



UNIVERSIDAD DE SONORA

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Doctorado en Innovación Educativa

**Innovaciones curriculares con fines de internacionalización en la virtualidad:
perspectiva del profesorado de dos universidades públicas en México**

Tesis

Que para obtener el grado de:
Doctora en Innovación Educativa

Presenta:

Isabel María García Meza

Director:

Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Asesoras sinodales:

Dra. Ety Haydée Estévez Nenninger

Dra. María Nelly Gutiérrez Arvizu

Dra. Magdalena Liliana Bustos Aguirre

Dra. María Luisa Madueño Serrano

Hermosillo, Sonora

Agosto de 2024

Hermosillo Sonora a 28 de agosto de 2024

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Universidad de Sonora
Coordinadora del Doctorado en Innovación Educativa
PRESENTE

Por este medio se le informa que el trabajo titulado *Innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad: perspectiva docente en universidades del noroeste de México*, presentado por la pasante de doctorado *Isabel María García Meza*, con número de expediente 219230163, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Director de tesis

Dra. Etty Haydeé Estévez Nénninger
Asesora sinodal interna

Dra. María Nelly Gutiérrez Arvizu
Asesora sinodal interna

Dra. Magdalena Liliana Bustos Aguirre
Asesora sinodal externa

Dra. María Luisa Madueño Serrano
Asesora sinodal externa

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo brindado y a la Universidad de Sonora por darme la oportunidad de estudiar un posgrado.

A mi director de tesis, Dr. Edgar González, le agradezco todo el conocimiento compartido, el apoyo durante estos años y su inagotable paciencia. Mi reconocimiento y admiración por ser un excelente guía en todo momento.

Asimismo, doy gracias a mis sinodales, Dra. Etty Estévez, Dra. María Nelly Gutiérrez, Dra. Magdalena Bustos y Dra. Maria Luisa Madueño, por su tiempo y apoyo en este proceso. Sus acertados consejos hicieron posible la mejora y finalización de esta investigación.

De igual manera agradezco a todo el cuerpo académico de la DIE por lo aportado a mi crecimiento personal y profesional. A mis compañeros de la generación 2021-2024 con quienes fue gratificante convivir durante estos dos años.

A mi madre María Elena, todo es por y para ti. A mis hermanos, Ismael, Israel e Isay, mis grandes ejemplos a seguir.

“Las limitaciones de nuestras circunstancias externas son solamente oportunidades que se le ofrecen a nuestra alma, que consigue hacer realidad su verdad si es capaz de enfrentarse a ellas”.

Rabindranath Tagore

Resumen

La internacionalización del currículo en educación superior a nivel internacional evoluciona con aparente rapidez y mediante la promoción de diversas innovaciones en la virtualidad. Específicamente en México se detecta la adopción de innovaciones curriculares como COIL, EMI y MOOC en algunas universidades, mismas que implican cambios a nivel aula y organizacional. No obstante, aún se carece de resultados específicos sobre su impacto en la enseñanza, prácticas y currículos de las IES. Por ello, el objetivo de esta investigación es comparar las innovaciones curriculares con fines de internacionalización implementadas de manera virtual (COIL, EMI, MOOC) en dos universidades públicas de Sonora, desde la perspectiva del profesorado sobre sus condiciones contextuales y proceso de implementación. A partir de un diseño cualitativo y enfoque fenomenológico se realizaron entrevistas virtuales por medio de Zoom a 20 docentes de ambas universidades que participan en cursos COIL, EMI y MOOC. Los resultados evidencian que, si bien existen diferencias contextuales y organizacionales que tienen influencia sobre las innovaciones y las moldean, se presentan también condiciones y entendimientos compartidos como resultado del trabajo disciplinar y políticas institucionales. Destacan principalmente las diferentes formas de implementación de las innovaciones, el papel importante que tiene la cultura organizacional de cada institución y el impacto que los cursos comienzan a tener en el currículo de los programas, las prácticas pedagógicas y el rol de los participantes. El análisis de esta investigación apunta a una posible continuación de estas innovaciones disruptivas en las IES, al estar altamente relacionadas con el trabajo de investigación del profesorado, los beneficios que se han identificado con el trabajo virtual y la colaboración con otros, el fomento de aprendizaje profundo y por incentivar reflexiones sobre los cambios en la enseñanza al añadir el factor de internacionalización y virtualidad. No obstante, estos cursos se alejan de ser innovaciones nucleares debido al enfoque de infusión que se adopta y la influencia incipiente que comienza a tener la internacionalización sobre los currículos y la enseñanza, a causa de situaciones contextuales que entorpecen su implementación. Se recomienda dar seguimiento al profesorado durante la implementación de las innovaciones debido a la fragmentación disciplinar y fomentar un desarrollo organizacional con planeaciones estratégicas, mayor participación y liderazgo en las IES.

