de estudio 4: Grupos ARA 54

- Webinar: Perspectivas de prácticas pedagógicas colaborativas e innovadoras 56
- Actividad de Aprendizaje 58
- Referencias bibliográficas Módulo 4 59

Módulo 5. Medición, impacto y calidad en la internacionalización del currículo

- Presentación 61
- Lección 1. Evaluación de la calidad de la internacionalización curricular 61
  - *Resultados de aprendizaje* 61
  - *Video: Clase magistral – Profs. Francisco Santos y Piera Maresca (UPM, España)* 62
  - *Lecturas recomendadas* 64
- Lección 2. Análisis de datos para la toma de decisiones 64
  - *Resultados de aprendizaje* 65
  - *Lecturas recomendadas* 67
- Webinar: Internacionalización y Evaluación 68
- Actividades de aprendizaje 71
- Referencias bibliográficas Módulo 5 72

Introducción

La presente Guía de apoyo resume los componentes principales del Curso "Prácticas pedagógicas innovadoras para la Internacionalización del Currículo (IoC)" y constituye un documento fundamental para los docentes y facilitadores que vayan a replicar el Curso. La primera versión virtual del curso se impartió en el marco del proyecto "HUBIOC-Building Capacities on Innovative Pedagogical Practices for Internationalisation of the Curriculum in Latin American Higher Education Institutions (2024-2026)" , entre los meses de mayo y julio de 2025. Esta Guía replica la estructura, organización y desarrollo del Curso realizado. En la página oficial del proyecto HUBIOC es posible acceder al curso y todos los materiales. El curso busca fortalecer en los participantes competencias claves en ciudadanía global, interculturalidad y calidad educativa. El aprendizaje de metodologías y herramientas pedagógicas innovadoras, les permitirá incorporar de manera efectiva la internacionalización del currículo (IoC) en su práctica docente. Está dirigido a profesores de Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina, quienes no solo aplicarán estos conocimientos en sus estudiantes, sino que se convertirán en formadores de formadores al replicar estas prácticas educativas, con perspectiva internacional, en los demás docentes de sus programas y facultades.

Internacionalización del Currículo: una necesidad para las IES de Latinoamérica

Las instituciones de educación superior (IES) desarrollan sus actividades en tres áreas fundamentales: docencia, investigación y extensión social. La internacionalización se integra de manera transversal en cada una de estas funciones, lo que la convierte en un proceso continuo de innovación y mejora. Esta necesidad se intensificó durante la pandemia, cuando las IES se vieron expuestas a nuevos retos en su funcionamiento.

En América Latina, la internacionalización se enfrentó a un gran desafío debido al cierre de fronteras durante la pandemia, ya que históricamente se había hecho hincapié en las movilidades presenciales tradicionales sin explorar suficientemente otras modalidades virtuales. Esta situación impulsó un desarrollo urgente hacia formas más digitales integradas en el plan de estudios académico para aumentar su eficacia entre los estudiantes.

En las últimas décadas, la internacionalización avanzó significativamente en términos formales dentro de las IES, mediante políticas claras y procedimientos establecidos. La internacionalización del currículo (IoC) surge como una modalidad que fomenta planes de estudios más flexibles que incorporen el análisis internacional, desarrollando así las competencias esenciales para que los estudiantes puedan afrontar los retos globales actuales.

Hoy en día es habitual que las IES se sometan a evaluaciones por parte de agencias de calificación con el fin de demostrar su compromiso con los estándares globales de calidad educativa. Estas organizaciones consideran fundamental incluir aspectos como la internacionalización a la hora de evaluar las instituciones. Este proceso no solo habilita, sino que también desafía a estas instituciones: deben democratizar el acceso a la educación más allá del entorno académico tradicional centrado únicamente en las movilidades presenciales individuales.

Botero y Bolívar (2015) se refieren a la «creación de modelos curriculares en los que se formulan tácticas para garantizar a los estudiantes competencias y capacidades que les permitan interactuar como futuros profesionales en un entorno internacional y globalizado». Por su parte, Arango y Acuña (2018) definen la internacionalización del currículo como «la construcción de currículos relevantes, flexibles y completos, con componentes internacionales, pero que también utilizan diferentes herramientas para que profesores y estudiantes tengan un contacto constante con entornos internacionales, incluso de forma virtual, [lo que] contribuye directamente a la mejora de la calidad de los programas y ayuda a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para enfrentarse a entornos cambiantes».

Las definiciones traen consigo un concepto común: el desarrollo de habilidades en los estudiantes para afrontar los retos de ser ciudadanos globales. Esto lleva a preguntarse ¿cómo logran las instituciones de educación superior desarrollar capacidades institucionales y líderes para la internacionalización del currículo con el fin de responder a las necesidades globales e interculturales de la sociedad?

En este sentido, se puede afirmar que las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORIs) desempeñan un papel crucial en la configuración y orientación de la implementación de la IoC, trabajando en estrecha colaboración con las unidades académicas. Esto pone de relieve la necesidad de interrelaciones entre las unidades implicadas para garantizar procesos cohesionados que desarrollen estrategias de IoC de manera sostenible.

Dado que los formatos organizativos de la internacionalización del currículo presentan diferencias entre universidades, en marco del proyecto HUBIOC se realizó una primera revisión diagnóstica de las cinco universidades latinoamericanas participantes del proyecto (Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de Manizales, Corporación Universitaria Comfacauca (UNICOMFACAUCA), Fundación Barceló y Universidad Católica Argentina). Los resultados de esta fase diagnóstica, sumados a elementos derivados del análisis realizado tras las visitas de campo llevadas a cabo en la Universidad de Alicante, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Politécnica de Timisoara, permitieron elaborar el presente Curso adaptando la visión de la gestión europea al contexto latinoamericano.

Referencias bibliográficas

- *Arango, A. & Acuña, L. (2018). The internationalisation of the curriculum and its relationship with quality conditions in higher education academic programmes for obtaining qualified registration. ObiES Journal, 2, 35-49.*
- *Botero, L.H. & Bolívar, M.C. (2015). Guidelines for the internationalisation of higher education. Gestión de la internacionalización. Bogotá: MINE DUCACIÓN, 16-36.*

Presentación del curso "Prácticas pedagógicas innovadoras para la Internacionalización del Currículo (IoC)"

El curso se centra en cuatro ejes temáticos: la internacionalización del currículo, sus propósitos fundamentales, las metodologías y herramientas para su implementación, y finalmente, la medición de calidad y la generación de datos. Cada institución participante en el proyecto contribuyó para la elaboración del Curso en su primera versión con sus expertos, quienes compartieron sus experiencias a través de videos, lecturas, conversatorios y otros recursos didácticos. Dentro del grupo de contenidos se destacaron:



Videos explicativos sobre conceptos clave, metodologías y buenas prácticas en internacionalización del currículo.



Lecturas para facilitar la comprensión crítica del contenido.



Foros de discusión, donde los participantes reflexionarán, compartirán experiencias y construirán conocimiento colectivo.



Estudios de caso exitosos y lecciones aprendidas, presentados en formato multimedia, para analizar modelos aplicados de IoC e interculturalidad.

Cada módulo dejó como repositorio un webinar, un seminario o conferencia que fue realizado en línea con los líderes globales y permitió la interacción en tiempo real, compartir conocimientos, experiencias y discusiones sobre los aspectos centrales de cada temática. La duración total del Curso fue de 60 horas entre las actividades sincrónicas y asíncronas previstas.

Objetivo general

Fortalecer las capacidades en IoC de los participantes mediante el aprendizaje y la aplicación de prácticas pedagógicas innovadoras, con un enfoque en la internacionalización del currículo (IoC), la ciudadanía global y la interculturalidad.

Objetivos específicos

Capacitar a participantes en el uso de prácticas pedagógicas innovadoras para la integración efectiva de la IoC en sus asignaturas/cursos/programas.

Proveer herramientas para el diseño y la implementación de estrategias educativas que incorporen competencias globales e interculturales en los programas académicos.

Formar y acompañar a otros docentes en procesos de internacionalización curricular a través de las herramientas y metodologías aprendidas.

Fomentar el debate y la reflexión académica sobre la IoC en salas de profesores y comités curriculares que faciliten su comprensión y las propuestas de ajustes o rediseños de las asignaturas, cursos o programas con componentes de internacionalización.

Resultados de Aprendizaje Esperados

Al finalizar el curso, los participantes serán capaces de:

- Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que integran la internacionalización del currículo en sus prácticas docentes.
- Gestionar entornos de aprendizaje colaborativos con enfoque intercultural, promoviendo la ciudadanía global.
- Desarrollar procesos formativos dirigidos a sus pares docentes, orientados a la internacionalización del currículo.

Metodología del Curso

El curso se desarrolla bajo una modalidad virtual, con componentes asincrónicos y sincrónicos, con el objetivo de promover una experiencia de aprendizaje activa, colaborativa y centrada en el participante.

Componente sincrónico

Esta instancia busca consolidar los aprendizajes previos mediante la interacción directa con expertos y la aplicación práctica de los contenidos. Se incluyen aquí:



Sesiones magistrales sincrónicas con especialistas nacionales e internacionales, quienes abordan temas clave y responden preguntas en tiempo real.



Conversatorios y espacios de diálogo con los expertos que presentan sus experiencias institucionales.



Talleres prácticos para el diseño de estrategias, actividades y propuestas de internacionalización del currículo en las asignaturas/cursos/programas del docente.



Actividades colaborativas para fomentar el trabajo en red y el intercambio de buenas prácticas entre docentes de diferentes instituciones.

Enfoque pedagógico

La metodología se sustenta en principios de aprendizaje activo, colaborativo e intercultural, donde los participantes no solo adquieren conocimientos, sino que también los aplican, reflexionan sobre ellos y los comparten con sus pares. Se promueve el rol del docente como agente multiplicador y líder en procesos de transformación curricular.

Requisitos de participación

Dado que uno de los productos esperados como resultado de aprendizaje del curso es la inclusión de las dimensiones/componentes de la internacionalización en una asignatura /módulo/unidad temática, cada participante deberá presentar, al inicio del curso, el syllabus de una asignatura (documento base) con el fin de ir aplicando lo aprendido en cada una de las sesiones.

Al finalizar el curso, se espera que los participantes hayan logrado intervenir – modificar el syllabus de una asignatura/módulo/unidad temática, de tal forma que incorporen los aprendizajes adquiridos. En este sentido, existen dos alternativas vinculadas con el perfil de los participantes:

- Si es docente, deberá seleccionar una asignatura/módulo/unidad temática que imparta en su institución.

- Si es administrativo, puede seleccionar un programa o departamento con el cual le gustaría iniciar el proceso de transformación curricular. A partir de allí, deberá identificar una asignatura/módulo/unidad temática a la cual tenga acceso y pueda modificar. Al finalizar el curso se podrá reconocer los parámetros con los cuales apoyar al personal académico en la intervención curricular.

Requisitos de aprobación

La principal actividad de cada módulo implicará la modificación del syllabus inicial de tal manera que se vaya consolidando lo aprendido en el syllabis inicial y se vayan incorporando los componentes de IoC.

Para el entregable final, cada participante deberá realizar una revisión general de los ajustes realizados al syllabus y, a partir de la retroalimentación recibida, incorporar las modificaciones finales para enviar el nuevo syllabus completo. Estos documentos serán revisados y retroalimentados por pares.

Contenido del curso

El curso consta de 5 módulos:

1.Más allá de las fronteras: Fundamentos para un currículo global e inclusivo

2.Conectando mundos: La interculturalidad en el currículo

3.Competencias para la ciudadanía global

4. Reinventando el aula: Prácticas pedagógicas colaborativas e innovadoras

5.Medición, impacto y calidad en la internacionalización del currículo

La estructura de cada módulo es similar e incluye una corta introducción, la descripción de los resultados de aprendizaje, los contenidos, las actividades de aprendizaje sugeridas, los recursos recomendados y la bibliografía.

Módulo 1. Más allá de las fronteras: Fundamentos para un currículo global e inclusivo

Presentación

La internacionalización de la educación superior ya no es una opción, sino una necesidad fundamental. En un mundo caracterizado por economías, sociedades y culturas interconectadas, los graduados deben poseer una mentalidad global y la capacidad de colaborar a través de las fronteras.

Este módulo proporciona la comprensión fundamental necesaria para adaptar los currículos, los métodos de enseñanza y las estrategias de evaluación a esta realidad global. Además, se aborda la urgente necesidad de formar ciudadanos globales capacitados para afrontar desafíos globales apremiantes como el cambio climático, la desigualdad social y las crisis de salud pública.

Resultados de aprendizaje

Al finalizar este Módulo, se espera que los participantes sean capaces de:

- Describir las dimensiones de la internacionalización de la educación superior, que implica adaptar el currículo, crear un entorno multicultural y promover la diversidad cultural y la conciencia global.

- Aplicar los seis pasos del diseño de un curso sobre internacionalización del currículo: análisis de necesidades, definición de competencias, objetivos de aprendizaje, selección de contenidos, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación.

En este primer módulo, los participantes encontrarán **un video con una clase magistral sobre la internacionalización de la educación superior, dictada por la Prof. Alina Mazilescu de la Universidad Politécnica de Timișoara (UPT) de Rumania.**

En la introducción de este material, se destaca el lugar central que ocupan las universidades en la sociedad globalizada actual, donde ya no pueden concebirse únicamente como instituciones locales, sino como espacios donde confluyen culturas, ideas e innovaciones. Se distinguen dos conceptos fundamentales: la internacionalización universitaria y la internacionalización del currículo. El primer concepto se refiere a un proceso institucional integral que incorpora dimensiones internacionales, interculturales y globales en todos los aspectos del funcionamiento de una universidad. Esto abarca la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, la vinculación con la comunidad, la gobernanza y los servicios de apoyo, con el objetivo de mejorar la calidad académica, preparar a estudiantes y personal para la ciudadanía global y fortalecer la cooperación y competitividad internacional.

Por otro lado, la internacionalización del currículo alude a la incorporación de perspectivas internacionales en los contenidos, métodos de enseñanza y resultados de aprendizaje de un curso o programa de estudios, con el propósito de mejorar la comprensión global, social e intercultural de los estudiantes, sin importar si cursan en su país o en el extranjero.

En este marco, se presentan tres dimensiones principales de la internacionalización universitaria. La primera es la internacionalización del currículo, que busca transformar los contenidos educativos, los métodos de enseñanza y evaluación, así como el entorno general de aprendizaje. Esto supone revisar los contenidos tradicionales para adaptarlos a perspectivas globales, lo cual puede lograrse mediante la diversificación de fuentes, incorporando autores internacionales con miradas múltiples; la inclusión de estudios de caso internacionales; el uso de ejemplos interculturales que cuestionen supuestos culturales; la integración de contenidos multimedia globales; la promoción de la participación estudiantil en actividades que permitan compartir experiencias culturales; y el diseño de evaluaciones que apliquen los conocimientos a escenarios internacionales.

La segunda dimensión es la promoción de la comprensión de la diversidad cultural y de los problemas globales dentro del proceso de enseñanza. Esta puede abordarse mediante estrategias como la inclusión de temas relacionados con identidad, etnicidad, género o religión en los programas de estudio, que permitan analizar cómo estos factores influyen en las interacciones humanas; el análisis crítico de desafíos globales como la migración, los conflictos geopolíticos o el cambio climático desde perspectivas culturales diversas; el uso de enfoques interdisciplinarios que conecten los contenidos con marcos conceptuales provenientes de distintas disciplinas; la promoción del diálogo intercultural en un entorno de aula respetuoso y abierto; la implementación de actividades prácticas como simulaciones y juegos de rol; y la participación de ponentes o profesionales internacionales que aporten conocimientos prácticos desde su experiencia en contextos globales.

La tercera dimensión está vinculada con la creación de un entorno académico que refleje la internacionalización. Para ello, las instituciones deben adoptar políticas y prácticas inclusivas que fomenten la diversidad y el intercambio intercultural. Algunas de las acciones que se sugieren incluyen la contratación de docentes internacionales que aporten trayectorias académicas diversas y nuevas perspectivas culturales; la promoción de la movilidad docente a través de colaboraciones de investigación, intercambios académicos y participación en congresos; el acompañamiento a estudiantes internacionales mediante servicios específicos como la orientación inicial, el apoyo lingüístico y el asesoramiento académico; la generación de oportunidades de aprendizaje intercultural por medio de actividades en grupos mixtos, eventos culturales o mentorías entre pares; la capacitación del personal académico y administrativo en competencias interculturales; y, finalmente, el aprovechamiento de la diversidad como recurso pedagógico, promoviendo el intercambio de experiencias culturales tanto en espacios curriculares como extracurriculares.

Para diseñar un curso centrado en la internacionalización del currículo, se proponen seis pasos fundamentales. El primero es el análisis de necesidades y del contexto educativo, una

etapa clave para adaptar el curso a las características específicas del profesorado universitario y de la institución. Este paso implica analizar el marco institucional, los objetivos estratégicos de internacionalización, las diferencias disciplinares, los recursos disponibles y los estándares y requisitos de acreditación nacionales e internacionales. También incluye un diagnóstico del conocimiento y experiencia previa del profesorado, así como de sus desafíos percibidos y motivaciones, lo cual puede obtenerse mediante encuestas, entrevistas, grupos focales, análisis de los planes de estudio y conversaciones informales. Todo esto permite adecuar el curso al punto de partida real del público destinatario.

El segundo paso consiste en definir competencias generales y específicas. Las primeras se relacionan con objetivos educativos amplios, como el desarrollo de una mentalidad global, el pensamiento crítico y la capacidad de diseñar intervenciones educativas en contextos multiculturales. Buscan que el profesorado se convierta en un agente de cambio dentro de los procesos de internacionalización de la educación superior. Las competencias específicas, en cambio, se centran en habilidades concretas como integrar perspectivas internacionales en la planificación de cursos, seleccionar recursos educativos diversos, diseñar actividades de aprendizaje intercultural y aplicar evaluaciones con una mirada global. Estas competencias deben definirse en relación con las necesidades del estudiantado, estar alineadas con los estándares internacionales y responder a las exigencias del mercado laboral actual.

El tercer paso es la formulación de los objetivos de aprendizaje. Estos deben estar enunciados de forma clara, ser observables y medibles, y formularse utilizando verbos de acción como “identificar”, “comparar” o “aplicar”, que permitan evaluar el progreso del alumnado y asegurar coherencia en todo el proceso formativo. Deben ajustarse al perfil del profesorado participante, resultando desafiantes pero alcanzables, y estar adaptados al contexto institucional. Es recomendable diferenciar entre objetivos generales —como desarrollar competencias docentes para integrar dimensiones internacionales en el currículo— y objetivos operativos más específicos, como diseñar una clase que incorpore elementos de internacionalización.

El cuarto paso implica la selección del contenido científico. El material elegido debe ser pertinente, actualizado y reflejar las últimas investigaciones en el campo de la internacionalización del currículo. Es importante incluir temas clave como movilidad académica, integración de dimensiones interculturales y políticas institucionales de internacionalización. Asimismo, es fundamental incorporar fuentes bibliográficas diversas, autores internacionales, estudios comparativos y ejemplos de distintos contextos culturales e institucionales, con el fin de ilustrar la complejidad del proceso. El uso de estudios de caso, documentos de política educativa y experiencias concretas de universidades facilita la articulación entre teoría y práctica.

En quinto lugar, se plantea el diseño de estrategias y métodos de enseñanza. Estos deben definir cómo los participantes interactuarán con el contenido y desarrollarán sus competencias en torno a la internacionalización del currículo. Es necesario utilizar métodos activos como debates, estudios de caso, simulaciones y proyectos colaborativos, que

promueven el pensamiento crítico, el aprendizaje experiencial y el intercambio de perspectivas internacionales. Las actividades grupales con enfoque interdisciplinario permiten reunir participantes de distintos campos académicos, enriqueciendo la comprensión de los procesos globales. También se alienta la integración de tecnologías educativas —como plataformas digitales, videoconferencias o foros colaborativos— para simular entornos de aprendizaje internacionales y fomentar competencias digitales transversales.

El sexto y último paso está vinculado con el establecimiento de métodos de evaluación. Es recomendable implementar evaluaciones inclusivas en formatos variados, como ensayos, presentaciones, relatos digitales o proyectos colaborativos. Asimismo, se sugiere incorporar coevaluaciones y retroalimentación entre pares de distintas culturas, promover proyectos grupales internacionales, y fomentar la reflexión crítica a través de ensayos, comparaciones o debates éticos. La incorporación de tecnologías permite ampliar los formatos de evaluación mediante portafolios electrónicos, presentaciones en video, actividades interactivas o evaluaciones gamificadas, lo que diversifica las formas en que los participantes pueden demostrar sus aprendizajes.

En síntesis, la internacionalización no se limita a transformar a las universidades, sino que tiene como finalidad preparar a los estudiantes para transformar el mundo. La aplicación de estos principios, estrategias y herramientas permite formar graduados con pensamiento crítico, sensibilidad intercultural y compromiso con los desafíos globales contemporáneos. Se sugiere ampliar la temática desarrollada en el video con las siguientes lecturas recomendadas:

- De Wit, H., y Deca, L. (2020). Internacionalización de la educación superior: retos y oportunidades para la próxima década. Espacio Europeo de Educación Superior: Retos para una nueva década, pp. 3-11. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-56316-5_1

- Wang, X., y Shen, Y. (2024). ¿Es la internacionalización en el extranjero un requisito previo para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes universitarios? Estudios Asiáticos de Educación y Desarrollo, 13(3), 253–266. https://www.researchgate.net/publication/382263710_¿Es la internacionalización en el extranjero un requisito previo para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes universitarios?

- Young, T., Handford, M., y Schartner, A. (2017). La universidad internacionalizada: ¿un esfuerzo intercultural? Revista de Desarrollo Multilingüe y Multicultural,38,189191. https://eprints.ncl.ac.uk/222910

Webinar

Título: Estudio de caso: internacionalización del currículo en la Universidad del Norte (UniNorte), Colombia a cargo de las profesoras Lourdes Rey-Paba y Angela Rosales.

