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.
- Carolina Cuartas
- Rodolfo Cabrales

Universidad de Manizales (UM) – Colombia – Socio.
- Valeria González
- Julián Andrés Loaiza

Corporación Universitaria Comfacauca (CUC) – Colombia – Socio
- Alejandra Pineda

Asociación de Instituciones de Educación Superior Colombianas de Alta Calidad para el Fomento de la Educación Internacional, Colombia Challenge Your Knowledge(CCYK) – Colombia – Socio
- Milena Mejía
- Camilo Puerto
- Natalia Hernández

Fundación Héctor Alejandro Barceló para el Desarrollo de la Ciencia Biomédica (Fundación Barceló) – Argentina – Socio
- Juan Manuel Godoy
- Alejo Fernández Blanco

Fundación Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA) – Argentina – Socio
- María Verónica Muñoz
- Alysa Iacono

Universidad Politécnica de Madrid (UPM) – España – Socio
- Virginia Díaz Barcos

Universidad de Alicante (UA) – España – Socio
- Rosa María Martínez
- Carolina Madeleine

Universitatea Politehnica Timișoara (UPT) – Rumanía – Socio.
- Claudia Stoian
- Anamaria Andreea Anghel

Paquete de trabajo #2. Diseño de Aulas Globales.
- *Líder actividad. Fundación Barceló*
- *Co-líder: Asociación CCYK*

Autor: Dr. Pablo Beneitone
Comité de calidad HUBIoC:
- Universidad Tecnológica de Pereira: Carolina Cuartas
- Universidad Tecnológica de Pereira: Manuela Valencia
- Universidad Tecnológica de Pereira: Sebastian Ruiz
- Universidad Tecnológica de Pereira: Rodolfo Cabrales
- Universidad de Manizales: Julián Loaiza
- Universidad de Manizales: Valeria Gonzalez
- Corporación Universitaria Comfacauca (CUC)Alejandra Pineda
- Asociación CCYK Camilo Puerto
- Fundación Barceló Juan Manuel Godoy
- Fundación Barceló Alejo Fernandes
- Universidad Politécnica de Timisoara Claudia Elena Stoian

Traducción y corrección de estilo: xxxxxxxxxxx
Diseño y diagramación: Manuela Valencia.
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/1lmk9GP8fKsl4JZmwqcmkXO45G7SthrA9/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*