Contenido

En una primera parte se presentaron aspectos centrales de la temática, con preguntas disparadoras, tales como: ¿con qué preguntas sobre internacionalización del currículo llegaron al webinar?; ¿qué temas esperan que webinar aborde?, y ¿qué esperan llevarse del webinar?

Las facilitadoras del webinar definieron la internacionalización como un proceso deliberado que integra dimensiones internacionales, interculturales o globales en el propósito, las funciones y las formas de enseñanza de la educación superior con miras a mejorar la calidad de la educación y la investigación y a contribuir socialmente. Esta formulación se apoya en la definición difundida por de Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak (2015) y en la distinción operativa entre internacionalización hacia afuera (movilidad, dobles titulaciones, convenios) e internacionalización en casa —esta última, concebida para llegar al 100% del estudiantado con oportunidades que no dependan de viajar ni de contar con recursos económicos adicionales. Sobre esta base, se introduce la internacionalización del currículo como la incorporación explícita de la dimensión internacional e intercultural en contenidos, acuerdos de enseñanza y aprendizaje y servicios de apoyo de un programa de estudios. La noción de currículo empleada por el equipo de la Universidad del Norte refuerza la centralidad del estudiante y comprende tanto el plan de estudios como las actividades complementarias que, dentro y fuera del aula, habilitan el desarrollo de competencias internacionales e interculturales.

La internacionalización tiene motivaciones y efectos en dos planos. En el nivel macro, incide en la visibilidad institucional —actualmente evaluada por acreditaciones y rankings—, en la capacidad de reclutamiento de profesorado y de estudiantes internacionales y en la proyección de redes y colaboraciones interinstitucionales, incluida la investigación con perspectiva global. En el nivel micro, su valor se juega en el impacto pedagógico: formación de competencias internacionales e interculturales en la comunidad académica, innovación curricular y didáctica, preparación de profesionales globales y multiculturales, impulso a la investigación sobre enseñanza y aprendizaje, y generación de vínculos que conectan aulas y comunidades de distintos contextos. La premisa que subyace es que la internacionalización no puede quedar encapsulada en experiencias aisladas ni limitarse a la movilidad de unos pocos; debe traducirse en experiencias de aprendizaje con resultados observables en el estudiantado.

Para pasar del discurso a la práctica, la presentación hecha por las profesoras organiza la internacionalización del currículo en tres componentes articulados. Primero, la creación de condiciones institucionales: una política institucional, asignación de recursos, estructuras de coordinación y reconocimiento del trabajo docente vinculado a internacionalización, además de marcos regulatorios que no obstaculicen la implementación. Segundo, el desarrollo curricular: definición de competencias —con énfasis en interculturalidad y diversidad—, fortalecimiento de experiencias con sello internacional e intercultural, exigencias de lenguas extranjeras, titulaciones conjuntas y mecanismos de validación de créditos. Tercero, la evaluación e impacto: establecimiento de indicadores de logro y prácticas de evaluación del aprendizaje que den cuenta del aporte real de la internacionalización.

Un curso puede internacionalizarse si todo su diseño —o al menos un módulo— incorpora enfoque internacional; si los resultados de aprendizaje lo hacen explícito; si los contenidos incluyen problemáticas globales y materiales con perspectivas diversas; si la metodología y la evaluación habilitan comparaciones internacionales, estudios de caso, COIL, invitados externos o salidas de campo; y si el/la docente tiene perfil y/o experiencia internacional. Se subraya que la clave es la alineación: resultados, contenidos, metodologías y evaluación deben apuntar a la misma intención. La experiencia de la Universidad del Norte ilustra cómo una institución puede adaptar estos conceptos a su contexto específico. Barranquilla, una ciudad con una rica diversidad cultural, sirvió como escenario ideal para implementar un modelo de internacionalización que refleja tanto las raíces locales como las aspiraciones globales de la universidad. Desde 2012 la internacionalización se definió como eje transversal del plan de desarrollo. Si bien al comienzo predominaron metas “hacia afuera” —aumentar movilidad entrante y saliente, atraer alumnado para programas de español—, el proceso fue madurando hacia la internacionalización en casa y del currículo, con apoyo político y administrativo sostenido. La opción estratégica se consolidó en un compromiso público: para 2030, el 100% de los estudiantes debe contar con una experiencia educativa global. Este norte común funcionó como palanca para articular voluntades docentes, unidades académicas y áreas administrativas.

La experiencia avanzó combinando iniciativas bottom-up y decisiones top-down. Entre 2016 y 2018 se puso en marcha una Comunidad de Aprendizaje Docente sobre internacionalización, que integró profesores y personal de cooperación internacional y currículo. Allí se discutió la competencia de interculturalidad, se produjeron diagnósticos y se compartieron prácticas, con vocación de publicación y circulación regional. En paralelo, la universidad institucionalizó la estrategia COIL mediante el programa “aulas interconectadas”: el Centro de Excelencia Docente acompaña desde la planificación y la evaluación, y ayuda a conseguir pares internacionales. Durante la pandemia, estas experiencias se potenciaron y se documentó su impacto tanto en aprendizaje disciplinar como en desarrollo de competencia intercultural, incluso en colaboraciones regionales. Desde 2019, y más decididamente desde 2020, se consolidó una coordinación de internacionalización en casa que, entre otras funciones, reconoce estas actividades en el portafolio anual del profesorado (un incentivo clave), articula con movilidad, respalda convenios de doble titulación y conecta con la oficina de calidad y proyectos académicos para alinear el proceso con acreditaciones.

La gobernanza es amplia: cooperación internacional, excelencia docente, currículo, divisiones académicas, instituto de idiomas, bienestar estudiantil, secretaría académica y centros culturales y de apoyo al éxito estudiantil forman una red operativa que sostiene la implementación.

Un hito del caso es la definición institucional de un conjunto de competencias esenciales, entre ellas Interculturalidad y Diversidad, aprobada por el Consejo Académico. La formulación adoptada describe la capacidad de interactuar con personas y contextos desde el reconocimiento de la propia cultura y la del otro, con comprensión, respeto y apertura orientadas a una sociedad más incluyente, equitativa y justa. Para operativizarla, el equipo diseñó resultados de aprendizaje parciales asociados a conocimientos y actitudes, que deben traducirse a resultados de aprendizaje de curso y alinearse con contenidos, metodologías y evaluación.

En paralelo, se encuentra en proceso de formalizacion un Certificado Global que acredita trayectorias estudiantiles integradas por aulas interconectadas, cátedras internacionales, clubes de conversación, voluntariados, programas de pares globales, movilidad nacional o internacional y otras experiencias con valor formativo. El piloto 2024 inscribió cerca de cincuenta estudiantes y más de treinta completaron los requisitos, lo que permitió ajustar procedimientos hacia su oficialización.

Durante el webinar se enfatizó que la evaluación era un frente en construcción para la Universidad del Norte. Se está avanzando en un instrumento propio para medir interculturalidad y diversidad, evitando importar escalas no pertinentes al contexto local. En 2025 la prioridad pasa por la curricularización: definir en qué asignaturas de cada plan de estudios se trabajará la competencia, traducirla en resultados del curso, acompañar al profesorado en el rediseño y garantizar la coherencia entre resultados, metodología y evaluación. El enfoque contempla un esquema institucional de seguimiento del aprendizaje que busca evidenciar progresión entre el ingreso y el egreso.

Del caso emergen aprendizajes con valor para otras instituciones. Primero, que la internacionalización del currículo se vuelve sistémica cuando se alinea un compromiso político claro (metas, recursos, estructuras) con comunidades docentes activas y reconocidas por su trabajo. Segundo, que la intencionalidad debe quedar plasmada en resultados de aprendizaje y en prácticas evaluativas que permitan afirmar, con evidencia, qué cambia en estudiantes y docentes. Tercero, que la internacionalización no es copia de modelos europeos o norteamericanos: requiere construir definiciones, instrumentos y rutas contextualizadas —en este caso, con sello colombiano y latinoamericano—, y compartir la experiencia mediante publicaciones y cooperación regional.

Cada institución deberá definir su propio camino y sostenerlo en el tiempo. La ruta de la Universidad del Norte muestra que es posible pasar de iniciativas dispersas a una política integrada con metas verificables —como el 2030 para experiencias globales universales—, siempre que se cuide la coherencia entre misión institucional, diseño curricular, desarrollo docente, apoyo estudiantil y evaluación. En ese equilibrio entre visión y ejecución, entre

diseño institucional y trabajo cotidiano en el aula, reside el núcleo de las prácticas pedagógicas innovadoras para una internacionalización del currículo que sea realmente para todas y todos.

Actividades de Aprendizaje a desarrollar



Actividad de Aprendizaje 1: Realizar una reflexión curricular sobre el contenido del Módulo 1

A partir del video y las lecturas, es importante plantear una actividad que invite a los participantes a compartir reflexiones en torno a la Internacionalización del Currículo.

Paso 1

Cada participante deberá seleccionar una cita de las lecturas y postearla en el grupo/foro de “Lecturas Modulo 1” de la red social HUBIoC Experts, seguido de un comentario/breve reflexión.

Paso 2

Revisar las reflexiones de otros participantes y realizar comentarios al menos a dos diferentes del grupo.

Para realizar esta actividad, cada participante deberá ingresar a la red social HUBIoC Experts, registrarse. Una vez en dicho espacio, y en la parte superior, dar clic en la pestaña “Groups” y luego en la de “Join Group”. A partir de allí estarán listos para subir su reflexión y comentar la de al menos otros dos participantes.



Actividad de Aprendizaje 2: Intervenir un syllabus desde la perspectiva de la Internacionalización del Currículo

A partir de todo lo trabajado en el Módulo 1 y las lecturas sugeridas, se propone intervenir el syllabus con lo aprendido. Para ello, cada participante deberá:

Paso 1

Adjuntar el syllabus de la asignatura / módulo que cada participante ha decidido trabajar en el curso para intervenirlo con estrategias de internacionalización del currículo. Para ello, deberá hacer click en “Inicia la asignación". En la caja de texto, copiar y pegar la introducción/descripción original del syllabus que seleccionó.

Paso 2

Identificar las líneas del syllabus que se pueden modificar de modo que reflejen una propuesta internacionalizada. Es importante considerar que en algunos casos se puede agregar información, modificar algún aspecto, resaltar lo ya dicho, etc. La introducción modificada debe resaltar la importancia de la internacionalización del currículo y su aplicación en la asignatura que ha decidido intervenir. Se deberá incorporar al menos una cita de las lecturas sugeridas en dicha introducción modificada.

Paso 3

Una vez tenga su versión modificada, copar y pegar debajo de la descripción/introducción original y compartir el material con el resto de los participantes.

Referencias bibliográficas Módulo 1:

- *De Wit, H., y Deca, L. (2020). Internacionalización de la educación superior: retos y oportunidades para la próxima década. Espacio Europeo de Educación Superior: Retos para una nueva década, pp. 3-11. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-56316-5_1*
- *Einfalt, J. (2024). Reconceptualizando la internacionalización en casa: Utilizando el diálogo para estimular la capacidad intercultural en estudiantes universitarios. Revista de Prácticas Docentes y de Aprendizaje Universitario.*
- *Ilieva, R., y Beck, K. (Eds.). (2024). Lengua, cultura y educación en una universidad internacionalizada: Perspectivas y prácticas del profesorado, el alumnado y el personal. Bloomsbury Academic.*
- *Jin, L., y Cortazzi, M. (2017). Práctica de culturas de aprendizaje en universidades internacionalizadas. Revista de Desarrollo Multilingüe y Multicultural, 38, 237–250.*
- *Kim, T. (2009). Movilidad académica transnacional, internacionalización e interculturalidad en la educación superior. Educación Intercultural, 20, 395–405.*
- *Ladegaard, H. (2022). Internacionalizarse o no: Experiencias interculturales de estudiantes en universidades de Hong Kong. Lengua y Comunicación Intercultural, 22, 552–566.*
- *Lantz-Deaton, C. (2017). Internacionalización y desarrollo de la competencia intercultural del alumnado. Docencia en la Educación Superior, 22, 532–550.*
- *Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A. y Raghuram, P. (2020). Conceptualizando la internacionalización a distancia: Una “tercera categoría” de internacionalización universitaria. Revista de Estudios en Educación Internacional, 25, 266–282.*
- *Mushfiq, M. (2024). Internacionalización de la docencia y la investigación en educación superior. YU-WRITE: Revista de Investigación de Estudiantes de Posgrado en Educación.*
- *Precio, F. (2024). Explorando las implicaciones de los campus universitarios como espacios interculturales desde la perspectiva de la justicia social. London Review of Education.*
- *Qu, M., y Forsey, M. (2024). ¿Internacionalización como integración? Un estudio cualitativo de las motivaciones y experiencias de estudiantes internacionales chinos en una universidad australiana. SAGE Open.*
- *Sercu, L. (2022). La internacionalización en el hogar como factor que afecta la competencia intercultural: Un estudio entre estudiantes universitarios belgas. Revista Europea de Educación Superior, 13, 536–557.*
- *Spencer-Oatey, H., y Dauber, D. (2019). Internacionalización y diversidad estudiantil: ¿Hasta qué punto se perciben y aprovechan las oportunidades que ofrecen? Educación Superior, 1–24.*
- *Stier, J. (2003). Internacionalización, diversidad étnica y adquisición de competencias interculturales. Educación Intercultural, 14, 77–91.*
- *Tan, Y. (2020). Profesorado internacional en educación superior: Perspectivas comparativas sobre reclutamiento, integración e impacto. Educational Review, 72, 131–131.*
- *Urban, E., y Palmer, L. (2014). Estudiantes internacionales como recurso para la internacionalización de la educación superior. Revista de Estudios en Educación Internacional, 18, 305–324.*
- *Wang, X., y Shen, Y. (2024). ¿Es la internacionalización en el extranjero un requisito previo para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes universitarios? Estudios Asiáticos de Educación y Desarrollo, 13(3), 253–266.https://www.researchgate.net/publication/382263710_¿Es la internacionalización en el extranjero un requisito previo para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes universitarios?*
- *Young, T., Handford, M., y Schartner, A. (2017). La universidad internacionalizada: ¿un esfuerzo intercultural? Revista de Desarrollo Multilingüe y Multicultural,38,189191. https://eprints.ncl.ac.uk/222910*

Módulo 2: Conectando mundos: La interculturalidad en el currículo

Presentación

Este módulo se centra en el reconocimiento y la valoración de las culturas y por lo tanto en la competencia intercultural propia de un currículo internacional. Considerando las necesidades de la sociedad en la que vivimos, la internacionalización requiere de la interculturalidad, por lo que se espera lograr que los participantes reconozcan las dimensiones más importantes de la cultura, así como los niveles de competencia intercultural requeridos en las diferentes estrategias educativas.

El módulo consta de dos lecciones: Lección 1. Cultura: definiciones y manifestaciones y Lección 2: Competencia intercultural.

A continuación, se detallan ambas lecciones, con sus respectivos contenidos y actividades de aprendizaje a desarrollar.

Lección 1: Cultura: definiciones y manifestaciones

Desarrollar la conciencia intercultural no es simplemente un ejercicio académico, sino un paso clave hacia la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos, receptivos y globalmente relevantes.

En el aula, a menudo reconocemos que existen diferencias culturales, pero es posible que no comprendamos del todo cómo nuestro propio origen cultural influye en la forma en que enseñamos, nos comunicamos y diseñamos experiencias de aprendizaje.

Esta lección tiene como objetivo establecer un marco compartido para pensar críticamente sobre la cultura con el fin de diseñar cursos que resuenen con diversas perspectivas y empoderen a los estudiantes para navegar con éxito en diversos entornos.

Resultados de aprendizaje

Al finalizar esta Lección del Módulo 2, se espera que los participantes sean capaces de:



Identificar y explicar conceptos clave de la cultura, incluidos los valores culturales, los estilos de comunicación y la negociación de la identidad.



Analizar cómo las manifestaciones culturales dan forma a las interacciones interpersonales e interculturales y reflexionar críticamente sobre cómo la propia identidad cultural influye en la percepción, el comportamiento y la comunicación en contextos académicos y cotidianos.

Los participantes deberán ver el **video magistral sobre Definiciones y dimensiones de la Cultura de la Prof. Alyssa Iacono de la Universidad Católica Argentina (UCA) de Argentina.** En esta instancia, se invita a los participantes a reflexionar sobre cómo se define la cultura, cómo se manifiesta y cómo influye en nuestras percepciones de lo que consideramos "normal" o "sentido común". A partir de ello, se ofrecen herramientas que permiten comprender mejor las diferencias culturales y fomentar un aula más inclusiva y global.

La noción de cultura no cuenta con una definición única y universal, sino que admite múltiples aproximaciones. Algunas la asocian con el cultivo y el trabajo de la tierra; otras, con la educación formal, entendida como el desarrollo de conocimientos que permiten formar el juicio crítico. En tanto, definiciones como la de la UNESCO la entienden como un conjunto de rasgos distintivos —espirituales, materiales, intelectuales y afectivos— que caracterizan a una sociedad o grupo. También se la describe como un conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar su experiencia y guiar su comportamiento. A pesar de sus diferencias, todas estas definiciones comparten ciertos elementos: la cultura es una construcción colectiva, se aprende y transmite socialmente, y permite distinguir a un grupo de otro. Desde esta perspectiva, se utiliza con frecuencia la metáfora del iceberg para representar la cultura: hay elementos visibles —como la comida, el idioma o la vestimenta— y otros más difíciles de percibir —como los valores, actitudes o creencias— que resultan fundamentales para comprender las diferencias culturales.

En este marco, resulta pertinente retomar la analogía de Geert Hofstede, quien propone pensar la cultura como una forma de "programación mental", semejante al software que opera en una computadora. Esta programación se adquiere principalmente en la primera infancia y, aunque puede modificarse a lo largo de la vida, tiene una influencia duradera. Este enfoque nos invita a cuestionar lo que entendemos por "normal" o "sentido común", ya que lo normal no es un hecho objetivo, sino una construcción social determinada por el contexto cultural. Para ilustrar esta idea, se presenta el ejemplo de Finlandia, donde es común dejar a los bebés dormir al aire libre, algo que puede resultar sorprendente o incluso alarmante para personas de otras culturas.

Desde esta mirada, se proponen tres niveles para analizar los comportamientos humanos: el universal, el cultural y el personal. En relación al primer nivel, existen necesidades y comportamientos universales, compartidos por todos los seres humanos —como alimentarse o dormir—, pero la manera en que se expresan es cultural. Por ejemplo, si bien todos comemos, lo hacemos con diferentes utensilios, en horarios variados y con alimentos propios de cada cultura. Este nivel responde a un fenómeno colectivo, con reglas no escritas que se aprenden socialmente y que distinguen a los miembros de un grupo de otros. A su vez, dentro de cada cultura, cada persona tiene gustos, valores y hábitos individuales. Por ello, es importante distinguir qué aspectos de nuestra conducta son compartidos por la humanidad, cuáles responden a una lógica cultural y cuáles son resultado de preferencias personales.

Luego, se aborda el concepto de manifestaciones culturales, organizadas en tres niveles: símbolos, héroes y rituales. Los símbolos incluyen palabras, gestos, vestimenta e imágenes; son elementos visuales y los más fácilmente modificables. Los héroes son figuras —reales o

ficticias— que poseen cualidades altamente valoradas por una cultura y que funcionan como modelos de conducta, como por ejemplo la perseverancia. Los rituales, por su parte, comprenden prácticas sociales como formas de saludar o ceremonias religiosas y sociales, que expresan la pertenencia a un grupo. Estas manifestaciones permiten identificar valores culturales más profundos, que, aunque menos visibles, constituyen el núcleo de toda cultura. Dichos valores suelen tener una fuerte carga valorativa —por ejemplo, bueno/malo, seguro/peligroso— y son los más difíciles de modificar, ya que se adquieren desde edades muy tempranas.

La cultura no puede borrarse ni ignorarse: no es posible concebir una sociedad sin cultura. Incluso en contextos extremos, como el de un grupo de personas desconocidas que convive en una isla desierta, inevitablemente surgirán normas, acuerdos y formas de organización que permitan la convivencia. La cultura es un fenómeno inevitable, y cada persona pertenece simultáneamente a múltiples niveles culturales: nacional, regional, lingüístico, generacional, organizacional, entre otros. Cuanto más nos desplazamos entre culturas diferentes, más conscientes nos volvemos de nuestras propias creencias y prácticas.

En la parte final del módulo se abordan las dimensiones culturales propuestas por Geert Hofstede las cuales no deben entenderse como etiquetas fijas ni deterministas, sino como herramientas analíticas interrelacionadas que ayudan a interpretar comportamientos, comprender las diferencias culturales y promover el diálogo intercultural.

La primera dimensión es la distancia de poder. En culturas con baja distancia de poder, las personas valoran las relaciones horizontales, la distribución equitativa del poder y las recompensas basadas en el mérito. El respeto se expresa a través de la inclusión o la iniciativa individual. En cambio, en culturas con alta distancia de poder, se acepta la jerarquía, la desigualdad y se otorgan recompensas según el rango o la posición. Allí, el respeto se manifiesta mediante la obediencia o la benevolencia hacia figuras de autoridad.

La segunda dimensión es el eje individualismo-colectivismo. En las culturas individualistas, las decisiones se toman considerando principalmente al individuo o su entorno cercano; en las colectivistas, en cambio, prevalece el bienestar del grupo. En estas últimas, las personas suelen anteponer las necesidades del grupo familiar o comunitario a sus propios deseos.

La tercera dimensión es la masculinidad frente a la feminidad, entendidas aquí no en términos de género, sino como orientaciones culturales. La masculinidad se asocia a una mayor valoración de los logros, la competitividad y la recompensa material; en estas sociedades, los roles de género suelen estar más claramente definidos. La feminidad, por el contrario, se vincula con el cuidado de los demás, la empatía y el servicio, y con una menor rigidez en la diferenciación de roles de género.

La cuarta dimensión es la evitación de la incertidumbre. En culturas con baja evitación, la incertidumbre se percibe como parte normal de la vida. Las personas aceptan el riesgo,

valoran la innovación y consideran positivamente los conflictos y negociaciones. En cambio, en culturas con alta evitación, la incertidumbre se vive como una amenaza; por eso, se prioriza la estabilidad, se evitan los riesgos y se sigue un conjunto de reglas claras para reducir la ambigüedad.

Para ejemplificar estas dimensiones, se presentan perfiles culturales de Argentina, Colombia, Rumania y España, comparando cómo se posicionan estos países en relación con cada una de las variables. Este tipo de comparaciones facilita la comprensión de diferencias en estilos de comunicación, organización o toma de decisiones, aunque siempre debe reconocerse que existen variaciones individuales dentro de cualquier cultura.

Finalmente, se invita a reflexionar sobre cómo estas dimensiones y manifestaciones culturales se expresan en nuestra experiencia cotidiana. Preguntas como "¿cómo se mide el éxito en mi cultura?", "¿cuál es la edad apropiada para independizarse de los padres?" o "¿cómo afectan los acontecimientos globales, como la pandemia o una crisis económica, a los valores y comportamientos de mi comunidad?" permiten adoptar una mirada más crítica y abierta. Esta reflexión resulta clave para construir aulas interculturales más inclusivas, en las que se cuestione lo que se considera "normal" y se valore la diversidad como fuente genuina de aprendizaje.

Se sugiere ampliar la temática desarrollada en el video con las siguientes lecturas recomendadas:

- Hall, ET (1959). El lenguaje silencioso. Doubleday.
- Hofstede, G., y Hofstede, G.-J. (2010). Culturas y organizaciones: Software de la mente. McGraw-Hill.
- Ting-Toomey, S. (2012). Comprensión de la comunicación intercultural. Oxford University Press.

Lección 2: Competencia Intercultural

La competencia intercultural se ha vuelto más que necesaria en la sociedad actual. Vivimos, trabajamos, estudiamos y viajamos en comunidades interculturales y multiculturales. Para ser respetuosos, profesionales y tener una comunicación eficaz, necesitamos ser conscientes de la diversidad cultural que nos rodea. Por ello, debemos desarrollar nuestra competencia intercultural y entrenarla para que se ajuste a las necesidades que enfrentamos.

En esta segunda lección del Módulo 2 continúa el descubrimiento de nuestra propia construcción y manifestación cultural consciente e inconsciente y de la de los demás y se centra en las competencias interculturales, prestando especial atención a su significado, las formas en que se pueden adquirir y desarrollar y las posibles formas de evaluarlas.

En resumen, en esta lección se espera que los participantes realicen una evaluación de sus propias habilidades interculturales y diferentes maneras de mejorarlas. Al mismo tiempo, se promueve el aprendizaje de maneras de mejorar su docencia, preparando así a sus estudiantes para convertirse en mejores profesionales en el mercado laboral.

Resultados de aprendizaje

Al finalizar esta segunda Lección del Módulo 2, se espera que los participantes sean capaces de:



Identificar formas de mejorar su propia competencia intercultural.



Analizar su currículo para ver cómo se puede mejorar interculturalmente.

Los participantes deberán ver el **video magistral sobre la competencia intercultural de la Prof. Claudia Stoian de la Universidad Politécnica de Timișoara (UPT) de Rumania.** La intervención se enmarca en un contexto global donde los intercambios culturales se han intensificado a un ritmo vertiginoso durante el último siglo. Las sociedades actuales están entrelazadas en una red compleja de relaciones económicas, tecnológicas, políticas y sociales, interdependientes. Esta interconectividad, que ya define el presente, se intensificará aún más en el futuro, por lo que se vuelve imprescindible que tanto docentes como estudiantes desarrollen un mayor conocimiento cultural y habilidades lingüísticas adecuadas para actuar de manera efectiva en contextos internacionales.

En esta segunda lección se busca resaltar la importancia de ser interculturalmente competente, en línea con los contenidos abordados en la lección anterior sobre cultura y dimensiones culturales. El objetivo principal es generar conciencia sobre esta competencia, considerada obligatoria en la sociedad actual, y explorar formas de desarrollarla tanto en el rol de formadores como de cursantes. Para avanzar hacia este objetivo, se define la interculturalidad como un fenómeno social, cultural y comunicativo que implica la relación entre dos o más culturas en condiciones de igualdad. A diferencia de la multiculturalidad —que se basa solo en la convivencia—, la interculturalidad promueve el diálogo y la interacción activa, sin implicar la fusión ni la asimilación de culturas. Su foco está en valorar las identidades culturales y garantizar la inclusión social y la equidad entre todos los grupos. Cabe destacar que lo “diferente” no debe asumirse como “extraño”, y que muchas veces las diferencias culturales sólo evidencian otros marcos de referencia. Esto lleva a la pregunta clave: ¿cómo nos preparamos —y preparamos a nuestros estudiantes— para ser competentes desde un punto de vista intercultural?

La competencia intercultural se define como un comportamiento que resulta apropiado y efectivo en un contexto dado. Esto implica que no basta con actuar adecuadamente según nuestros propios parámetros, sino que también debemos ser capaces de interpretar correctamente las situaciones ajenas. La competencia intercultural requiere la capacidad interna de manejar las características desafiantes clave de la comunicación intercultural, como las diferencias culturales, la falta de familiaridad, la postura intergrupal y la experiencia de estrés que suele acompañar los encuentros interculturales. Ser un comunicador intercultural competente implica tener la capacidad de interactuar con personas de otros entornos lingüístico-culturales de manera efectiva, apropiada y respetando sus propios términos culturales.

Entre los componentes que ayudan a desarrollar esta competencia se destacan: la motivación para comunicarse, un fondo adecuado de conocimientos culturales, habilidades de comunicación apropiadas, sensibilidad y carácter. Para avanzar hacia este desarrollo, se sugieren varios pasos: comenzar por conocerse a uno mismo en cuanto a cultura, percepciones y patrones de comportamiento; practicar la empatía; fortalecer la escucha activa y desarrollar flexibilidad en la comunicación. Estos pasos permiten adaptarse mejor a los distintos contextos comunicativos en los que se participa.

Por otra parte, en esta lección se presentan una serie de puntos clave necesarios para desarrollar la competencia intercultural. Entre ellos, se destaca la importancia de comprender las perspectivas y lentes culturales desde las cuales las personas interpretan la realidad. Para ilustrarlo, se utiliza una imagen ambigua que puede ser percibida como una joven o una anciana, según el observador. Esta metáfora visual permite introducir la idea de que cada cultura mira el mundo con sus propios marcos interpretativos, lo que puede dar lugar a malentendidos si no se es consciente de ello.

Otro aspecto esencial es la lengua y la traducción, en particular los juegos de palabras, los modismos y los culturemas. Estos elementos lingüísticos, profundamente anclados en contextos culturales específicos, pueden generar confusión o interpretaciones erróneas si se traducen literalmente o se desconocen sus significados implícitos. Se ejemplifica también cómo la religión puede condicionar la recepción de mensajes: una empresa que publicita un refrigerador mostrando un bife de ternera en la India incurre en un grave error cultural debido al carácter sagrado de la vaca en ese país.

La comunicación no verbal es igualmente crucial. El gesto de unir el pulgar con el índice en forma de círculo puede tener significados radicalmente distintos según el contexto: aprobación en algunos países, nulidad en Francia, dinero en Japón o una connotación obscena en Brasil. Esta variabilidad subraya la necesidad de informarse sobre las normas gestuales locales para evitar malentendidos o faltas de respeto.

Otro factor a tener en cuenta es el uso del color. El empleo de determinados colores en campañas institucionales o publicitarias puede activar asociaciones culturales inesperadas. Se presenta el caso de una empresa que eligió el color azul en un país donde este tono está vinculado con los funerales, lo que generó una recepción negativa del mensaje.

Finalmente, entre los puntos clave para desarrollar la competencia intercultural se encuentran los estilos de comunicación. En este sentido, se advierte que en culturas como las latinas se tiende a dejar información entre líneas y no comunicar explícitamente, lo cual puede generar confusión si se interactúa con personas de culturas directas y francas, como la estadounidense. Este desajuste en los estilos puede producir malentendidos si no se reconoce la diferencia de códigos comunicativos.

Luego, se abordaron las barreras que obstaculizan el desarrollo de la competencia intercultural, que aparecen cuando los individuos no comprenden adecuadamente el mensaje de sus interlocutores de otras culturas. Entre los factores que conducen a estos malentendidos se menciona en primer lugar el idioma: errores de traducción, vocabulario, puntuación o pronunciación pueden dificultar la comunicación. También se destaca el choque cultural, entendido como la incapacidad de comprender o aceptar normas, valores y estilos de vida distintos. Otros factores que generan barreras son: la disminución de la capacidad de escucha (por falta de concentración o por ignorar palabras desconocidas); el etnocentrismo, que supone la creencia en la superioridad de la propia cultura; la falta de sensibilidad, que impide prestar atención a las necesidades y sentimientos de los demás; y la falta de apertura y sinceridad, cuando las personas se comunican de forma excesivamente formal y no se permiten expresar opiniones o emociones. Para superar estas barreras, se enfatiza en la importancia de trabajar la aceptación como actitud fundamental para el entendimiento intercultural.

Para finalizar se subraya que la interculturalidad debe ser un componente integral del currículo educativo. Incluir esta dimensión no sólo en asignaturas específicas, sino como parte transversal del plan de estudios, permite preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse en un mundo globalizado. Los estudiantes del presente probablemente formarán parte de entornos laborales, académicos o familiares interculturales, y que su formación debe contemplar esta realidad.

Para lograrlo, los docentes deben ser los primeros en trabajar su propia competencia intercultural y luego incorporar progresivamente en sus clases tareas y actividades con este enfoque. Algunas estrategias sugeridas son: juegos de roles, narraciones, presentaciones, trabajo en equipos mixtos y casos de estudio. Estas metodologías no solo favorecen la comprensión cultural, sino también el aprendizaje colaborativo y la apertura a la diversidad.
Finalmente, se propone profundizar en este tema con la masterclass de la profesora Mariví Perez Mateo de la Universidad de Alicante de España, donde se aborda la comunicación y la competencia intercultural.

Se sugiere ampliar la temática desarrollada en el Video con las siguientes lecturas recomendadas:

- PICT. (2012). Promoción de la competencia intercultural en traductores: Marco curricular de competencia intercultural. https://drive.google.com/file/d/19bP2YQTNspuNq3Eij1JQquazzlW6ktAR/view?usp=drive_link

- Samovar, LA, Porter, RE y McDaniel, ER (2010). Comunicación y cultura: El reto del futuro. En Comunicación entre culturas (7.ª ed., págs. 1-24). Wadsworth Cengage Learning.
- Santibáñez, R., Cruz, F. y Eizagirre, M. (sin fecha). Estrategias para la educación intercultural: De la competencia social a la competencia intercultural Universidad de Deusto, Gernika Gogoratuz y Alboan. https://drive.google.com/file/d/12LbuiUAQHx2XtTftzQxtpcFDgti9haW0/view?usp=drive_link
- Spitzberg, B. (1997). Un modelo de competencia comunicativa intercultural. En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), Comunicación intercultural: Una lectura (8.ª ed., págs. 379-391). Wadsworth Cengage Learning. https://drive.google.com/file/d/1zN6h4XuivFecZ9sPcDGQl-LP3jV01zGP/view?usp=drive_link

Webinar



Título: Implementación de las dimensiones culturales en el aula. Conferencistas: Prof. Claudia Stoian, Universidad Politécnica de Timișoara (UPT) de Rumania y la Prof. Alyssa Iacono de la Universidad Católica Argentina (UCA) de Argentina.

Contenido

Durante este webinar se discutió más a fondo sobre las herramientas, modelos y mejores prácticas para implementar y aprovechar al máximo la interculturalidad en el aula que posteriormente se espera que los participantes puedan poner en práctica en sus propias aulas.

En primer lugar, se propone una actividad *icebreaker* sobre lo obvio y curioso en las culturas. Para ello se solicita a los participantes que seleccionen y suban dos imágenes al padlet con nombre, universidad y una breve descripción de la imagen:

- Una imagen que representa algo que se considere obvio de su cultura (algo común o típico).
- Una imagen que representa algo curioso de su cultura (algo inusual o inesperado).

Se comparten y explican las imágenes que cada participante identificó, resaltando los aspectos inherentes a la cultura, desde lo obvio y lo curioso.

Luego se convoca a los participantes a responder con una palabra o una frase corta en mentimeter a la siguiente pregunta: ¿Qué es la interculturalidad? Recogidas las respuestas y compartidas entre los participantes del webinar, se convoca a utilizar nuevamente el mentimeter para valor “en desacuerdo” o “acuerdo con tres supuestos asociados a la interculturalidad en el aula:



Creo que la interculturalidad es relevante pero no estoy seguro/a de cómo aplicarla de manera efectiva.



La interculturalidad está integrada explícitamente en los objetivos o competencias de mi curso.



Reflexiono sobre cómo mi propia cultura influye en cómo enseño.

A partir de las respuestas, se hicieron algunas recomendaciones que se focalizaron en los siguientes aspectos:

- Promover el trabajo colaborativo, constituyendo grupos heterogéneos
- Desafiar activamente a visiones estereotipadas y generalizadas
- Diversificar contenidos y bibliografía
- Diseñar actividades con perspectivas culturales múltiples

En una segunda parte del webinar, se avanzó en actividades para desarrollar competencia intercultural en el aula. Para ello, se compartieron en primer lugar algunas definiciones de competencia intercultural:



"La competencia intercultural es entendida como la capacidad de interactuar de manera exitosa con personas de otras culturas y en una gran variedad de situaciones y contextos. Sería el concepto de competencia social aplicado a entornos interculturales" (Crawshaw, 2002).



"Es la capacidad general de un individuo para manejar aspectos claves de comunicación intercultural: como las diferencias culturales y poco familiares, las dinámicas intergrupales y las tensiones y conflictos que acompañan a estos procesos" (Boom, 2000).



"Son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre los miembros del grupo" (Aguado, 2003).

La incorporación de la competencia intercultural en la educación superior constituye una estrategia fundamental para atender los desafíos contemporáneos de la formación universitaria. En primer lugar, responde a la diversidad real del estudiantado, reconociendo que las aulas actuales están conformadas por personas con múltiples trayectorias, orígenes culturales, lenguas y experiencias de vida. Esta diversidad debe ser vista como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentando un entorno académico inclusivo donde cada estudiante pueda sentirse reconocido y valorado.

Asimismo, integrar la competencia intercultural prepara a los estudiantes para un mundo global e interdependiente, en el que las relaciones profesionales, sociales y académicas trascienden fronteras nacionales. En un contexto caracterizado por la movilidad, la cooperación internacional y la necesidad de afrontar problemáticas comunes, contar con habilidades para comunicarse, colaborar y desenvolverse en entornos culturalmente diversos se convierte en un requisito imprescindible para su desarrollo personal y profesional.

Finalmente, promover la competencia intercultural favorece la formación de ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con la equidad. Al aprender a cuestionar estereotipos, reconocer perspectivas diferentes y comprender realidades ajenas, los estudiantes desarrollan una mirada más abierta y reflexiva que les permite contribuir a la construcción de sociedades más justas, respetuosas y solidarias. De esta manera, la educación superior no solo transmite conocimientos, sino que también impulsa valores esenciales para una convivencia armónica en un mundo cada vez más plural.

En el webinar se invita a los participantes a “Conocer la propia cultura”, a partir de una reflexión sobre su identidad cultural y los elementos que configuran su vida cotidiana. El material, tomado de una hoja de trabajo del Cuerpo de Paz (2002), plantea que todas las personas poseen una cultura y que cada una es diferente, proponiendo un ejercicio de introspección a través de preguntas concretas:

1. *¿Qué idiomas hablas?*
2. *¿Qué música escuchas? ¿Qué bailes conoces?*
3. *¿Qué alimentos comes en casa?*
4. *En tu familia, ¿qué se considera educado y qué se considera grosero? ¿Qué modales te han enseñado? (Piense en cosas como los modales en la mesa, el comportamiento hacia los invitados en su hogar, qué decir al contestar el teléfono, cómo decir gracias por una comida).*
5. *¿Qué te pones en ocasiones especiales?*
6. *¿Con qué frecuencia ve a su familia extendida (por ejemplo, abuelos, tías, tíos y primos)? ¿Qué papel juegan en tu vida?*
7. *¿Qué días festivos y ceremonias son importantes en su familia?*

8. *Describe algo muy importante para ti. Puede ser un valor, como el respeto o la honestidad. Puede ser una persona, como uno de sus padres, un hermano, una hermana o un amigo. Podría ser una meta, como ir a la universidad o diseñar un sitio web. Podría ser un pasatiempo.*
9. *En una oración, o dos, ¿cómo describirías las características de la cultura de la que formas parte?*

Como contracara de este ejercicio, también es necesario "Conocer la cultura de los demás", lo que representa un desafío particular en los procesos formativos, ya que los estudiantes no están constantemente expuestos a situaciones de la vida real en contextos culturales distintos al propio, como sí ocurre con su propia cultura. Esta limitación exige la creación de espacios y estrategias que permitan acercar a los estudiantes a realidades diversas, favoreciendo así el desarrollo de competencias interculturales. Entre las actividades que pueden contribuir a este propósito se encuentran la realización de investigaciones en línea o en libros, la visualización de películas que reflejen otras realidades culturales, y la participación en organizaciones de estudiantes internacionales o proyectos colaborativos. Asimismo, las aulas virtuales de intercambio representan una herramienta valiosa, ya que brindan la oportunidad de interactuar directamente con personas de otras culturas y conocerlas de primera mano.

Como por lo general todas las clases son ahora multiculturales o tienen al menos un estudiante de intercambio internacional, esta diversidad podría aprovecharse para llevar a cabo una actividad sobre el conocimiento de la(s) cultura(s) de los demás.

Los estudiantes pueden reflexionar e investigar sobre los siguientes temas:



- *¿Cuáles son las culturas de tus compañeros de clase? ¿Hay alguna diferente a la tuya?*
- *¿Cuáles son sus costumbres? Presta atención a las verbales y no verbales.*
- *¿Son diferentes a los tuyos?*
- *¿Cómo podrías ayudarles a integrarse mejor y a sentirse bienvenidos en tu cultura?*

Finalmente, se brindaron ideas específicas para integrar la interculturalidad en el currículo universitario:

- *Intercambio de experiencias culturales: crear espacios para que los estudiantes compartan sus experiencias y conocimientos sobre sus propias culturas, fomentando el respeto y la valoración de la diversidad.*
- *Integración de contenido intercultural en materiales didácticos: incorporar ejemplos, estudios de caso, lecturas o recursos audiovisuales que reflejen la diversidad cultural en el área de estudio.*
- *Adaptación de la metodología: considerar la diversidad de estilos de aprendizaje y adaptar la metodología de enseñanza para que sea accesible y significativa para todos los estudiantes.*



- *Participación de estudiantes de diferentes orígenes: fomentar la participación activa de estudiantes de diversas culturas en las actividades académicas, asegurando que sus voces sean escuchadas y valoradas.*
- *Colaboración con organizaciones interculturales: establecer colaboraciones con organizaciones o instituciones que promuevan la interculturalidad para enriquecer la formación de los estudiantes y ampliar su perspectiva.*
- *Evaluación de la interculturalidad: implementar mecanismos de evaluación que permitan valorar el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes.*

Para concluir con el webinar, se propuso la siguiente actividad de reflexión a desarrollar en grupos de entre 4 y 5 personas:



¿Cómo me informo sobre quiénes son mis estudiantes?
- Estudiantes locales, de otra región, país, etc.
- Hablantes de varios idiomas
- Estudiantes de primera generación



¿Qué suposiciones hago al momento de planear mi clase?
- Conocimientos previos
- Expectativas sobre una “buena” participación
- Formas de aprender y estudiar



¿Cuáles voces están representadas en mi programa o bibliografía?

Asimismo, se solicitó que en cada grupo se identificaran 2 acciones concretas que se pueden implementar y 2 desafíos a los que se enfrentan para hacerlo.

Al regresar a la sala plenaria, se compartieron los principales hallazgos y reflexiones de cada grupo de trabajo.

Actividades de Aprendizaje a desarrollar



Actividad de Aprendizaje 1: Realizar una reflexión curricular sobre el contenido del Módulo 2

A partir de los videos de las 2 lecciones y las lecturas, es importante plantear una actividad que invite a los participantes a compartir reflexiones en torno a la Competencia Intercultural.

Paso 1

Cada participante deberá seleccionar una cita de las lecturas y postearla en el grupo/foro de “Lecturas Modulo 2” de la red social HUBIoC Experts, seguido de un comentario/breve reflexión.

Paso 2

Revisar las reflexiones de otros participantes y realizar comentarios al menos a dos diferentes del grupo.

Para realizar esta actividad, cada participante deberá ingresar a la red social HUBIoC Experts, registrarse. Una vez en dicho espacio, y en la parte superior, dar clic en la pestaña “Groups” y luego en la de “Join Group”. A partir de allí estarán listos para subir su reflexión y comentar la de otros participantes.



Actividad de Aprendizaje 2: Intervenir un syllabus desde la perspectiva de la Internacionalización del Currículo

A partir de todo lo trabajado en el Módulo 2 y las lecturas sugeridas, se propone intervenir el syllabus con lo aprendido. Para ello, cada participante deberá

Paso 1

Introducir una o más competencias globales e interculturales de la aprendidas en la asignatura / módulo que ha decidido intervenir, específicamente en los resultados de aprendizaje esperados.

Paso 2

Una vez tenga la versión modificada, compartir el material con el resto de los participantes.

Referencias bibliográficas del Módulo 2

Lección 1: Cultura: definiciones y manifestaciones

- *Gharib, M. y Habib, J. (7 de junio de 2022). #SwedenGate desata una guerra alimentaria: Por qué algunos países comparten comidas más que otros. NPR. https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2022/06/07/1102930419/-Swedengate-sparks-Food-fight-why-some-countries-share-meals-more-than-others*
- *Hall, ET (1959). El lenguaje silencioso. Doubleday.*
- *Hamad, A. (28 de abril de 2022). La autoridad estadística saudí insta a no invitar a investigadores del censo a los hogares. Alarabiya News. https://english.alarabiya.net/News/gulf/2022/04/28/Saudi-statistics-authority-urges-against-inviting-census-field-researchers-into-homes*
- *Hofstede, G., y Hofstede, G.-J. (2010). Culturas y organizaciones: Software de la mente. McGraw-Hill.*
- *Koester, J., y Lustig, M.W. (2015). Competencia comunicativa intercultural: teoría, medición y aplicación. Revista Internacional de Relaciones Interculturales, 48, 20-21.*
- *Real Academia Española. (Dakota del Norte). Cultura. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 11 de abril de 2025 de https://dle.rae.es/cultura?m=form*
- *Spradley, J. (1979). La entrevista etnográfica. Waveland Press, Inc.*
- *Storti, C., y Bennhold-Samaan, L. (1997). La cultura importa: Manual de trabajo intercultural del Cuerpo de Paz. Cuerpo de Paz. https://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/T0087_culturematters.pdf*
- *Ting-Toomey, S. (2012). Comprensión de la comunicación intercultural. Oxford University Press.*
- *UNESCO. (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687.page=67*

Lección 2: Competencia intercultural

- *Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. McGraw-Hill.*
- *Aguado Odina, T., y Mata Benito, P. (Coords.). (2017). Educación intercultural para la equidad y la justicia social: El enfoque intercultural en la formación de los educadores. Editorial UNED.*
- *Berardo, K., y Deardorff, DK (Eds.). (2012). Desarrollo de la competencia cultural: Actividades y modelos innovadores. Stylus Publishing.*
- *Byram, M. (2000). Evaluación de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas. Sprogforum, 18(6), 8–13.*
- *Deardorff, DK (Ed.). (2009). Manual SAGE de competencia intercultural. Publicaciones SAGE.*
- *Deardorff, DK (2020). Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de relatos. UNESCO.*
- *Heidemann, T. (2000). Cultura organizacional y competencia intercultural. Sprogforum, 18(6), 31–35.*
- *Kappler Mikk, B., y Steglitz, IE (Eds.). (2017). Aprendizaje intercultural: Local y global. NAFSA: Asociación de Educadores Internacionales.*
- *Kim, YY (2001). Interculturalidad: Una teoría integradora de la comunicación y la adaptación intercultural. Sage.*
- *Krumrey, K. (2022). Comunicación intercultural para la universidad comunitaria (2.ª ed.). Recursos Educativos Abiertos de Oregón. https://openoregon.pressbooks.pub/comm115/*
- *Iniciativas Globales-Locales de la LMU. (sin fecha). Guía para educadores sobre aprendizaje intercultural. Universidad Loyola Marymount.*
- *PICT. (2012). Promoción de la competencia intercultural en traductores: Marco curricular de competencia intercultural. https://drive.google.com/file/d/19bP2YQTNspuNq3Eij1JQquazzlW6ktAR/view?usp=drive_link*
- *Samovar, LA, Porter, RE y McDaniel, ER (2010). Comunicación y cultura: El reto del futuro. En Comunicación entre culturas (7.ª ed., págs. 1-24). Wadsworth Cengage Learning.*
- *Samovar, LA, Porter, RE, y McDaniel, ER (2012). Comunicación intercultural: Una lectura (13.ª ed.). Wadsworth Cengage Learning.*
- *Santibáñez, R., Cruz, F. y Eizagirre, M. (sin fecha). Estrategias para la educación intercultural: De la competencia social a la competencia intercultural. Universidad de Deusto, Gernika Gogoratuz y Alboan. https://drive.google.com/file/d/12LbuiUAQHx2XtTftzQxtpcFDgti9haW0/view?usp=drive_link*
- *Spitzberg, B. (1997). Un modelo de competencia comunicativa intercultural. En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), Comunicación intercultural: Una lectura (8.ª ed., págs. 379-391). Wadsworth Cengage Learning. https://drive.google.com/file/d/1zN6h4XuivFecZ9sPcDGQI-LP3jV01zGP/view?usp=drive_link*
- *Vila, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. En J. Perera (Ed.), Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. HIELO.*
- *Yarosh, M., Lukic, D., y Santibáñez-Gruber, R. (2018). Competencia intercultural para estudiantes de másteres conjuntos internacionales. Revista Internacional de Relaciones Interculturales, 66, 52–72. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.06.003*

Modulo 3: Competencias para la ciudadanía global

Presentación

En este módulo se continúa trabajando sobre las competencias necesarias para la internacionalización del currículo, prestando especial atención a la ciudadanía global. Se centra en el marco de competencias internacionales que, posteriormente, se utilizan para evaluar las competencias de los estudiantes internacionales.

Este módulo ofrece dos lecciones. Lección 1: Marco de competencias internacionales y Lección 2: Evaluación de las competencias de los estudiantes internacionales, seguidas de un webinario en la modalidad sincrónica.

A continuación, se detallan ambas lecciones, con sus respectivos contenidos y actividades de aprendizaje a desarrollar.

Lección 1: Marco de Competencias Internacionales

Las competencias globales vinculadas a la internacionalización del currículo son esenciales porque permiten a los estudiantes desarrollar habilidades clave para interactuar eficazmente en diversos contextos culturales. Las competencias globales abarcan la capacidad de comprender y apreciar otras perspectivas, comunicarse interculturalmente y actuar con responsabilidad en un mundo interconectado. Estas habilidades no solo preparan a los estudiantes para afrontar los retos del mercado laboral global, sino que también fomentan una mentalidad abierta, tolerante y crítica, esencial en sociedades cada vez más multiculturales y complejas.

Además, la integración de competencias globales en el currículo contribuye al desarrollo de ciudadanos globales comprometidos con los problemas sociales, económicos y ambientales del mundo. Este enfoque promueve el aprendizaje significativo al conectar el contenido académico con situaciones reales e internacionalmente relevantes. En un curso de internacionalización, abordar estas competencias ayuda a garantizar que la experiencia educativa trascienda las fronteras nacionales y prepare a los estudiantes para colaborar y liderar en entornos globales de forma ética y eficaz.

Resultados de aprendizaje

Al finalizar esta Lección del Módulo 3, se espera que los participantes sean capaces de:



Reconocer las competencias globales fundamentales vinculadas a la internacionalización en la formación universitaria.



Reflexionar sobre el papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo de ciudadanos globales comprometidos con los desafíos del mundo actual.

En esta primera Lección del Módulo 3, los participantes encontrarán **un video magistral desarrollada por el equipo de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) de España**, sobre prácticas pedagógicas innovadoras para la internacionalización del currículo. La sesión está liderada por las profesoras Virginia Díaz y Rocío Rodríguez Rivero, quienes, junto a otros docentes del equipo, desarrollan distintos temas vinculados a las competencias globales e interculturales.

El punto de partida es el reconocimiento de un cambio de paradigma derivado de los procesos de globalización. Este nuevo contexto exige una redefinición de las competencias que deben adquirir los profesionales y, en consecuencia, los estudiantes universitarios. Pareciera no ser suficiente con las tradicionales competencias científico-técnicas: se han vuelto imprescindibles las competencias sociales, interculturales, éticas y vinculadas con la sostenibilidad y el desarrollo. Las universidades deben formar profesionales capaces de establecer relaciones constructivas en sociedades plurales y globalizadas, con capacidad para enfrentar desafíos compartidos como las tensiones geopolíticas, el cambio climático, la digitalización, la polarización social, las crisis económicas y las crisis humanitarias.

Este entorno demanda competencias específicas: mediación, negociación, comprensión de contextos culturales, sensibilidad ambiental, pensamiento crítico, ética, empatía, resolución de conflictos, adaptabilidad y compromiso con la diversidad y la inclusión. Frente a estos retos, se propone trabajar con un marco de competencias globales que permita evaluar, desarrollar y reflexionar sobre los aprendizajes necesarios para formar ciudadanos comprometidos con un mundo sostenible e inclusivo.

Para ello, se adopta la definición de competencia global propuesta por la OCDE: capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales; comprender y valorar las perspectivas y visiones del mundo de los demás; participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas con personas de diferentes culturas; y actuar en favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Si bien existen diversas definiciones, todas convergen en tres componentes esenciales: una dimensión cognitiva (conocimiento sobre otras formas de vida y cultura), una dimensión metodológica (participación en movimientos e instituciones internacionales) y una dimensión afectiva (capacidad de convivencia y respeto).

Entre los marcos más influyentes se destacan los de la OCDE y la UNESCO. El primero, desarrollado en el informe PISA 2018, plantea cuatro dimensiones: conocimiento, habilidades, actitudes y valores. Estos son esenciales para que los jóvenes comprendan el mundo más allá de su entorno inmediato, aprecien la diversidad y actúen de forma responsable para construir comunidades inclusivas y sostenibles.

Por su parte, el modelo de la UNESCO se estructura visualmente como un árbol. Las raíces representan la cultura y la comunicación, entendidas como la base de cualquier competencia intercultural. El tronco simboliza los derechos humanos y la diversidad, considerados imprescindibles para desarrollar estas competencias. Las ramas (promoción, enseñanza) y hojas corresponden a competencias específicas (como resiliencia, reflexión o responsabilidad), que deben adaptarse al contexto sociocultural de cada institución. Este marco define la competencia intercultural como la capacidad de desenvolverse eficazmente en entornos marcados por la diversidad cultural, social y de estilos de vida. Enfatiza que esta competencia es un proceso dinámico y continuo, y se estructura en torno a diferentes pilares: la autorreflexión crítica sobre la identidad cultural, el desaprendizaje de estereotipos mediante el diálogo, la gestión creativa de conflictos interculturales y la colaboración transnacional para objetivos comunes.

En esta Lección también se abordan los principales retos que enfrentan las universidades para avanzar en este proceso. En primer lugar, se señalan los obstáculos organizativos y estratégicos, entre ellos la falta de coordinación entre actores, la rigidez de los marcos legales, el exceso de burocracia y la escasez de recursos. Estas limitaciones dificultan la incorporación de las competencias globales en los planes de estudio, especialmente cuando el profesorado no dispone de oportunidades reales de internacionalización o carece de formación específica.

Otro desafío relevante es el bajo nivel de oferta académica en lenguas extranjeras, lo cual restringe la posibilidad de atraer estudiantes internacionales o de preparar a los propios para contextos multiculturales. Además, la velocidad del desarrollo tecnológico supera la capacidad institucional de adaptación. Herramientas como la inteligencia artificial y los entornos digitales exigen nuevas competencias que aún no se integran de forma sistemática en la formación universitaria.

Ante este panorama, se propone diseñar estrategias institucionales que sean integrales, sostenidas en el tiempo y alineadas con los objetivos de internacionalización. Estas estrategias deben incluir tanto al personal docente como al administrativo y garantizar condiciones que faciliten el desarrollo profesional continuo.

Finalmente, como parte de la actividad de esta Lección, se propone la lectura y análisis de un artículo que presenta un marco de competencias globales:

- Ortiz-Marcos, I., Breuker, V., Rodríguez-Rivero, R., Kjellgren, B., Dorel, F., Toffolon, M., Uribe, D., & Eccli, V. (2020). Un marco de competencia global para ingenieros: La necesidad de un mundo sostenible. Sustainability, 12(22), 9568. https://doi.org/10.3390/su12229568

A partir de la lectura y análisis del texto, se espera que cada participante pueda reflexionar si dicho marco puede ser aplicado en cada contexto institucional y, en caso contrario, proponer modificaciones o adaptaciones que lo hagan pertinente. Para ello, cada participante puede añadir/eliminar competencias atendiendo a las necesidades de su contexto, o elaborar un nuevo Marco más apropiado a su Institución. El resultado de este trabajo deberá ser presentad en un espacio síncrono (el webinario correspondiente a este Módulo 3), para ser debatido entre todos los participantes.

En resumen, en esta Lección se enfatiza que la formación universitaria debe transformarse para responder a las demandas de un mundo globalizado. Las competencias globales e interculturales no son un añadido opcional, sino una condición necesaria para preparar a estudiantes capaces de actuar de forma ética, crítica y colaborativa en escenarios complejos, diversos e interconectados.

Se sugiere ampliar la temática desarrollada en el video con las siguientes lecturas recomendadas:

- OCDE. (2018). Marco de Competencias Globales PISA 2018. OCDE. Recuperado de https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence/pisa-2018-global-competence.html
- UNESCO. (2013). Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768

Lección 2: Evaluación de las competencias de los estudiantes internacionales

La evaluación de las competencias globales es esencial para garantizar que el aprendizaje vinculado a la dimensión global pueda medirse de forma objetiva y significativa. La internacionalización no solo implica exponer a los estudiantes a contenido internacional, sino también asegurar que desarrollen habilidades como la comunicación intercultural, el pensamiento crítico global y la resolución de problemas en diversos contextos. Para lograrlo, es necesario contar con herramientas y métodos de evaluación que permitan identificar si los estudiantes están alcanzando estos objetivos y en qué medida.

Además, una evaluación adecuada de las competencias globales proporciona retroalimentación tanto a docentes como a estudiantes sobre el impacto real de las estrategias de internacionalización implementadas en el currículo. Asimismo, facilita la mejora continua de los programas académicos, alineándolos con los estándares internacionales y las exigencias del entorno laboral globalizado.

La inclusión de esta lección en el curso promueve una visión más estratégica y rigurosa de la internacionalización, basada en la evidencia y orientada a lograr resultados concretos en el desarrollo integral de los estudiantes.

Resultados de aprendizaje

Al finalizar esta segunda Lección del Módulo 3, se espera que los participantes sean capaces de:



Analizar los marcos teóricos, normativos y culturales que sustentan la evaluación de competencias en estudiantes internacionales.



Identificar las necesidades específicas de los estudiantes internacionales en diversos contextos educativos y diseñar e implementar herramientas y estrategias de evaluación inclusivas, relevantes y culturalmente sensibles.

los participantes encontrarán un video magistral desarrollado por las profesoras Virginia Díaz y Rocío Rodríguez Rivero de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) de España que aborda en profundidad la evaluación de las competencias globales en estudiantes universitarios.

La lección se organiza en cinco partes: introducción, componentes clave para la evaluación, metodología de evaluación, retos de las universidades y una actividad práctica final.

La introducción parte de una definición fundamental: la evaluación de competencias globales es entendida como un proceso multidimensional que requiere integrar mediciones de conocimientos, habilidades y actitudes. Estas dimensiones permiten a los estudiantes interactuar ética y eficazmente en contextos interculturales, así como abordar desafíos globales. La evaluación rigurosa de competencias globales es necesaria, ya que permite a las universidades conocer el nivel de preparación de su estudiantado para afrontar los retos de un mundo interconectado y orientar políticas educativas más eficaces y comparables a nivel internacional. En ese sentido, se subraya la importancia de tomar decisiones basadas en evidencias que permitan identificar el estado actual y planificar procesos de mejora continua.

En segundo lugar, se detallan los componentes clave que conforman las competencias globales y que, por tanto, deben ser evaluados. El primero es el conocimiento, vinculado con la capacidad de identificar interdependencias entre fenómenos globales y analizarlos críticamente. El segundo son las habilidades, que abarcan la comunicación, la mediación y el razonamiento ético para la toma de decisiones. El tercer componente son las actitudes, que incluyen el respeto, la empatía y el compromiso con la equidad social. Estas tres —conocimiento, habilidades y actitudes— constituyen la base de una competencia global sólida, y su integración debe ser cuidadosamente contemplada en los instrumentos evaluativos.

En cuanto a los métodos de evaluación de las competencias, se presenta en primer lugar el marco de la OCDE a través del informe PISA 2018, que por primera vez incluyó un módulo específico dedicado a la medición de competencias. Aunque esta experiencia no se ha repetido desde entonces, se considera un referente clave. El modelo distingue cuatro dimensiones: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades sociales, actitudes, y valores. No obstante, en la práctica, el componente de valores quedó fuera del alcance del análisis aplicado. Las competencias se evaluaron mediante diversos instrumentos. El conocimiento global se midió a través de pruebas cognitivas contextualizadas en situaciones reales. Las habilidades críticas se evaluaron mediante simulaciones y escenarios que incluían dilemas éticos y exigían análisis desde perspectivas culturales diversas. En cuanto a las actitudes, se utilizaron cuestionarios de contexto con escalas tipo Likert, que exploraban la apertura cultural, el respeto por la diversidad y la responsabilidad social.

Dentro de la variedad de métodos presentados, los cuestionarios de autopercepción se utilizan cuando el estudiante o docente valora su propio nivel de competencia global, actitudes y experiencias internacionales. Este método es de los más utilizados, dado que es fácil de aplicar a gran escala y permite establecer comparaciones. Sin embargo, presenta el riesgo de respuestas socialmente deseables y de falta de honestidad por parte de quienes los completan. Las rúbricas de desempeño constituyen otro método habitual; se trata de una evaluación mediante rúbricas detalladas que describen niveles de logro en cada dimensión de la competencia global. Este enfoque fomenta la autorreflexión y se adapta a diferentes niveles y contextos educativos. No obstante, son difíciles de estandarizar para comparaciones posteriores y requieren tiempo y formación docente específica para su correcta aplicación.

También se abordan las evaluaciones por pares y las evaluaciones 360°. En el primer caso, las valoraciones provienen de colegas del mismo sector, mientras que en el segundo intervienen también profesores, responsables institucionales y se incluye la autoevaluación. Ambas modalidades promueven la retroalimentación, una visión integral del desempeño y una mejora continua, pero pueden estar influenciadas por relaciones personales, y su implementación demanda más tiempo y recursos. La observación directa, recomendada especialmente desde el ámbito de la psicología, implica técnicas como diarios reflexivos, análisis de experiencias recogidas en aula o a través de proyectos colaborativos específicos. Este tipo de evaluación es altamente auténtica y contextualizada, pero presenta serias dificultades de sistematización y comparación entre instituciones, además de exigir recursos y formación.

Un método que busca superar algunas de las limitaciones mencionadas es la evaluación mediante escenarios. Esta herramienta consiste en presentar situaciones realistas, dilemas o problemas asociados a contextos internacionales, donde se espera que el evaluado identifique una respuesta adecuada o proponga una solución. Este enfoque promueve la reflexión crítica y la toma de decisiones autónoma. No obstante, su diseño exige tiempo, experiencia y habilidad para construir escenarios que sean realistas, relevantes y al mismo tiempo neutros, es decir, que no induzcan respuestas socialmente aceptables.

La lección también aborda los principales retos que enfrentan las universidades a la hora de evaluar competencias globales. Estos se agrupan en tres categorías: retos metodológicos, organizativos y de validación. Desde el punto de vista metodológico, se destaca la ausencia de una definición unificada y aceptada de competencia global, lo que dificulta su operacionalización. Además, las pruebas son estandarizadas, suelen estar sesgadas y reflejan perspectivas eurocéntricas. En el plano organizativo, las competencias globales no suelen figurar como prioridades institucionales, dado que los rankings internacionales valoran otros indicadores como la empleabilidad o la producción científica. Esta baja prioridad conlleva escasa financiación y motivación para la formación del profesorado en este campo. Finalmente, los retos de validación hacen referencia a la dificultad de homologar resultados entre sistemas educativos y a la desconfianza hacia los rankings por la falta de transparencia en la evaluación de estas competencias. Esta situación genera una resistencia al cambio que frena la innovación pedagógica y el avance en este tipo de evaluaciones.

Para finalizar, se invita a los participantes a realizar la lectura del siguiente artículo científico:

- Ortiz-Marcos, I., Ballesteros-Sánchez, LI, Hernández Bayo, A., Rodríguez-Rivero, R., & Guillerme, G. (2021). Evaluación de la Competencia Global de Ingenieros para un Mundo Sostenible. Evidencia del Proyecto TA VIE. Sostenibilidad, 13(22), 12924. https://doi.org/10.3390/su132212924

A partir del análisis de dicho artículo, se sugiere seleccionar una competencia relevante en el contexto institucional, definirla claramente, establecer cinco niveles para su adquisición (desde el nivel más básico hasta una adquisición avanzada) y diseñar un escenario realista que permita medir esa competencia en esos cinco niveles de logro. Se anima a utilizar el ejemplo disponible en el anexo del artículo como inspiración, pero también se alienta a crear nuevas propuestas desde la creatividad y la especificidad institucional. El resultado de este trabajo deberá ser presentad en un espacio síncrono (el webinario previsto para este Módulo 3), para ser debatido entre todos los participantes, junto con el trabajo realizado en la Lección 1 de este mismo módulo.

Se sugiere ampliar la temática desarrollada en el video con las siguientes lecturas recomendadas:

- Clouet, R. (2013). Comprender y evaluar la competencia intercultural en un entorno online. Revista Española de Lingüística Aplicada, 26, 139-158. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597562

- Li, J., Wu, J. y Rahman, MM (2024). Competencia global en la educación superior: Una revisión sistemática de diez años. Frontiers in Education, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1404782

Webinar



Título: Enfoques interdisciplinarios y pedagogías innovadoras para el aprendizaje global.
Moderadoras: Profesoras Virginia Díaz y Rocío Rodríguez Rivero de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) de España.

Contenido

Durante este webinar se compartieron los trabajos realizados por los participantes en lo que respecta a la Lección 1 y la Lección 2. Las profesoras a cargo del espacio animaron a los participantes a través del *wooclap,* a reflexionar sobre el Marco de competencias globales para ingenieros, respondiendo en primer lugar sobre lo aplicable a los contextos institucionales propios, y en segundo lugar sobre competencias que debieran incluirse en dicho Marco. En un segundo momento, se trabajo con las competencias elegidas por los participantes y las definiciones y niveles de logro propuestos.

Actividades de Aprendizaje a desarrollar



Actividad de Aprendizaje 1: Reflexión curricular sobre el contenido del Módulo 3

Paso 1

A partir del video y las lecturas, es importante plantear una actividad que invite a los participantes a compartir reflexiones en torno a la Internacionalización del Currículo. Para ello, cada participante deberá seleccionar una cita de las lecturas y postearla en el grupo/foro de "Lecturas Modulo 3" de la red social HUBIoC Experts, seguido de un comentario/breve reflexión.

Paso 2

Por otro lado, se le solicita que haga comentarios al menos a dos participantes diferentes del grupo.

Para realizar esta actividad, cada participante deberá ingresar a la red social HUBIoC Experts, registrarse. Una vez en dicho espacio, y en la parte superior, dar clic en la pestaña "Groups"y luego en la de "Join Group". A partir de allí estarán listos para subir su reflexión y comentar la de otros participantes.

Actividad de Aprendizaje 2: Intervención del syllabus en la sección de metodología de la asignatura / módulo

A partir de todo lo trabajado en el Módulo 3 y las lecturas sugeridas, se propone intervenir el syllabus con lo aprendido, incorporando una práctica pedagógica innovadora que pueda ser aplicada en el microcurrículo y desarrollarla metodológicamente.

Referencias bibliográficas Módulo 3

- *Alonso de Castro, MG y García-Peñalvo, FJ (2022). Proyectos Erasmus+ de éxito: Algunos casos prácticos. En Zaphiris, P., y Ioannou, A. (Eds.), Tecnologías de aprendizaje y colaboración. Diseño de la experiencia del alumno y del profesorado (pp. 391-405). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05467-9_30*
- *Anderl, R. (2006). En busca de la excelencia global en ingeniería: Formación de la próxima generación de ingenieros para el entorno laboral global. Hannover: Continental AG.*
- *Castillo Mosquera, VA (2023). Un currículo basado en el desarrollo de competencias interculturales para América Latina. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 1642–1666. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6305*
- *Clouet, R. (2013). Comprender y evaluar la competencia intercultural en un entorno online. Revista Española de Lingüística Aplicada, 26, 139-158. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597562*
- *Cobb, D., y Couch, D. (2021). Ubicando la inclusión en la evaluación de la competencia global de la OCDE: ¿Un futuro inclusivo a través de PISA 2018? Policy Futures in Education, 20(1), 56–72. https://doi.org/10.1177/14782103211006636*
- *Deardorff, Dinamarca (2006). Identificación y evaluación de la competencia intercultural como resultado de la internacionalización estudiantil. Revista de Estudios en Educación Internacional, 10(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002*
- *Deardorff, Dinamarca (2009). Comprensión de los desafíos de la evaluación de la ciudadanía global. En R. Lewin (Ed.), Manual de práctica e investigación en estudios en el extranjero (pp. 346-364). Routledge.*
- *Deardorff, Dinamarca (2020). Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de relatos. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592*
- *Comisión Europea. (2025, 20 de enero). Guía del programa Erasmus+ (Versión 2, incluida la corrección de errores del 20.01.2025). Erasmus+. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/guia-del-programa-erasmus*
- *Comisión Europea. (nd). Prioridades del programa – Erasmus+. Erasmus+. Recuperado el 5 de mayo de 2025 de https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/erasmusplus-programme-priorities*
- *Grandin, JM, y Hirleman, ED (2009). Educar a los ingenieros como ciudadanos globales: Un llamado a la acción / Informe de la Cumbre Nacional sobre la Globalización de la Educación en Ingeniería. Revista en línea para la Educación Global en Ingeniería, 4(1), Artículo 1. https://digitalcommons.uri.edu/ojgee/vol4/iss1/1*
- *Griffith, RL, Wolfeld, L., Armon, B., Rios, J. y Liu, OL (2016). Evaluación de la competencia intercultural en la educación superior: Investigación existente y perspectivas futuras. Serie de Informes de Investigación de ETS, 2016(1), 1–44. https://doi.org/10.1002/ets2.12112*
- *Kioupi, V., y Voulvoulis, N. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: Un marco sistémico para conectar los ODS con los resultados educativos. Sustainability, 11, 6104. https://doi.org/10.3390/su11216104*
- *Li, J., Wu, J. y Rahman, MM (2024). Competencia global en la educación superior: Una revisión sistemática de diez años. Frontiers in Education, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1404782*
- *OCDE. (2018). Marco de Competencias Globales PISA 2018. OCDE. Recuperado de https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence/pisa-2018-global-competence.html*
- *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). Análisis exhaustivo del mercado laboral. Relevancia y resultados de los sistemas de educación superior: Marco analítico e informe sobre prácticas nacionales. OCDE. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Mejorar-el-rendimiento-del-sistema-de-educacion-superior.pdf*
- *Ortiz-Marcos, I., Ballesteros-Sánchez, LI, Hernández Bayo, A., Rodríguez-Rivero, R., & Guillerme, G. (2021). Evaluación de la Competencia Global de Ingenieros para un Mundo Sostenible. Evidencia del Proyecto TA VIE. Sostenibilidad, 13(22), 12924. https://doi.org/10.3390/su132212924*
- *Ortiz-Marcos, I., Breuker, V., Rodríguez-Rivero, R., Kjellgren, B., Dorel, F., Toffolon, M., Uribe, D., & Eccli, V. (2020). Un marco de competencia global para ingenieros: La necesidad de un mundo sostenible. Sustainability, 12(22), 9568. https://doi.org/10.3390/su12229568*
- *Ribeiro, S. (2021). Aprendizaje en transición: Erasmus+ como oportunidad para el cambio institucional. En M. Kelo y M. Wächter (Eds.), El Programa Erasmus y la europeización de la educación superior (pp. 255-270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67205-6_14*
- *Rosa, D., y Karimov, D. (2018). Gestión de proyectos interculturales y competencias de comunicación intercultural en organizaciones sin fines de lucro [Tesis de maestría, Universidad de Umeå]. Portal DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1193358/FULLTEXT01.pdf*
- *Roth, AV, Cattani, KD y Froehle, CM (2008). Antecedentes y resultados de desempeño de la competencia global: Una investigación empírica. Revista de Gestión de Ingeniería y Tecnología, 25(1–2), 75–92. https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2008.01.003*
- *El gremio. (11 de diciembre de 2023). Europa necesita Erasmus+ más que nunca: Contribución del Gremio a la evaluación intermedia de Erasmus+. Gremio de Universidades Europeas de Investigación Intensiva y Bern Open Publishing. https://www.the-guild.eu/publications/position-papers/europe-needs-erasmus%2B-more-than-ever-the-guild-s-contribution-to-erasmus%2B.pdf*
- *Valeeva, R., Ziyatdinova, J. y Oleynikova, O. (2020). Mecanismos para el desarrollo de la competencia intercultural: Experiencia internacional. En la Conferencia Global de Educación en Ingeniería del IEEE (EDUCON) de 2020 (pp. 938-942). IEEE. https://doi.org/10.1109/EDUCON45650.2020.9125130*
- *UNESCO. (2013). Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768*
- *Zilberberg Oviedo, LE (2022). Internacionalización y competencias interculturales en la educación superior. Integración y Conocimiento, 1, 182–199. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8276641.pdf*

Módulo 4: Reinventando el aula: Prácticas pedagógicas colaborativas e innovadoras

Presentación

Este cuarto módulo, continúa con las habilidades necesarias para internacionalización curricular, prestando especial atención a las habilidades digitales. Además, aplica la teoría a la práctica y presenta varios casos de prácticas pedagógicas y su implementación en el aula.

Este módulo contiene una lección sobre herramientas digitales, TIC y microcredenciales en la educación superior, y cuatro casos prácticos centrados en aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL), clases espejo, programas intensivos híbridos (BIP) y el programa de alto rendimiento académico (ARA).

Lección 1: Herramientas digitales, TIC y microcredenciales en la educación superior

Integrar las herramientas TIC en la práctica ya no es opcional; forma parte de la educación digital y de la transformación de la educación superior. Las plataformas digitales para la enseñanza, la adquisición de conocimientos, la colaboración, el análisis y la creación de contenido se han convertido en la columna vertebral del mundo académico. Cuando el profesorado y el alumnado saben cómo seleccionar, adaptar y evaluar críticamente estas tecnologías, adquieren la agilidad necesaria para seguir el ritmo de la rápida evolución del conocimiento disciplinario y dotar a los estudiantes de importantes habilidades digitales y de futuro. Esta lección usa el método ABCtoLearning Design para la demostración y como una valiosa técnica de diseño instruccional.

Otro aspecto transformador a resaltar es el auge de las microcredenciales, que responden a la creciente demanda de habilidades personalizadas y demostrables. En una era donde los empleadores valoran cada vez más las competencias verificadas y que facilitan el acceso al empleo, junto con los expedientes académicos tradicionales, o incluso por encima de ellos, las microcredenciales proporcionan un registro detallado de lo que los estudiantes realmente pueden hacer. Integrarlas en el currículo permite a los estudiantes crear un perfil profesional único, a la vez que ofrece a las instituciones una forma de mostrar la calidad del programa y las habilidades adquiridas.

Así es como, esta lección se divide en dos partes interconectadas: primero, se explora cómo usar herramientas digitales y TIC que puedan apoyar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; luego, se examina cómo las microcredenciales están transformando la educación superior, ofreciendo certificaciones breves y acumulables a partir de cursos, actividades o experiencias breves, como prueba de experiencia, habilidades y conocimientos que complementan las titulaciones tradicionales.

Resultados de aprendizaje

Al finalizar este Módulo, se espera que los participantes sean capaces de:



Seleccionar y justificar herramientas TIC digitales, con base en los principios ABCtoLD, para el desarrollo o adaptación de un curso específico en educación superior.



Diseñe una ruta de microcredencial que asigne una habilidad concreta (o un conjunto de habilidades) a criterios de evaluación claros y a una especificación de insignia/certificado digital.

Los participantes encontrarán un video magistral desarrollado por la profesora Diana Andone, directora de Educación Digital en la Universidad Politécnica de Timișoara (UPT) de Rumania, que se centra en los vínculos entre la educación digital, las herramientas tecnológicas y las microcredenciales como nuevas formas de certificar competencias en el ámbito de la educación superior.

En primer lugar, se define la educación digital como un componente ineludible de las universidades actuales. Se explica que el proceso de transformación digital comenzó en la institución rumana en la década de 2010, pasando por una primera etapa de digitalización básica, luego por una digitalización avanzada y, actualmente, por una fase de transformación profunda. Esta transformación se sustenta en la utilización de plataformas digitales, que constituyen la infraestructura clave para la gestión del aprendizaje, el acceso a contenidos, la colaboración, la evaluación y la producción académica. Entre estas plataformas, se destaca el sistema de gestión del aprendizaje Moodle, de código abierto, que ha sido utilizado institucionalmente desde 2006 y se considera el punto de acceso único para todas las actividades académicas de la universidad.

En la presentación se remarca que uno de los pilares de la digitalización efectiva es la formación del profesorado y el apoyo institucional mediante equipos especializados. En este marco, se presenta el método "*ABC to Learning Design*", una propuesta basada en la teoría del marco conversacional de Diana Laurillard, que promueve el diseño pedagógico centrado en el estudiante y orientado a la acción. Este método ha sido traducido a más de 21 idiomas y aplicado en múltiples universidades europeas. Incluye una clasificación de tipos de aprendizaje (adquisición, discusión, colaboración, práctica, producción e investigación), cada uno de los cuales se vincula con herramientas tecnológicas específicas.

En el caso del aprendizaje por adquisición, se utilizan recursos como videos, podcasts, sitios web o animaciones. La discusión se fomenta mediante tutorías, plataformas de videoconferencia o foros. La colaboración se promueve con wikis, chats y otras herramientas

que permiten la creación colectiva de contenidos. Para la investigación, los estudiantes acceden a bibliotecas digitales, usan gestores de referencias y comparten anotaciones. La producción se implementa a través de la creación de blogs, videos, wikis o portafolios digitales. Finalmente, la práctica se lleva a cabo mediante simulaciones, laboratorios virtuales o actividades que reproducen situaciones reales. En todos los casos, se insiste en que la evaluación debe ser planificada desde el inicio del curso, incorporando la retroalimentación entre pares, rúbricas claras y mecanismos de autorregulación. También se subraya la importancia de la formación docente en competencias digitales. Para ello, se recomienda el marco europeo DigCompEdu, que ofrece una herramienta online de autoevaluación. Asimismo, se destaca la existencia de recursos abiertos para la formación permanente, como los cursos de Moodle Academy o los materiales generados por proyectos Erasmus+ como Akademia, que brindan manuales y demostraciones accesibles.

En un segundo momento, se abordan los principios de apertura y colaboración como ejes de la transformación digital. Se promueve el uso de recursos educativos abiertos y la creación de comunidades donde estudiantes y docentes puedan compartir conocimientos y experiencias. En la Universidad Politécnica de Timișoara, los estudiantes participan activamente en la co-creación de recursos: se han generado más de 25.000 materiales educativos nuevos. También se fomenta el uso de MOOCs como forma de aprendizaje autónomo, sin restricciones de lugar ni tiempo, que permite a los estudiantes involucrarse en actividades abiertas complementarias a su formación formal.

Esta apertura da lugar al concepto de microcredenciales, entendidas como certificaciones digitales, modulares y escalables que acreditan conocimientos y competencias adquiridos en actividades específicas de corta duración. A diferencia de los títulos tradicionales, las microcredenciales permiten certificar aprendizajes significativos logrados en experiencias breves, como talleres, cursos online, seminarios o actividades extracurriculares. Su valor radica en que son verificables, portables y combinables. Esto significa que pueden ser compartidas en redes sociales o plataformas digitales, almacenadas en “billeteras digitales” personales y agrupadas para obtener certificaciones de mayor alcance.

Las microcredenciales no son un fenómeno completamente nuevo, ya que existen antecedentes como el programa Leonardo da Vinci. Sin embargo, la novedad actual radica en su formato digital, la interoperabilidad basada en estándares internacionales y su articulación con los sistemas de créditos académicos europeos. Las microcredenciales deben contener metadatos claros que incluyan el título del curso, la institución emisora, el contexto de aprendizaje, las competencias alcanzadas, el tipo de evaluación utilizada y su valor dentro del sistema ECTS.

Durante la pandemia, la universidad rumana emitió miles de insignias digitales. Estas badges permiten contar la historia del aprendizaje: qué se aprendió, cómo se evaluó, quién lo certificó. Su carácter verificable y su estructura de metadatos los hace útiles para el portafolio profesional del estudiante.

Para finalizar, se insiste en que todos los actores de la educación superior deben conocer y experimentar con las nuevas herramientas digitales, así como promover la creación de pequeñas credenciales que permitan visibilizar aprendizajes significativos. Según esta perspectiva, la educación digital no es solo una cuestión tecnológica, sino una transformación profunda en la forma de enseñar, aprender y validar el conocimiento en el siglo XXI.

Videos complementarios

- CEL UPT. (5 de mayo de 2025). Reflexiones y actividades de la Universidad Politécnica [Video]. YouTube. https://youtu.be/NMnrW92r8eU

- Educación digital. (2021). Introducción al diseño de aprendizaje ABC [Video]. YouTube. https://youtu.be/4pnv_sFT8pQ?si=8g0XfwKJVngivx6A

- Educación digital. (sf). Kit de herramientas ABC LD [Vídeos]. YouTube. https://youtube.com/playlist?list=PLzpwcAEdfawLoU59p1Niw2AjZkJlFIMYj&si=EJzYCLrhjAUtRyv7

CASO DE ESTUDIO 1: *Collaborative Online International Learning* (COIL)

La profesora Anamaria Andreea Anghel, docente de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Timișoara (UPT) de Rumania, presenta una experiencia concreta de internacionalización del currículo basada en la implementación de la metodología COIL (Collaborative Online International Learning). Esta metodología innovadora propone una transformación en las prácticas de enseñanza superior y aprendizaje mediante el trabajo colaborativo en línea entre estudiantes y docentes de distintos países. COIL no se limita a una asignatura nueva, sino que se integra en cursos existentes, aportando una dimensión internacional e interdisciplinaria a las experiencias educativas.

La definición de COIL destaca su carácter innovador y transformador para la internacionalización del currículo al conectar aulas universitarias de diferentes países a través de plataformas digitales.

Su propósito es promover el desarrollo de competencias interculturales, digitales y académicas, fortaleciendo la experiencia tanto del cuerpo docente como del estudiantado. A partir de este enfoque, se plantea un modelo en el que dos o más profesores de distintas universidades organizan conjuntamente las actividades, o una parte de un curso, escriben un syllabus colaborativo y proponen actividades que se integran en la dinámica del aula. Esta colaboración no implica la creación de un curso autónomo, sino que se articula dentro de un curso ya existente, adaptadas por cada docente desde su propia disciplina, lo que da lugar a trabajos interdisciplinares con objetivos comunes.

En la etapa de aplicación del syllabus, los estudiantes de ambos profesores se relacionan y trabajan en proyectos, debates o investigaciones de manera conjunta, utilizando recursos tecnológicos y plataformas digitales. El trabajo docente consiste, entre otras cosas, en seleccionar las actividades y herramientas tecnológicas más adecuadas para lograr los objetivos de aprendizaje definidos para el curso.

La implementación de un proyecto COIL implica varias etapas estructuradas. El primer paso es identificar un socio internacional con intereses y objetivos pedagógicos comunes. Aunque no se trate de materias similares, lo importante es encontrar puntos de encuentro en los objetivos educativos. A partir de esta conexión, los docentes diseñan juntos el syllabus y lo desarrollan, aplicándolo de forma sincrónica o asincrónica, apoyados en herramientas digitales. Al finalizar, se realiza una evaluación conjunta que incluye retroalimentación de ambas partes. Este proceso metodológico se organiza en cuatro fases: una primera de formación de equipo con actividades rompehielos como presentaciones y actividades diversas, seguida de una fase de organización de trabajos en equipos de estudiantes. Posteriormente se desarrolla el trabajo conjunto, centrado en la actividad principal del curso, y finalmente se realiza la presentación del trabajo realizado, junto con la reflexión y las conclusiones.

Esta metodología fue ilustrada con ejemplos concretos de implementación. En primer lugar, describe el taller de formación inicial que debe cursar todo docente antes de aplicar un proyecto COIL. Este taller, de ocho semanas, se estructura en distintos módulos: presentación personal, cuestionario sobre asignaturas, elaboración de una tabla de actividades y cronograma, definición del curso y resultados de aprendizaje esperados, y finalmente el diseño del syllabus definitivo.

Entre los resultados esperados del curso inicial se incluyen la participación activa en actividades en línea, la presentación personal en contextos internacionales (tanto oral como escrita) y el trabajo colaborativo en la resolución de problemas y proyectos.

Uno de los primeros cursos implementados fue "*Designing Global Culturality*" en 2019, con la participación de 27 estudiantes de Interiorismo de Rumania y 20 estudiantes de Odontología de la Universidad Veracruzana (México), bajo la coordinación de las profesoras Anghel y Diana Hernández Lunagómez. Se utilizaron herramientas asincrónicas como la plataforma EMINUS y tecnologías sincrónicas como Skype y WhatsApp.

Las primeras semanas se destinaron a actividades de presentación y rompehielos; posteriormente, durante las semanas 3 y 4, los estudiantes desarrollaron actividades de integración, en las que eligieron proyectos según sus intereses y conformaron equipos internacionales. Las semanas 5 y 6 se dedicaron a actividades de colaboración orientadas a la resolución de problemas de diseño. El curso culminó con la presentación de los proyectos finales en la semana 10 y una instancia de reflexión escrita y evaluación en la semana 11. Esta etapa final les permitió a los estudiantes realizar una autoevaluación de su aprendizaje y reflexionar sobre las competencias adquiridas.

La segunda experiencia se tituló "*Digital Tools for Design*" y fue implementada entre 2019 y 2020 con 36 estudiantes de Interiorismo de Rumania y 18 estudiantes de Arquitectura de la Universidad Veracruzana (México). En esta ocasión, la implementación fue más fluida debido a la similitud entre las disciplinas participantes. Los estudiantes trabajaron con herramientas digitales específicas para la creación de modelos y objetos de diseño, lo que facilitó una colaboración más técnica, con actividades colaborativas entre ambos grupos.

El tercer ejemplo presentado se denomina "Diseño de interiores al estilo mexicano", en el que participaron 39 estudiantes de Interiorismo rumanos y 13 estudiantes mexicanos del centro de idiomas, acompañados por la profesora Verónica Rodríguez Luna. Este proyecto se desarrolló después del período de pandemia y mostró un cambio importante en la actitud del estudiantado, que ya contaba con mayor familiaridad con las plataformas digitales y las dinámicas de colaboración en línea. Esta experiencia evidenció un avance en la fluidez del trabajo en equipo y en la preparación de presentaciones virtuales.

Los resultados obtenidos en las tres experiencias fueron diversos y enriquecedores. En el caso de los estudiantes, se observaron mejoras en el uso de herramientas digitales, mayor confianza para comunicarse en otro idioma (competencias lingüísticas y comunicativas), desarrollo de competencias organizativas —como la capacidad de superar dificultades derivadas de la diferencia horaria—, competencias para el trabajo colaborativo y una mayor sensibilidad intercultural. En cuanto al cuerpo docente, el impacto se manifestó en mejoras pedagógicas, especialmente en los procesos de evaluación, en la ampliación de redes de colaboración académica y en la realización de publicaciones conjuntas. Asimismo, se evidenció una mejora en la calidad de los resultados obtenidos, en comparación con las clases tradicionales previas. Como resultado de esta colaboración, se firmó un acuerdo Erasmus entre la Universidad Veracruzana y la Universidad Politécnica de Timișoara, que permitió la movilidad internacional de estudiantes de doctorado.

En la conclusión, la docente identifica los factores que facilitaron el éxito de los proyectos: la apertura y entusiasmo del estudiantado, la claridad en las consignas y cronogramas, y el uso de herramientas accesibles. No obstante, plantea también áreas de mejora, como la necesidad de simplificar el procedimiento de implementación y reducir el número de plataformas utilizadas. Finalmente, se aconseja a otros docentes que deseen iniciarse en esta metodología comenzar con proyectos pequeños pero significativos. La implementación del modelo COIL, afirma, transforma de forma profunda tanto la enseñanza como el aprendizaje en la educación superior.



CASO DE ESTUDIO 2: Clase espejo: estrategias y desafíos para su implementación

El módulo titulado “Clase espejo: estrategias y desafíos para su implementación”, dictada por la socióloga Andrea Rizzotti en el marco del Programa de Educación Internacional de FLACSO Argentina, ofrece una reconstrucción reflexiva y situada de la experiencia de clases espejo llevada adelante entre esa institución y la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en Colombia.

Desde el inicio se establece que las clases espejo, al igual que otras experiencias como COIL, permiten repensar la movilidad internacional más allá del desplazamiento físico. Entre sus principales fortalezas se destacan el acceso ampliado a la formación intercultural, la reducción de costos —al constituir una alternativa a la presencialidad tradicional— y la participación ampliada de múltiples actores, lo que brinda la posibilidad de generar aprendizajes significativos tanto dentro como fuera del aula. Se trata de propuestas que, mediadas por tecnologías, permiten una verdadera apertura de fronteras, no solo geográficas, sino también institucionales y pedagógicas.

De esta manera, es posible identificar cuatro dimensiones fundamentales que caracterizan a una clase espejo: la colaboración entre estudiantes de distintas regiones, el co-diseño pedagógico entre docentes, la reflexión crítica y la interacción intercultural. En cuanto a la colaboración estudiantil, se destaca la riqueza del intercambio entre jóvenes provenientes de diferentes contextos, lo cual no solo favorece el aprendizaje disciplinar, sino que también permite abrirse a nuevas miradas sobre el mundo y sobre uno mismo. Para lograrlo, la interacción entre instituciones resulta fundamental. En el plano docente, el co-diseño no se limita a la coordinación de actividades, sino que implica revisar contenidos y objetivos desde una lógica compartida. Esto exige que los y las docentes examinen críticamente sus propios contenidos, cuestionen sus supuestos, dialoguen con otras perspectivas y construyan propósitos formativos en conjunto. La reflexión crítica, por su parte, atraviesa tanto los contenidos como los modos de enseñar y aprender. La interacción intercultural obliga a repensar qué entendemos por conceptos como derechos humanos o interculturalidad, y cómo varían sus significados según los contextos. Esta interacción no solo se produce entre instituciones de distintos países, sino también al interior de cada comunidad educativa, resignificando sus propias diversidades.

En términos operativos, los componentes que se desarrollaron para la realización de la clase espejo incluyeron la conformación de equipos docentes binacionales, la definición de objetivos comunes y la realización de actividades conjuntas, como la elaboración de un manifiesto estudiantil.

Los estudiantes trabajaron en grupos binacionales para elaborar un mapa de vulneración de derechos humanos en sus respectivos territorios, participaron en foros colaborativos y crearon un Padlet sobre educación inclusiva. Además, se propuso como actividad inicial que cada participante presentara un objeto de identificación cultural, con el fin de visibilizar la diversidad de trayectorias y sensibilidades. La evaluación también fue compartida y se centró en productos colectivos, incluyendo instancias de discusión crítica y reflexiva sobre la diversidad educativa y cultural.

Esta experiencia estuvo atravesada por múltiples desafíos. Entre los más relevantes se mencionan la coordinación horaria entre países, las brechas tecnológicas entre los participantes, las diferencias pedagógicas y evaluativas, y la limitación de tiempo para la planificación conjunta. A pesar de estas dificultades, o justamente a partir de ellas, se generaron aprendizajes muy significativos. El desarrollo intercultural y crítico que se dio no solo en los estudiantes, sino también en los equipos docentes, que asumieron un rol de facilitadores culturales. La preparación previa con los grupos, el reconocimiento de las asimetrías regionales y el trabajo conjunto para abordarlas promovieron el fortalecimiento de la empatía y el respeto mutuo. El intercambio entre instituciones, lejos de limitarse a lo operativo, implicó un verdadero proceso de aprendizaje colaborativo que transformó tanto a las personas como a las prácticas.

Para finalizar, cabe destacar que no existen recetas universales para este tipo de experiencias. Cada clase espejo es única y debe entenderse desde su contexto específico. Los aprendizajes no se imponen desde afuera ni se transfieren de manera mecánica, sino que se construyen colectivamente y en el camino. La motivación puede surgir desde lo individual, pero la transformación es siempre fruto de un proceso compartido. Cuanto más diversas son las voces que se incorporan, más enriquecedora es la experiencia.



CASO DE ESTUDIO 3: Programas Intensivos Combinados (BIP - *Blended Intensive Programs*)

La profesora Claudia Stoian, de la Universidad Politécnica de Timișoara (UPT) de Rumania, impartió una clase dedicada a los Programas Intensivos Combinados (BIP, por sus siglas en inglés *Blended Intensive Programs*) y a las oportunidades de internacionalización que ofrecen, dentro de las lecciones de casos prácticos del módulo 4. El eje de análisis fue cómo estos programas pueden potenciar la internacionalización tanto de las instituciones como de las asignaturas de educación superior. Los BIP son propuestas formativas breves e intensivas que emplean metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje basadas en la cooperación en línea. Con frecuencia incluyen aprendizaje basado en retos, en el que equipos transnacionales y transdisciplinares colaboran para resolver desafíos concretos. Gracias a estos programas, las instituciones participantes fortalecen su capacidad para diseñar e implementar prácticas docentes y de aprendizaje innovadoras.

Aunque se trata de un formato relativamente nuevo los BIP están enmarcados dentro del programa Erasmus+, en su capítulo dedicado a la movilidad internacional de estudiantes y personal de educación superior. La estructura de estos programas combina una parte física, que debe tener lugar en una universidad extranjera con una duración de entre cinco y treinta días, y una parte virtual, que puede ser de al menos un día. Esta parte virtual permite facilitar el intercambio colaborativo y el trabajo en equipo a distancia. En conjunto, ambas instancias buscan que los participantes trabajen simultáneamente en tareas específicas orientadas a alcanzar resultados de aprendizaje compartidos y globales.

En términos de requisitos, los BIP pueden estar dirigidos tanto a estudiantes como a personal docente o no docente. Quienes participan lo hacen con el respaldo de una financiación Erasmus, sujeta a distintos criterios. Para que el programa sea válido, debe contar con al menos tres instituciones asociadas —todas con acreditación ECHE— provenientes de distintos países europeos. Además, debe haber un mínimo de diez participantes y se requiere la concesión de al menos tres créditos ECTS para los estudiantes involucrados. En cuanto a las formas de organización, existen múltiples variantes: pueden ser ediciones sucesivas de programas previos, escuelas de verano, semanas internacionales o talleres de conferencias, entre otras.

La Universidad Politécnica de Timișoara participa activamente en estos programas y cuenta con experiencia tanto en su organización como en la selección de participantes. Existen tres maneras en que una institución puede participar en un BIP. La primera es como socio simple, lo que implica únicamente enviar participantes sin asumir responsabilidades organizativas. La segunda modalidad es como co-organizador, lo que requiere firmar un convenio y asumir ciertos compromisos, como garantizar el número de participantes. Finalmente, una institución puede actuar como organizadora principal, lo que implica además de firmar el convenio, ser anfitriona de la parte física del programa, facilitando así la internacionalización en casa. Esta última opción permite además recibir fondos específicos para la organización local.

A continuación, se compartió un ejemplo exitoso de BIPs organizado por la UPT: un programa titulado Game Development. Este caso se eligió porque fue una iniciativa propuesta y liderada por los propios estudiantes, quienes se encargaron de contactar a universidades extranjeras, seleccionar a los participantes y colaborar en el diseño del programa. Este BIP se realizó con la participación de universidades asociadas como la SRH Universidad de Heidelberg y la Universidad Tecnológica de Ilmenau, ambas de Alemania, así como la Universidad Tecnológica de Łódź, en Polonia. El programa superó el mínimo requerido de diez estudiantes y alcanzó un total de veintitrés participantes, todos provenientes de distintos niveles académicos: licenciatura, maestría y doctorado, en el campo de la ingeniería. Como requisito lingüístico, se exigió un nivel B1 de inglés.

El componente virtual se desarrolló entre el 3 y el 7 de junio de 2024, con una breve duración que incluyó una clase sobre desarrollo de videojuegos impartida por un profesor de Rumania y un primer encuentro de presentación (*kick-off meeting*) donde los estudiantes conformaron equipos internacionales. La fase presencial tuvo lugar en Timișoara (Rumania) entre el 22 y el 31 de julio de 2024. Durante su estadía, los estudiantes participaron en talleres intensivos sobre desarrollo de videojuegos y trabajaron en la elaboración de un juego en equipos internacionales. De forma estratégica, el programa se realizó en simultáneo con el festival ISWinT, un evento cultural de gran envergadura organizado por la Facultad de Informática de la UPT, lo cual permitió que los participantes del BIP pudieran integrarse también en actividades culturales, excursiones, cenas y otros espacios de encuentro informal.

Como cierre, se subraya que los BIP constituyen una herramienta potente para fortalecer la internacionalización. Estas iniciativas no solo aportan valor a los cursos o capacitaciones ya existentes dentro de las instituciones de educación superior, sino que también abordan temas de gran relevancia contemporánea, como el desarrollo sostenible o los avances tecnológicos. Asimismo, permiten consolidar vínculos con socios previos y abrir nuevas oportunidades de cooperación internacional. Fomentan la internacionalización en casa, ya que tanto estudiantes como docentes pueden participar en las actividades sin necesidad de trasladarse al exterior. Además, promueven conexiones personales y profesionales directas entre estudiantes de diferentes partes del mundo, lo que con frecuencia da lugar al desarrollo de nuevos proyectos conjuntos en investigación, docencia o gestión institucional, incluso por fuera del marco específico de Erasmus. Finalmente, se alienta a que más universidades adopten este formato e integren los BIP en sus estrategias de internacionalización, destacando la diversidad de oportunidades que estos programas pueden ofrecer.



CASO DE ESTUDIO 4: Grupos de Alto Rendimiento Académico (ARA)

La doctora María Tabuenca Cuevas, de la Universidad de Alicante, presentó un estudio de caso sobre los Grupos ARA (Grupos de Alto Rendimiento Académico). La exposición se estructuró en cinco apartados: definición, beneficios para el profesorado, beneficios para el alumnado, obstáculos para la implementación y pasos para su creación. Los Grupos ARA son proyectos promovidos en la Comunitat Valenciana por la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, en colaboración con las universidades públicas de dicha comunidad, a partir del año 2010. Su propósito principal es favorecer y potenciar las competencias del estudiantado más destacado desde el inicio de su formación universitaria. Estos grupos están dirigidos a estudiantes brillantes, con altas aptitudes, para quienes se busca garantizar el acceso a apoyos específicos que les permitan alcanzar el máximo rendimiento académico. En la Universidad de Alicante, existen Grupos ARA en cuatro facultades, pero este estudio se centró en dos titulaciones de la Facultad de Educación: el Grado en Educación Primaria y el Grado en Ciencias del Deporte.

Uno de los principales beneficios para el profesorado radica en la reducción del número de estudiantes: en comparación con los grupos convencionales, los Grupos ARA están conformados por la mitad de estudiantes, lo que posibilita la aplicación de metodologías innovadoras y el desarrollo de dinámicas docentes más activas. Además, la participación en estos grupos implica un reconocimiento institucional para los docentes, quienes deben acreditar una trayectoria académica destacada. En el caso del profesorado titular, se exige al menos un sexenio de investigación acreditado; para los catedráticos, dos. Otro requisito es acreditar un nivel mínimo B2 de inglés, aunque se prefiere un nivel C1, dado que las asignaturas se imparten en este idioma. Esta exigencia también es valorada como formación lingüística reconocida y otorga preferencia para participar en programas de movilidad, como Erasmus+ o Movilidad Global, facilitando así la integración en redes internacionales y proyectos de investigación. Asimismo, el profesorado cuenta con un horario específico para impartir clases y recibe un reconocimiento económico adicional equivalente al 50 % más de créditos por asignatura o un plus anual.

En cuanto al alumnado, cursar sus estudios en grupos reducidos favorece un mayor contacto con el profesorado y la aplicación de metodologías innovadoras. Las clases se desarrollan en horario matutino, de 10 a 14 horas, y al finalizar el grado, los estudiantes reciben un suplemento en su título que acredita su pertenencia al grupo ARA. Además, se benefician de una prioridad ampliada para participar en acciones de movilidad internacional y establecen vínculos más estrechos con estudiantes extranjeros que eligen cursar asignaturas en inglés durante su estancia.

Sin embargo, la creación de estos grupos puede enfrentar algunos obstáculos. Uno de los más importantes es el nivel lingüístico requerido tanto para el alumnado como para el profesorado, lo que hace necesario contar con apoyo institucional para ofrecer cursos de idiomas. También puede ser un desafío aplicar metodologías innovadoras, especialmente si el profesorado no cuenta con la formación adecuada. La creciente presencia de estudiantes internacionales en estos grupos exige desarrollar competencias interculturales para atender a una diversidad creciente. Además, la planificación curricular debe garantizar una distribución equilibrada de asignaturas en inglés a lo largo de toda la carrera, evitando concentrarlas en un solo tramo del plan de estudios. Finalmente, resulta indispensable promover la internacionalización mediante la participación activa del profesorado en acciones de movilidad, que permiten fortalecer vínculos y generar nuevas oportunidades de colaboración.

Para crear un grupo ARA, se deben seguir algunos pasos clave. Primero, identificar las titulaciones que podrían beneficiarse de su implementación, especialmente aquellas con grupos numerosos. Luego, planificar y ofrecer formación lingüística continua tanto para docentes como para estudiantes. En tercer lugar, garantizar la capacitación del profesorado en competencias interculturales, dado el contexto internacional en que se desarrollan estos grupos. También es importante detectar los factores que motivan al profesorado a participar en esta modalidad, que varían según la institución. Por último, es necesario conocer qué incentiva al estudiantado a formar parte de estos grupos, para diseñar propuestas atractivas y sostenibles.

Webinar

Título: Perspectivas de prácticas pedagógicas colaborativas e innovadoras .
Moderadora: Profesora Catalina Cerquera Arbelaéz (OUI)

Contenido

El módulo dedicado a prácticas pedagógicas colaborativas e innovadoras propone anclar el trabajo en aula a la internacionalización del currículo, entendida como la incorporación intencional de dimensiones internacionales, interculturales y globales —y se sugiere añadir la interdisciplinariedad— en resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, metodologías y servicios de apoyo del programa. La idea es que cada asignatura haga dialogar su marco teórico con problemas y realidades externas, de modo que lo local y lo global se interroguen mutuamente.

A continuación, se ordenan los conceptos base que sostendrán las estrategias de aula. Primero, práctica pedagógica: desde Zuluaga (1978) y Ávalos (2002), se enfatiza que no es sólo teoría de la enseñanza sino un conjunto de acciones, recursos y decisiones concretas que articulan enseñanza, aprendizaje y evaluación. La práctica se juzga por su capacidad de traducir el saber disciplinar del docente a experiencias de aprendizaje significativas, variadas y activas, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje del estudiantado y evitando el "monólogo" de clase.

Segundo, innovación educativa. Se presenta como un cruce entre teoría y contexto que, según el modelo de la cuádruple hélice, implica a gobierno, academia, empresa y sociedad. Innovar exige planificar la solución de problemas reales, elevar la calidad del aprendizaje y modificar materiales, métodos, contenidos o contextos cuando sea pertinente. Se presentan tres miradas: adopción de nuevos modelos pedagógicos y uso planificado de TIC (Calero Borja et al., 2025), enfoque de resolución de problemas para mayor calidad del aprendizaje (UNESCO, 2014) y una definición operativa centrada en cambios con valor institucional y sistémico (TEC de Monterrey, 2022). En el webinar se subraya que innovar no es un gesto aislado, sino un diseño didáctico coherente: resultados, contenidos, metodología y evaluación deben estar alineados con la intencionalidad internacional.

Tercero, colaboración. Apoyándose en Krichesky y Murillo (2018), se define como estrategia de mejora que promueve aprendizaje colectivo, desarrollo profesional docente, negociación de responsabilidades y construcción conjunta de conocimiento. La colaboración se diferencia del simple "trabajo en equipo" por su carácter reflexivo y por la corresponsabilidad en procesos y resultados. En clave de aula, se recomiendan arreglos muy concretos (roles, responsabilidades, evidencias compartidas) que activen pensamiento crítico y desplacen la idea de que el docente tiene "la última palabra".

A continuación, se desarrolla el enfoque internacional que debe impregnar las actividades: una visión amplia de saberes y tendencias de cada disciplina, atenta a contextos reales y abierta a saberes no occidentales, epistemologías del sur y diversas cosmovisiones. Se invita a explorar múltiples didácticas para representar un mismo contenido, reconociendo que el conocimiento se interioriza de modos distintos. A partir de aquí, se exponen las estrategias pedagógicas colaborativas que, combinadas, materializan la internacionalización en casa y del currículo.

El aprendizaje - servicio con enfoque global es una metodología que integra objetivos curriculares y de servicio a la comunidad: vínculo explícito con los resultados de aprendizaje, integración entre actividades de aprendizaje y de servicio, protagonismo y corresponsabilidad estudiantil, rol docente como guía, espacios de reflexión durante el proyecto y un producto o servicio solidario que responda a una necesidad real de la comunidad. Trabajar con comunidades es retador —los diagnósticos pueden desmentir supuestos iniciales— y por eso es crucial la reflexión formativa y la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado. Se ilustra la idea con un caso escolar en España que combina cuidado ambiental, actividad física, vínculo con autoridades locales y objetivos de desarrollo sostenible: un ejemplo de articulación entre aula, territorio e impacto social.

Luego se desglosa la metodología COIL y se la diferencia de la clase espejo. COIL exige colaboración sostenida entre dos o más docentes de instituciones distintas para co-diseñar actividades y evaluaciones que involucren equipos estudiantiles internacionales; por convención, se recomienda un mínimo de cuatro sesiones y hasta un semestre completo. La interacción puede ser sincrónica o asincrónica (videos, foros, tableros compartidos, glosarios colaborativos), según husos horarios y condiciones de conectividad. La clase espejo, en cambio, consiste en una o pocas sesiones puntuales sobre un tema común, con coordinación acotada y evaluación generalmente independiente en cada institución. Se comparan los criterios de definición, duración, planeación, colaboración docente, participación estudiantil, evaluación, objetivo y complejidad de cada uno: COIL implica mayor complejidad y profundidad intercultural; la clase espejo funciona como sensibilización o primer paso.

Para ilustrar COIL, se comparte un testimonio estudiantil donde se combinan actividades de rompehielos culturales, construcción de glosarios, análisis de diferencias y similitudes y un proyecto final co-creado (por ejemplo, una consultoría simulada para decidir la factibilidad de inversión en un país). El valor formativo aparece en el desarrollo de perspectiva intercultural, trabajo entre estilos distintos y transferencia a entornos profesionales donde los equipos multiculturales son la norma.

También se introduce los Recursos Educativos Digitales abiertos (REDA) como materiales diseñados para enseñanza y aprendizaje disponibles para uso sin pago de regalías, con licencias abiertas tipo Creative Commons. Se insiste en el doble movimiento: reutilizar y producir recursos con licencia abierta, fortaleciendo una cultura de curaduría, autoría responsable y colaboración interinstitucional.

Se abordan luego las credenciales alternativas como mecanismo de reconocimiento de logros parciales y competencias específicas antes del título final. El ejemplo comentado muestra cómo mapear resultados de aprendizaje a varios cursos y, cuando el estudiante completa el conjunto, otorgar una certificación verificable (p. ej., cuidados geriátricos en trayectorias de Enfermería). El valor radica en dar visibilidad temprana a habilidades, mejorar la empleabilidad y alinear los itinerarios formativos con necesidades del entorno. Se remarca que el reconocimiento es acotado al resultado de aprendizaje acreditado y que puede coexistir con certificaciones externas.

La sección final, discute el lugar de la Inteligencia Artificial (IA) en clave de innovación. Lejos de satanizar o glorificar, se propone como apoyo para gestión y organización de contenidos, diseño curricular, creación de materiales didácticos y presentaciones, generación de rúbricas y preguntas, análisis de tendencias a partir de grandes corpus documentales, retroalimentación a estudiantes y simulaciones (por ejemplo, en contextos clínicos con realidad virtual). La presentación misma fue elaborada con asistencia de IA, y se enumeran herramientas conocidas —tanto generalistas como orientadas a investigación—, insistiendo en que la responsabilidad epistemológica y ética permanece en el docente.

La internacionalización del currículo es una práctica que puede y debe desarrollarse dentro del aula mediante enfoques pedagógicos planificados, colaborativos e innovadores. A lo largo de la exposición, se mostró que la clave está en alinear resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías y evaluación con una visión global e inclusiva, incorporando perspectivas diversas y conectando lo local con lo internacional.Las metodologías analizadas —Aprendizaje–Servicio con enfoque global, COIL, clases espejo, uso de Recursos Educativos Digitales Abiertos, credenciales alternativas e integración responsable de la inteligencia artificial— conforman un portafolio versátil que puede adaptarse a distintos contextos institucionales. Cada una aporta valor propio: desde el desarrollo de competencias interculturales hasta la visibilización temprana de habilidades específicas y la optimización de la enseñanza mediante tecnología.

En última instancia, la innovación es un medio para generar experiencias de aprendizaje con sentido y relevancia social, capaces de preparar a los estudiantes para actuar en entornos complejos, diversos y cambiantes. La internacionalización del currículo se presenta así como una estrategia transformadora que, cuando se implementa con coherencia y compromiso, enriquece la formación académica y fortalece el vínculo entre universidad, comunidad y mundo.

Actividades de Aprendizaje a desarrollar



Actividad de Aprendizaje 1: Intervención del syllabus en la sección de evaluación de la asignatura / módulo.

A partir de la sesión magistral, los casos de estudio, las lecturas sugeridas y el webinar presentado en este módulo, modifique su microcurrículo de tal manera que pueda hacer visible el enfoque de internacionalización del currículo en los mecanismos de evaluación de la asignatura / módulo.

Referencias bibliográficas módulo 4:

Herramientas digitales, TIC y microcredenciales en la educación superior

- *Diseño de Aprendizaje ABC. (sin fecha). Diseño de Aprendizaje ABC. Recuperado el 7 de mayo de 2025 de https://abc-ld.org/*
- *Andone, D., Mihaescu, V. y Vasiu, R. (2020). Experiencias de diseño de cursos ABCTOVLE-ABC-LD para educación semipresencial y en línea. eLearning & Software for Education, 3, 142. https://doi.org/10.12753/2066-026X-20-188*
- *Brown, M., McGreal, R. y Peters, M. (2023). Una respuesta institucional estratégica a las microcredenciales: Preguntas clave para líderes educativos. Revista de Medios Interactivos en Educación, 2023(1). https://doras.dcu.ie/28537/1/646dff50356e4.pdf*
- *CEL UPT. (5 de mayo de 2025). Reflexiones y actividades de la Universidad Politécnica [Video]. YouTube. https://youtu.be/NMnrW92r8eU*
- *Educación digital. (2021). Introducción al diseño de aprendizaje ABC [Video]. YouTube. https://youtu.be/4pnv_sFT8pQ?si=8g0XfwKJVngivx6A*
- *Educación digital. (sf). Kit de herramientas ABC LD [Vídeos]. YouTube. https://youtube.com/playlist?list=PLzpwcAEdfawLoU59p1Niw2AjZkJlFIMYj&si=EJzYCLrhjAUtRyv7*
- *McGreal, R., y Olcott Jr., D. (2022). Un reajuste estratégico: Microcredenciales para líderes de educación superior. Entornos de Aprendizaje Inteligentes, 9(1), 9. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131881.2022.2157302*
- *Ternauciuc, A., Andone, D., Mihaescu, V., Vert, S. y Araújo, MSG (2024). La evolución del aprendizaje en instituciones politécnicas de educación superior: El estudio de caso ACADIGIA. Ubiquity Proceedings, 4(1). https://ubiquityproceedings.com/articles/10.5334/uproc.162?_rsc=1ajk5*
- *Young, C. y Perović, N. (2024). Cómo adaptar el método de Diseño de Aprendizaje ABC a su institución. En Cómo usar el aprendizaje digital con confianza y creatividad (pp. 160-167). Edward Elgar Publishing. https://www.e-elgar.com/shop/gbp/como-utilizar-el-aprendizaje-digital-con-confianza-y-creatividad-9781035311286.html*

Estudio de caso: COIL

- *Avalle, G., & Fernández, Á. R. (sf). Aprendizaje internacional colaborativo en línea: Origen y naturaleza.*
- *Hernández Lunagómez, D., Morales Martínez, ME, Broderick, C., Narváez Rumié, OM, Anghel, AA, & da Rocha, JC (24 de enero de 2022). Caso de sistematización de una experiencia innovadora de colaboración internacional en situación de contingencia: Proyecto de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL).*
- *Knight, J. (2004). Internacionalización remodelada: Definición, enfoques y fundamentos. Revista de Estudios en Educación Internacional, 8(1), 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832*
- *Mohora, I. y Anghel, A. (2022). Colaboraciones internacionales virtuales antes y durante la pandemia de COVID-19: Caso de estudio: Rumanía y México. Actas de la conferencia INTED2022.*
- *Ramírez, A., & Bustos-Aguirre, M. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: Las experiencias de los académicos. Revista Educación Superior y Sociedad, 34(2), 328–352. https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579*
- *Ramírez-Marín, F., Núñez-Figueroa, LC y Blair, N. (2020). Aprendizaje internacional colaborativo en línea: experiencias lingüísticas y transculturales de estudiantes universitarios. Matices en Lenguas Extranjeras, 14(1), 118–162. https://doi.org/10.15446/male.v14n1.92144*
- *Rodríguez Luna, V. (2024). Internacionalización solidaria en casa a través de la colaboración internacional virtual. En MO Suárez & RC Ramírez (Coords.), Internacionalización solidaria en la Universidad Veracruzana (págs. 141–150).*
- *Rodríguez Luna, V., & Fernández Montiel, Á. R. (2023). La red LatAm COIL / The LatAm COIL Network. Revista UI, 5.*
- *Rubin, J. (2017). El modelo de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL). Centro COIL de la Universidad Estatal de Nueva York. https://coil.suny.edu/*
- *Centro SUNY BOBINA. (sf). Sitios web oficiales de SUNY COIL Center y universidades con casos de COIL. https://coil.suny.edu/*

Estudio de caso: clases espejo

- *Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefiniendo la internacionalización en casa. En A. Curaj, L. Matei, P. Remus, J. Salmi y P. Scott (Eds.), El Espacio Europeo de Educación Superior: Entre reflexiones críticas y políticas futuras. Londres, Inglaterra: Springer.*
- *Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo en las universidades argentinas. Revista Integración y Conocimiento, 11(1), 163–181. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/36536*
- *Colegio Mayor de Antioquia. (2021). Guía de Clases Espejo. Estrategias para la internacionalización del currículo. https://www.colmayor.edu.co/wp-content/uploads/2021/06/ClasesEspejo-comprimido.pdf*
- *Consejo Interuniversitario Nacional CIN – RedCIUN. (2022). Buenas prácticas de internacionalización del currículo en las universidades argentinas. https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2830/1/Buenas prácticas de internacionalización del currículo de la Red CIUN.pdf*
- *De Wit, H., y Leask, B. (2015). Internacionalización, currículo y disciplinas. Educación Superior Internacional, (83), 10-12. https://bit.ly/2XIYI3O*
- *Denegri, J., & Martínez Páez, F. (2023). Curso Innovar el currículo desde la internacionalización. Universidad del Rosario.*
- *Gacel-Ávila, J. (2005). La internacionalización de la educación superior: Un paradigma para la ciudadanía global. Revista de Estudios en Educación Internacional, 9(1), 121. DOI: 10.1177/1028315304263795*

- *Gacel-Ávila, J. (2017). Ciudadanía global. Concepto emergente y polémico. Educación Superior y Sociedad, 39-64.*
- *Guarín, M. y Aguirre, ML (2022). Cátedra colaborativa, una experiencia educativa innovadora para la enseñanza en el campo de la Psicología en 2022: Premio Interamericano MEIN en Educación Superior. Modelos Educativos Innovadores, (págs. 16-42). Portal de Revistas de Areandina. Fundación Organización Universitaria Interamericana. https://revia.areandina.edu.co/index.php/MEIN/index*
- *Hudzik, JK (2011). Internacionalización integral: Del concepto a la acción. Washington, D.C.: NAFSA. Asociación de Educadores Internacionales. http://www.nafsa.org//File//downloads/cizn_concept_action.pdf*
- *Korsunsky, L. y Pattacini, V. (2022). Articulaciones para pensar una internacionalización universitaria propia e inclusiva desde sus procesos de gestión institucional y virtualización de las actividades en el contexto actual. Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización E Integración Regional, 1(3), 8-19. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/4535*
- *Leask, B. (2009). Uso de currículos formales e informales para mejorar las interacciones entre estudiantes nacionales e internacionales. Revista de Estudios en Educación Internacional, 13(2), 205-221.*
- *Leask, B. (2015). Internacionalización del currículo. Londres: Routledge. https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16%20Internacionalizando%20el%20Curriculum.pdf*
- *Leask, B. (2021). Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo. Capítulo introductorio en B. Leask, AM Torres-Hernández, ML Bustos-Aguirre, & H. de Wit (Coords.), Reimaginar la Internacionalización del Currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras (págs. 21-57). Universidad de Guadalajara. http://www.ci.cgai.udg.mx/es/publicaciones/reimaginarlainternacionalizaciondelcurriculo*
- *Maldonado, M. (2022). Docencia internacional colaborativa [Webinar]. https://www.youtube.com/watch?v=OTy8GB9ijg8*
-
- *Manual de inducción BOBINA. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección General de Desarrollo Internacional. https://desarrollointernacional.buap.mx/sites/default/files/COIL%20-%20Manual%202023.pdf*
- *Moncada Cerón, JS (2011). Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior. Teoría, 20(1), 21-32. Chillán, Chile: Universidad del Bio.*
- *Peña, V., & Aponte, C. (2018). Internacionalización conectiva: el currículo en un mundo en red. Santiago de Guayaquil, Ecuador: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Organización Universitaria Interamericana (OUI).*
- *Robson, S. (2017). Internacionalización en casa: internacionalizando. Educação, 368-374.*
- *UNIBE. (2022). Clase espejo. Portafolio de herramientas virtuales para la Internacionalización del Currículo. https://www.unibe.edu.do/wp-content/uploads/2022/05/Guia-Paso-a-paso-clase-espejo-corregida.pdf*

Estudio de caso: BIP

- Alonso de Castro, MG, y García-Peñalvo, FJ (2022). Proyectos Erasmus+ de éxito: Algunos casos prácticos. En Zaphiris, P., y Ioannou, A. (Eds.), Tecnologías de aprendizaje y colaboración. Diseño de la experiencia del alumno y del profesorado (pp. 391-405). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05467-9_30
- Comisión Europea. (2025, 20 de enero). Guía del programa Erasmus+ (Versión 2, incluida la corrección de errores del 20.01.2025). Erasmus+. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/guia-del-programa-erasmus
- Comisión Europea. (s.f.). Prioridades del programa – Erasmus+. Erasmus+. Consultado el 5 de mayo de 2025 en https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/erasmusplus-programme-priorities
- Ribeiro, S. (2021). Aprendizaje en transición: Erasmus+ como oportunidad para el cambio institucional. En M. Kelo y M. Wächter (Eds.), El Programa Erasmus y la europeización de la educación superior (pp. 255-270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67205-6_14
- El Gremio. (11 de diciembre de 2023). Europa necesita Erasmus+ más que nunca: La contribución del Gremio a la evaluación intermedia de Erasmus+. Gremio de Universidades Europeas de Investigación Intensiva y Bern Open Publishing. https://www.the-guild.eu/publications/position-papers/europe-needs-erasmus%2B-more-than-ever-the-guild-s-contribution-to-erasmus%2B.pdf

Estudio de caso: programa ARA

- Sáez-Zamacona, I., et al. (2020). Docencia en investigación durante varios cursos académicos en grupos de Alto Rendimiento Académico IV. En R. Roig-Vila (Ed.), La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas (págs. 404–415). Octaedro. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110199/1/La-docencia-en-la-Enseñanza-Superior_40.pdf
- Sanmartín López, R., et al. (2021). Percepciones hacia el grupo de Alto Rendimiento Académico (ARA) entre alumnado universitario ARA y no ARA de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En R. Satorre Cuerda (Ed.), Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19 (págs. 132-142). Octaedro. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/119281/1/Nuevos retos educativos de enseñanza superior frente al COVID-19_13.pdf
- Sanmartín, R., & Pérez-Sánchez, AM (2020). Conociendo el perfil lingüístico de alumno de Alto Rendimiento Académico del grado de Maestro de Educación Primaria: Motivaciones, dificultades y propuestas de mejora. En R. Roig-Vila (Ed.), La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas (págs. 435–444). Octaedro. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110202/1/La-docencia-en-la-Enseñanza-Superior_43.pdf
- Tabuenca Cuevas, M., & Delgado Domenech, B. (Eds.). (2025). El maestro del siglo XXI: Desarrollo competencial en grupos de alto rendimiento. Tirant lo Blanch.

Módulo 5: Medición, impacto y calidad en la internacionalización del currículo

Presentación

Este último módulo enfatiza la importancia de la calidad de la internacionalización del currículo. Por ello, proporciona métodos para evaluar dicha internacionalización. Así mismo, introduce el análisis de datos para la toma de decisiones. Estos dos temas se abordan por separado de forma asincrónica. Posteriormente, de forma síncrona, se ofrece un seminario web.

Este módulo cuenta con dos lecciones: 1) Evaluación de la calidad de la internacionalización curricular y, 2) Análisis de datos para la toma de decisiones.

Lección 1: Evaluación de la calidad de la internacionalización curricular

Evaluar la calidad de la internacionalización del currículo es esencial, ya que garantiza que los esfuerzos realizados para incorporar perspectivas internacionales tengan un impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evaluar la calidad no solo ayuda a verificar si se están cumpliendo los objetivos de internacionalización, sino que también proporciona evidencia concreta para tomar decisiones informadas sobre mejoras continuas. Sin un proceso de evaluación riguroso, los esfuerzos pueden quedar en la superficie o ser simbólicos, sin generar un cambio real en el aprendizaje del alumnado.

Esta lección le proporciona herramientas y criterios claros para medir la eficacia de las estrategias implementadas. La evaluación ayuda a identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora, facilitando la alineación del currículo con los estándares internacionales y las necesidades del contexto local y global.

Resultados de aprendizaje

Al finalizar esta Lección del Módulo 5, se espera que los participantes sean capaces de:



Reconocer los componentes clave que definen la calidad en la internacionalización del currículo universitario y aplicar criterios básicos para evaluar la calidad de un currículo con enfoque internacional.



Identificar oportunidades de mejora para integrar dimensiones globales en los currículos propios o institucionales.

Los participantes encontrarán video magistral desarrollado por los profesores Francisco Santos y Piera Maresca de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) de España, que analizan cómo se evalúa la internacionalización en los procesos de acreditación y en los rankings universitarios internacionales. El objetivo principal fue generar una reflexión sobre los fines de la internacionalización y examinar cómo se verifica su cumplimiento en los distintos niveles de evaluación de la calidad, desde lo institucional hasta lo global. Además, se abordaron los mecanismos formales de evaluación y los desafíos que enfrentan las universidades al incorporar la dimensión internacional en sus prácticas.

El punto de partida fue la pregunta sobre los objetivos deseables de la internacionalización. Si bien no existe una única definición consensuada, los profesores propusieron una serie de metas que podrían orientar las políticas institucionales en esta área: mejorar la calidad académica, generar más oportunidades para estudiantes y docentes, ampliar el impacto de la investigación, incrementar la empleabilidad de los egresados y fortalecer el posicionamiento y prestigio institucional. Desde esta mirada, la evaluación de la calidad no se entiende como una fiscalización, sino como una herramienta para proponer mejoras, acompañar procesos y abrir debates dentro de las universidades. Los sistemas de aseguramiento de la calidad implementados en las universidades, tal como lo exige la normativa vigente en muchos países, incluyen procedimientos específicos para promover y evaluar la internacionalización.

En el caso de España, tanto la Ley Orgánica del Sistema Universitario como el Real Decreto que regula las enseñanzas universitarias establecen la obligación de implementar sistemas internos de garantía de calidad. Es responsabilidad de las universidades asegurar la calidad académica de las actividades desarrolladas en sus centros mediante estos sistemas. En este marco, se destacó el valor de los mapas de procesos como representaciones gráficas o esquemáticas que muestran de forma estructurada los procesos clave, de soporte y estratégicos que configuran el funcionamiento institucional dentro del sistema de calidad. En el caso particular de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Diseño Industrial de la UPM, su mapa de procesos contempla de manera explícita procedimientos vinculados a la movilidad internacional.

A continuación, se detallaron dos procedimientos específicos: el de movilidad saliente (out) y el de movilidad entrante (in). En ambos casos, los flujogramas institucionales definen claramente quién interviene, qué debe hacer cada actor y cómo debe gestionarse la información y la documentación para garantizar eficiencia y mejora continua. Para los estudiantes salientes, se subrayó la importancia del Learning Agreement como documento que asegura la idoneidad de los estudios que van a realizar los estudiantes fuera del país. Para los estudiantes entrantes, se registran evidencias como la carta de aceptación y el certificado de asistencia, y se emplean indicadores como el número de plazas ofertadas o convenios activos.

La mejora continua se garantiza mediante registros sistemáticos, indicadores de cumplimiento y propuestas anuales de mejora en el marco del plan de calidad de la escuela. Asimismo, se realiza un seguimiento por titulación, donde también se analiza el grado de internacionalización de cada carrera. Esta perspectiva institucional se complementa con la mirada de las agencias de calidad, tanto locales como nacionales. Por ejemplo, la Agencia de Calidad de la Comunidad de Madrid exige que los planes de estudio contemplen la organización de la movilidad estudiantil y el reconocimiento académico correspondiente. Esta dimensión es evaluada tanto en la verificación inicial como en los procesos de seguimiento y renovación de acreditaciones.

En el caso de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), se sigue una línea similar. Se exige evidencia sobre la organización y desarrollo efectivo de la movilidad del estudiantado, y esta es valorada en relación con los resultados del proceso de formación y aprendizaje. Además, en los procesos de renovación de acreditación, se analiza la movilidad dentro de dimensiones más amplias como la gestión del título, los recursos disponibles y los resultados obtenidos.

El análisis también incluyó referencias a agencias internacionales. En el ámbito de la ingeniería, se revisaron los criterios de EUR-ACE y ABET. EUR-ACE incluye entre sus resultados de aprendizaje la capacidad de actuar eficazmente en contextos nacionales e internacionales y de trabajar en equipos interdisciplinarios. ABET, por su parte, no exige explícitamente la internacionalización, pero la valora al considerar aspectos como la diversidad de la comunidad académica, las colaboraciones internacionales y el uso de estándares globales.

En cuanto a los rankings universitarios, se presentaron los criterios de los tres sistemas más influyentes. El QS World University Ranking asigna un 5% del puntaje total a indicadores de internacionalización, como la proporción de estudiantes y profesores internacionales. El Times Higher Education va un poco más allá y le otorga un 7,5%, incluyendo también el análisis de colaboraciones internacionales en investigación. En cambio, el ranking de Shanghai (ARWU) no incorpora explícitamente ningún indicador de internacionalización, ya que se enfoca principalmente en la producción científica y el impacto académico.

En la parte final de la clase, se plantearon una serie de preguntas clave: ¿Se adaptan nuestras actuaciones a los objetivos de la internacionalización? ¿Los indicadores utilizados realmente reflejan el grado de cumplimiento de dichos objetivos? ¿Qué tan útiles son estos indicadores para generar transformaciones institucionales?

Se reconocieron además los desafíos que enfrenta la internacionalización, entre ellos la excesiva burocracia, la falta de simetría entre los programas académicos de distintas universidades y las rigideces normativas en el reconocimiento de créditos. A pesar de estos obstáculos, se destacó la existencia de prácticas innovadoras que facilitan el proceso. En el caso de la Universidad Politécnica de Madrid, se mencionaron varias convocatorias que promueven la internacionalización desde enfoques como el aprendizaje-servicio, la innovación educativa, los trabajos de fin de grado en cooperación internacional y los proyectos en colaboración con empresas en temas de sostenibilidad. Estas iniciativas, además de contar con apoyo institucional, también ofrecen premios específicos para su reconocimiento.

La clase cerró con un llamado a reflexionar desde cada contexto institucional sobre cómo evaluar, mejorar e impulsar una internacionalización que no sea solo numérica, sino también cualitativa, transformadora y coherente con los objetivos educativos.

Se sugiere ampliar la temática desarrollada en el Video con las siguientes lecturas recomendadas:

- ABET. (2024). Criterios para la acreditación de programas de ingeniería, 2025-2026. ABET. https://www.abet.org/acreditacion/criterios-de-acreditacion/criterios-para-la-acreditacion-de-programas-de-ingenieria-2025-2026/
- QS Quacquarelli Symonds. (sin fecha). Clasificación Mundial de Universidades QS. https://support.qs.com/hc/es-es/articles/4405955370898-Clasificación mundial de universidades QS
- Red Europea de Acreditación de la Educación en Ingeniería. (nd). Estándares y directrices del marco EUR-ACE®. https://www.enaee.eu/eur-ace-system/eur-ace-framework-standards/
- Times Higher Education. (2024). Metodología del Ranking Mundial de Universidades 2025. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/metodología-de-la-clasificación-universitaria-mundial-2025

Lección 2: Análisis de datos para la toma de decisiones

Evaluar la calidad de la internacionalización del currículo es esencial, ya que garantiza que los esfuerzos realizados para incorporar perspectivas internacionales tengan un impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evaluar la calidad no solo ayuda a verificar si se están cumpliendo los objetivos de internacionalización, sino que también proporciona evidencia concreta para tomar decisiones informadas sobre mejoras continuas. Sin un proceso de evaluación riguroso, los esfuerzos pueden quedar en la superficie o ser simbólicos, sin generar un cambio real en el aprendizaje del alumnado.

Esta lección le proporciona herramientas y criterios claros para medir la eficacia de las estrategias implementadas. La evaluación ayuda a identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora, facilitando la alineación del currículo con los estándares internacionales y las necesidades del contexto local y global.

El análisis de datos para la toma de decisiones es esencial para fortalecer las habilidades de liderazgo estratégico.

En un contexto globalizado, los directivos deben tomar decisiones basadas en la evidencia para diseñar, implementar y evaluar iniciativas internacionales que respondan a las necesidades institucionales y las tendencias globales. El análisis de datos les permite identificar oportunidades de colaboración internacional, evaluar el impacto de los programas de movilidad y medir el grado de internacionalización en los diferentes niveles curriculares.

Además, esta competencia proporciona herramientas para justificar decisiones ante actores clave, como autoridades académicas, agencias de financiación o socios internacionales. Con un dominio adecuado del análisis de datos, se pueden desarrollar estrategias más eficaces y sostenibles, alineadas con los objetivos institucionales, garantizando que los procesos de internacionalización no solo sean ambiciosos, sino también medibles, relevantes y adaptables a diferentes contextos educativos.

En esta lección se exploran herramientas básicas y enfoques comparativos para interpretar información relevante para la gestión académica, de investigación e institucional en entornos globalizados.

Resultados de aprendizaje

Al finalizar esta segunda Lección del Módulo 5, se espera que los participantes sean capaces de:



Interpretar datos cuantitativos y cualitativos básicos para sustentar decisiones en procesos académicos o de gestión.



Analizar críticamente información comparativa en contextos educativos internacionales para orientar las acciones institucionales.

La presentación ofrece una introducción concisa al análisis de datos como herramienta clave para la toma de decisiones estratégicas, especialmente en proyectos de internacionalización del currículo. Su propósito es explicar de manera clara qué se entiende por análisis de datos, cuál es su proceso básico, qué aplicaciones tiene en contextos educativos, qué herramientas pueden acompañar cada fase y qué retos deben tenerse en cuenta. El objetivo central es mostrar cómo el análisis de datos apoya las decisiones estratégicas en la internacionalización del currículo y cómo la toma de decisiones puede vincularse con evidencias cuantitativas y cualitativas.

Se parte de una definición básica del análisis de datos como un proceso que abarca la recolección, procesamiento e interpretación de datos. Este proceso suele estar asistido por herramientas informáticas —desde suites simples como Excel hasta plataformas más complejas—, cuyo uso debe ser consensuado y compartido por todos los agentes implicados.

Más allá de la herramienta en sí, lo crucial es que los datos sean estructurados de forma coherente y replicada, de modo que estén disponibles para el análisis colectivo y permitan una lectura consistente entre instituciones. Esto resulta esencial para el seguimiento del proyecto, el diseño curricular, el diagnóstico institucional y la evaluación del impacto de las estrategias de internacionalización.

El proceso de análisis de datos se organiza en cuatro etapas. La primera es la recolección de datos, entendida como la obtención de información relevante desde múltiples fuentes: encuestas, entrevistas, bases institucionales o plataformas virtuales. Esta etapa requiere identificar qué datos se tienen, cuáles faltan y cómo recolectarlos, asegurando la calidad y representatividad del conjunto. Además, es recomendable generar desde este punto ciertos datos agregados —como medias o porcentajes— que puedan facilitar posteriores análisis.

La segunda etapa consiste en la limpieza y organización de los datos. Esta fase implica depurar errores, eliminar duplicados, imputar valores faltantes o estandarizar formatos. Puede realizarse manualmente o mediante herramientas automatizadas. Su objetivo es asegurar que el conjunto de datos sea coherente, confiable y útil. Cuando se cuenta con sistemas estructurados, como bases de datos organizadas en tablas, los errores tienden a reducirse, aunque la elección de la herramienta dependerá del formato disponible. La tercera fase, la visualización e interpretación, utiliza herramientas como gráficos, tablas, dashboards o mapas para representar los datos de forma clara y comprensible.

Los cuadros de mando permiten observar simultáneamente múltiples variables y estadísticas, facilitando la interpretación por parte de los observadores. Aquí cobra especial importancia la capacidad de los equipos para analizar patrones, detectar tendencias y comprender las relaciones entre variables, lo cual requiere no sólo dominio técnico, sino también conocimiento del contexto institucional y del proyecto.

La cuarta fase es la aplicación del análisis para la toma de decisiones. Los hallazgos se traducen en acciones concretas o recomendaciones estratégicas, pedagógicas o administrativas. Las decisiones pueden basarse en análisis estáticos (por ejemplo, los resultados mostrados en un panel) o en análisis más avanzados, como modelos predictivos. Algunas plataformas —como AutoML de Google o Azure ML Studio— permiten incorporar inteligencia artificial cuando se cuenta con grandes volúmenes de datos, generando recomendaciones automatizadas o predicciones.

Esta metodología de trabajo, basada en datos, debe estar alineada desde el inicio con los objetivos del proyecto. Por ello, resulta esencial definir desde el comienzo qué información se requiere, cómo estructurarla, cómo almacenarla y quiénes son los agentes implicados en su provisión. Se enfatiza en que una mala planificación en esta etapa puede generar problemas posteriores: desde la ausencia de datos clave hasta la recolección desordenada e irrelevante de información, dificultando su análisis y restándole utilidad.

Se insiste en que el uso de herramientas adecuadas debe estar acompañado de una cultura institucional basada en la evidencia. Tomar decisiones basadas en datos implica interpretar correctamente la información recolectada y utilizarla como sustento para implementar mejoras. Para ello, es necesario capacitar a las personas no solo en el uso de los instrumentos técnicos, sino también en la comprensión del dominio institucional y de los objetivos del proyecto. Así se logra extraer conocimiento útil y contextualizado para cada acción. En cuanto a las herramientas, se agrupan según la etapa en la que se utilizan: para el diagnóstico inicial se emplean encuestas y bases de datos estructuradas; para la limpieza y organización se mencionan plataformas como KNIME, Trifacta, OpenRefine o Power BI; para la visualización se destacan Tableau, Looker Studio o Power BI; y para la toma de decisiones se incluyen plataformas con capacidades de análisis inteligente, como RapidMiner o AutoML.

Finalmente, se destaca que la toma de decisiones basada en datos debe ser un ciclo continuo de mejora. Se parte de la evidencia, se pasa por criterios de relevancia, viabilidad e impacto, y se llega a la acción, evaluando siempre los efectos producidos. La medición de resultados a través de indicadores o KPIs es clave para monitorear el cumplimiento de objetivos. Para ello, es fundamental asegurar desde el inicio la calidad y confiabilidad de los datos, definir con claridad la información necesaria y garantizar su recolección estructurada por todos los implicados. Además, uno de los retos clave es la capacitación del personal en análisis e interpretación de datos, no solo en el dominio técnico, sino también en el conocimiento profundo del proyecto y del contexto institucional. Promover una cultura institucional basada en la evidencia resulta imprescindible para que las decisiones no se tomen por inercia o intuición, sino a partir de lo que los datos realmente muestran. Por último, se remarca la necesidad de medir el impacto de las decisiones tomadas, identificar indicadores significativos y continuar estructurando y almacenando nuevos datos que retroalimenten el proceso.

En síntesis, apostar por decisiones informadas, sustentadas en evidencia y alineadas con necesidades reales exige una arquitectura de datos clara, una unidad en los criterios de registro y análisis, y una estrategia que permita que el análisis de datos actúe como puente entre el conocimiento generado y la acción transformadora.

Se sugiere ampliar la temática desarrollada en el Video con las **siguientes lecturas recomendadas**:

- Reis, J., y Housley, M. (2023). Fundamentos de ingeniería de datos. O'Reilly Media,Inc. https://drive.google.com/file/d/1Imk9GP8fKsl4JZmwqcmkXO45G7SthrA9/view?usp=drive_link
- Harman, G. y Harman, K. (2003). Fusiones institucionales en la educación superior: Lecciones de la experiencia internacional. Educación Terciaria y Gestión, 9(1), 29–44. https://doi.org/10.1023/A:1022261409801

Webinar



Título: Internacionalización y Evaluación.
Moderadora: Profesora Judith Alzate de la Universidad de Manizales (Colombia).

Contenido

Sesión dedicada a la medición, el impacto y la calidad en la internacionalización del currículo. En dicho espacio se propuso un enfoque integral para diseñar, evaluar y mejorar estos procesos, de modo que no se limiten al cumplimiento de metas cuantitativas, sino que produzcan transformaciones significativas en la comunidad educativa. Por ello, se considera indispensable verificar si las iniciativas generan un impacto real en el aprendizaje, en el desarrollo de competencias globales y en la calidad educativa.

En la actualidad, las instituciones de educación superior invierten recursos considerables en estrategias de internacionalización, desde movilidades estudiantiles hasta proyectos colaborativos con universidades extranjeras. No obstante, muchas veces estas acciones se miden únicamente por su ejecución, como el número de estudiantes que participan en intercambios o la cantidad de cursos impartidos en inglés. Este enfoque superficial deja de lado preguntas esenciales: ¿Qué están aprendiendo realmente los estudiantes? ¿Cómo se están desarrollando sus habilidades interculturales? ¿De qué manera estas iniciativas mejoran la calidad del currículo?

El problema central radica en que, si bien las instituciones describen detalladamente sus actividades, pocas demuestran el impacto concreto en el aprendizaje o en la formación integral de los estudiantes. Es necesario pasar de la mera descripción de acciones a la medición de resultados e impactos, abriendo lo que se denomina la "caja negra" de la internacionalización.

La profesora en el webinar ordena el trabajo en cuatro objetivos: distinguir con precisión actividades, resultado (outcome), e impacto en la internacionalización; diseñar un plan de medición de impacto para una iniciativa de internacionalización curricular; identificar indicadores y herramientas clave para evaluar calidad y eficiencia; y comunicar los resultados de forma útil para la mejora y la rendición de cuentas.

Para entender por qué y qué medir, es esencial diferenciar tres conceptos clave: calidad, impacto y medición. La calidad es el fin último de cualquier iniciativa educativa; en el contexto de la internacionalización, se traduce en un currículo que prepare graduados con competencias globales, capaces de desempeñarse en entornos diversos y complejos. Sin embargo, la calidad no puede ser una aspiración abstracta; debe evidenciarse a través de impactos concretos, como la mejora en habilidades específicas o la inserción laboral en contextos internacionales.

El impacto, por su parte, es la evidencia tangible de que las intervenciones están generando cambios positivos. No se trata solo de contar cuántos estudiantes participaron en un programa, sino de demostrar cómo ese programa transformó sus capacidades, actitudes y oportunidades. Por ejemplo, un impacto real podría ser que los egresados de una universidad muestren mayor adaptabilidad en entornos multiculturales o que la institución mejore su reputación en rankings internacionales gracias a sus alianzas estratégicas.

La medición es el puente entre la calidad y el impacto. Es un proceso sistemático que permite recopilar datos, analizarlos y tomar decisiones basadas en evidencia. Sin una medición rigurosa, es imposible saber si las estrategias de internacionalización están funcionando o si requieren ajustes. Además, la medición no debe ser un fin en sí misma, sino una herramienta para conocer y mejorar continuamente.

Existen distintos tipos de evaluación de impacto. El diseño experimental incorpora un grupo de control con asignación aleatoria; es el más robusto, aunque difícil de implementar en contextos educativos por el nivel de control que exige sobre la población. El cuasi-experimental opera sin aleatorización y selecciona participantes según criterios definidos; requiere muestras representativas para contar con poder estadístico y una comparabilidad inicial que sostenga las inferencias. La evaluación participativa involucra a los actores a lo largo del proceso y privilegia el aprendizaje institucional. Los diseños pueden ser de pretest (línea de base) y postest (evaluación final), longitudinales —de largo aliento, por ejemplo, siguiendo a estudiantes expuestos a programas de internacionalización desde el inicio de sus estudios hasta su graduación—, o de casos comparados —por ejemplo, contrastando grupos de estudiantes entre universidades—. Las consideraciones éticas son centrales: consentimiento informado, uso responsable de datos y atención a los efectos de exclusión al conformar grupos de control.

Toda medición parte de una teoría de cambio explícita, flexible y revisable, que conecte insumos, actividades, productos, resultados e impactos. La línea de base es indispensable para medir cambios y, cuando se busca impacto, para construir el contrafactual con características equivalentes para poder generar buenas mediciones. Es crucial diferenciar la teoría del programa (qué se pretende lograr) de la teoría de implementación (cómo se hará, con qué recursos, en qué secuencia). Cuatro principios orientan la evaluación: utilidad para la toma de decisiones, viabilidad técnica y económica, imparcialidad para reducir sesgos y precisión de los instrumentos.

La internacionalización se evalúa en cinco frentes articulados. El clima institucional evalua el compromiso institucional, considera liderazgo, cultura organizacional, políticas de apoyo y financiación sostenible. La internacionalización inclusiva verifica el acceso equitativo a experiencias internacionales y atiende brechas socioeconómicas, culturales, lingüísticas y tecnológicas. El desarrollo de competencias globales enfoca comunicación intercultural, empatía y pensamiento crítico global, usando instrumentos de medición como GPL, BEVI y rúbricas VALUE. La acreditación y la calidad observan la conexión con estándares externos y el aporte efectivo de la internacionalización a las metas institucionales. La transferencia al mundo laboral mira resultados de empleabilidad internacional, prácticas en el exterior y participación en redes globales.

La cadena de valor de impacto (el modelo lógico) organiza cómo se va hacer un cambio del proceso. Los insumos (inputs) son los recursos necesarios para implementar las actividades, como presupuesto, horas docentes, plataformas tecnológicas o alianzas internacionales. Sin estos recursos, ninguna iniciativa puede llevarse a cabo, por lo que su identificación y gestión son el primer paso. Las actividades son las acciones estratégicas que transforman esos insumos en aprendizaje: cursos compartidos, proyectos COIL, módulos en otros idiomas, talleres o clases espejo. Los productos (outputs) son resultados directos y contables de la actividad, como "80 estudiantes completaron el proyecto" o "se dictaron tres cursos en inglés". Detenerse aquí es un error frecuente; además de cumplir metas de ejecución, es necesario evaluar su desempeño, cobertura y eficiencia, procurando al menos un 80–90% de implementación para que los resultados sean plausibles. Los resultados (outcomes) son el centro de la medición de impacto, muestran el cambio en aprendizaje, habilidades o actitudes, por ejemplo, la mejora en comunicación intercultural. Cuando un resultado no se mueve en la dirección esperada, la teoría de cambio guía el retorno a las actividades para ajustar estrategias, perfiles docentes o metodologías. El impacto refiere a efectos de mayor escala y horizonte temporal más largo, como la competitividad de los graduados en mercados globales o la reputación internacional de una facultad. Suele consolidarse en periodos de varios años y exige múltiples resultados convergentes.A continuación, se detalla la hoja de ruta para medir de manera eficiente el impacto. El proceso se estructura en cuatro pasos.

Para el paso 1, es necesario empezar por el final: definir los objetivos de aprendizaje internacionalizados. Antes de diseñar cualquier actividad, hay que preguntarse: ¿qué queremos que los estudiantes sepan, sean capaces de hacer o valoren al finalizar el proceso? Por ejemplo, un objetivo puede ser que analicen problemas empresariales desde múltiples perspectivas culturales o que colaboren eficazmente en equipos multiculturales. Estos objetivos deben ser específicos, medibles y estar alineados con las competencias globales que se busca desarrollar.

El segundo paso traduce los objetivos en indicadores clave. Se combinan indicadores cuantitativos —mejoras en pruebas pre/post, conteos verificables, escalas tipo Likert sobre autopercepción de competencia— con indicadores cualitativos —calidad de las reflexiones en un aprendizaje, análisis de transcripciones de discusiones de grupo, evaluación de un portafolio—, siempre con criterios KPI SMART para asegurar especificidad, medición, alcance realista, relevancia y temporalidad.

El tercer paso selecciona herramientas pertinentes y triangula fuentes. Para medir aprendizaje directo, las rúbricas bien diseñadas para evaluar trabajos, presentaciones y portafolios son aliadas centrales; los tests estandarizados pre/post, como BEVI o GPI, pueden emplearse si el presupuesto lo permite; el análisis de artefactos —ensayos, videos y proyectos— aporta evidencia auténtica. Para medir percepciones, se utilizan encuestas de satisfacción y autoevaluación con cuidado en su formulación. Los grupos focales permiten explorar con profundidad la experiencia de estudiantes y docentes, y las entrevistas complementan con matices. La triangulación entre estudiante, docente y, cuando corresponde, familia o cuidadores ayuda a controlar sesgos y robustecer inferencias.

El cuarto paso instala el ciclo de mejora continua: analizar, visualizar y actuar. Analizar implica interrogar los datos para identificar qué funcionó, qué grupos se beneficiaron más y dónde persisten brechas. Visualizar consiste en convertir datos en historias comprensibles mediante gráficos, paneles y narrativas que cualquier decisor pueda interpretar. Actuar supone introducir ajustes en el diseño pedagógico y organizacional, reasignar recursos, reconocer el trabajo bien logrado y comunicar valor a directivos, agencias de acreditación y públicos estudiantiles. Este ciclo se aplica de manera iterativa semestre a semestre.

Finalmente, y para interactuar con los participantes, se propuso una instancia de taller práctico para "diseñar un Plan de Medición" donde se desarrolló una actividad guiada cuyo propósito central fue que los participantes definieran un objetivo de aprendizaje específico. Por ejemplo, que los estudiantes puedan contrastar su propio marco ético con el de una cultura diferente. Para ello, la dinámica debe comenzar con una presentación general en la que se exponen tres escenarios reales de internacionalización. Posteriormente, los grupos de trabajo realizan un ejercicio colaborativo consistente en diseñar el mapa lógico de cada caso propuesto. Para llevar a cabo el ejercicio, se proponen tres casos de estudio: un programa COIL con una universidad en Kenia, en el marco de un curso de Ética Profesional; un taller intercultural que incorpora bibliografía internacional en un curso de Literatura Comparada; y un curso compartido con un docente invitado de Alemania en un seminario de Economía Global. Estos casos permiten contextualizar el diseño del plan de medición en situaciones concretas y diversas, fomentando la reflexión y la aplicación práctica de las competencias adquiridas.

Cada grupo debe definir con precisión el objetivo de aprendizaje internacional, identificar las actividades clave necesarias para alcanzarlo y establecer los resultados inmediatos (outputs) y los resultados intermedios (outcomes). Asimismo, se espera que consideren el impacto a largo plazo, determinen indicadores de medición pertinentes y seleccionen herramientas adecuadas para recolectar evidencia que permita evaluar el logro del objetivo.

Actividades de Aprendizaje a desarrollar



Actividad de Aprendizaje 1: Reflexión curricular del contenido del Módulo 5

Paso 1

A partir del video y las lecturas, es importante plantear una actividad que invite a los participantes a compartir reflexiones en torno a la Internacionalización del Currículo. Para ello, cada participante deberá seleccionar una cita de las lecturas y postearla en el grupo/foro de "Lecturas Modulo 5" de la red social HUBIoC Experts, seguido de un comentario/breve reflexión.

Paso 2

Por otro lado, se le solicita que haga comentarios al menos a dos participantes diferentes del grupo.

Para realizar esta actividad, cada participante deberá ingresar a la red social HUBIoC Experts, registrarse. Una vez en dicho espacio, y en la parte superior, dar clic en la pestaña “Groups”y luego en la de “Join Group”. A partir de allí estarán listos para subir su reflexión y comentar la de otros participantes.



Actividad de Aprendizaje 2: Evaluación final del curso

De manera progresiva, en cada una de los módulos se le ha solicitado incorporar los componentes de internacionalización en secciones clave, incluyendo la introducción / descripción, objetivos, resultados de aprendizaje esperados, metodología y mecanismos de evaluación.

Para el entregable final usted deberá realizar una revisión general de los documentos y, a partir de la retroalimentación recibida, hacer los ajustes respectivos y enviar el compilado del syllabus modificado. Este documento será revisado y retroalimentado por pares.

Referencias bibliográficas módulo 5

Lección 1: Evaluación de la calidad de la internacionalización del currículo

- *ABET. (2024). Criterios para la acreditación de programas de ingeniería, 2025-2026. ABET. https://www.abet.org/acreditacion/criterios-de-acreditacion/criterios-para-la-acreditacion-de-programas-de-ingenieria-2025-2026/*
- *Bernasconi, A. y Celis, S. (2017). Internacionalización de la educación superior en América Latina: Una mirada crítica. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 29(1), 57–84. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess/article/view/24*
- *Brandenburg, U., y de Wit, H. (2011). El fin de la internacionalización. Educación Superior Internacional, (62), 15–17. https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533*
- *De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). Internacionalización de la educación superior. Parlamento Europeo, Dirección General de Políticas Interiores. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf*
- *Red Europea de Acreditación de la Educación en Ingeniería. (nd). Estándares y directrices del marco EUR-ACE®. https://www.enaee.eu/eur-ace-system/eur-ace-framework-standards/*
- *Asociación Universitaria Europea (EUA). https://eua.eu/resources/publications/419:tendencias-2010-una-decada-de-cambio-en-la-educacion-superior-europea.html*
- *Jaramillo, IC (2012). Evaluación de la internacionalización de la educación superior en América Latina: Marco teórico y metodológico. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(8), 3-22. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.8.51*
- *Knight, J. (2004). Internacionalización remodelada: Definición, enfoques y fundamentos. Revista de Estudios en Educación Internacional, 8(1), 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832*
- *QS Quacquarelli Symonds. (sin fecha). Clasificación Mundial de Universidades QS. https://support.qs.com/hc/es-es/articles/4405955370898-Clasificación mundial de universidades QS*
- *Sursock, A., y Smidt, H. (2010). Tendencias 2010: Una década de cambio en la educación superior europea.*
- *Times Higher Education. (2024). Metodología del Ranking Mundial de Universidades 2025. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/metodología-de-la-clasificación-universitaria-mundial-2025*
- *Wächter, B. (2008). Internacionalización y el Espacio Europeo de Educación Superior. Documentos de la Asociación de Cooperación Académica (ACA) sobre cooperación internacional en educación.*

Lección 2: Análisis de datos para la toma de decisiones

- *Bartel-Radic, A., y Cucchi, A. (2025). ¿Cómo desarrollan los estudiantes la competencia intercultural durante la movilidad internacional? Revista Internacional de Relaciones Interculturales, 105, 102132. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102132*
- *Barr Moses, B., Gavish, L., y Vorwerck Start, M. (2022). Fundamentos de la calidad de datos. O'Reilly Media, Inc. https://learning.oreilly.com/library/view/fundamentos-de-calidad-de-datos/9781098112035/*
- *Chip Huyen. (2022). Diseño de sistemas de aprendizaje automático. O'Reilly Media, Inc. https://learning.oreilly.com/library/view/diseño-de-aprendizaje-maquinario/9781098107956/*
- *Harman, G. y Harman, K. (2003). Fusiones institucionales en la educación superior: Lecciones de la experiencia internacional. Educación Terciaria y Gestión, 9(1), 29–44. https://doi.org/10.1023/A:1022261409801*
- *Hernández-Torrano, D., Hajar, A., y Yessenbekova, K. (2024). Mapeo de la investigación sobre movilidad estudiantil internacional en educación superior: Logros y agenda futura. Revista Internacional de Investigación Educativa, 128, 102482. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102482*
- *Granato, S., Havari, E., Mazzarella, G. y Schnepf, S.V. (2024). Programas de estudios en el extranjero y resultados estudiantiles: Evidencia de Erasmus. Economics of Education Review, 99, 102510. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102510*
- *Massaron, L. y Ryan, M. (2025). Aprendizaje automático para datos tabulares: XGBoost, aprendizaje profundo e IA. Publicaciones Manning.*
- *Reis, J., y Housley, M. (2023). Fundamentos de ingeniería de datos. O'Reilly Media, Inc. https://drive.google.com/file/d/1Imk9GP8fKsl4JZmwqcmkXO45G7SthrA9/view?usp=drive_link*
- *Ying Gao. (2025). Estrategias basadas en aprendizaje profundo para evaluar y mejorar la calidad de la docencia universitaria. Computers and Education: Artificial Intelligence, 8, 100362. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100362.https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X25000025*