Palabras clave: innovación educativa, internacionalización, currículo, Cooperative Online International Learning (COIL), English-medium instruction (EMI), Massive Online Open Courses (MOOC)

Índice

Introducción.....	0
CAPÍTULO I. Problema de Investigación.....	1
1.1 Contexto del estudio	2
1.1.1 Innovación educativa e internacionalización: un camino sinuoso por recorrer	2
1.1.2 Retos del proceso de internacionalización del currículo: impacto en las IES y académicos .	4
1.1.3 Situación de la internacionalización del currículo en el estado de Sonora.....	6
1.2 Antecedentes y revisión de literatura	8
1.2.1 Internacionalización del currículo y aspectos que influyen en su desarrollo.....	9
1.2.2 Hacia la internacionalización virtual: tendencias y el impacto en docentes	11
1.2.3 Cursos COIL, EMI y MOOC: innovaciones para la internacionalización en la virtualidad	13
1.3 Definición del problema	16
1.4 Preguntas de investigación	19
1.5 Objetivos generales y específicos	19
1.6 Justificación.....	20
CAPÍTULO II. Marco Teórico de la Investigación.....	23
2.1 Innovación curricular para la internacionalización.....	25
2.1.1 Significado subjetivo para el cambio educativo	27
2.1.2 Decisiones de iniciación, implementación y continuación al innovar	28
2.2 Condiciones organizacionales desde la política educativa y micropolítica.....	32
2.2.1 Capacidades dinámicas para la innovación dentro de las IES	34
2.2.2 Liderazgo educativo para la innovación y el cambio	36
2.3 Currículo en educación superior: más allá de su estructura formal y su nueva ecología	39
2.3.1 Currículo emergente como concepción de la internacionalización.....	41
2.3.2 Configuración de la innovación: visión, papeles y enfoques adoptados	43
2.4 Relación entre tecnología e internacionalización bajo el ideal del aprendizaje profundo	46
2.4.1 Necesidades para la innovación en los procesos pedagógicos.....	47
2.4.2 Tipos de cambio pedagógico y patrones de comportamiento en la innovación.....	49
2.5 Modelo teórico para el análisis de los significados de las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad	52
CAPÍTULO III. Metodología de la Investigación.....	56
3.1 Paradigma interpretativo y enfoque fenomenológico	59
3.2 Diseño cualitativo, método descriptivo con alcance comparativo y estudios de caso	61
3.3 Dimensiones, categorías y subcategorías de investigación.....	64
3.4 Contexto de indagación y delimitación de sujetos.....	65
3.5 Entrevista semiestructurada como técnica de investigación	67

3.5.1 Estructura del instrumento: guion de entrevista	68
3.5.2 Valoración por juicio de expertos y pilotaje del instrumento	70
3.6 Lógica de las entrevistas, consideraciones éticas y el papel del investigador	71
3.7 Análisis de información: innovaciones curriculares en la virtualidad desde la perspectiva del profesorado.....	74
3.8 Limitaciones del diseño seleccionado y recogida de datos	76
<i>CAPÍTULO IV. Análisis de resultados.....</i>	78
4.1 Decisiones de iniciación: orientación docente y características de las innovaciones	80
4.1.1 Tipos de orientación: beneficios para docentes, estudiantes e institucionales.....	81
4.1.2 Características de las innovaciones: gestión, limitantes y potencializadores	87
4.2 Propiedades institucionales: sus capacidades para innovar y el fomento del liderazgo docente	99
4.2.1 Condiciones institucionales y sus capacidades para innovar	100
4.2.2 Liderazgo docente: sus características, fomento y dificultades	109
4.3 Configuración de las innovaciones: diversas representaciones y cambios curriculares, pedagógicos y en el papel docente	113
4.3.1 Diferentes cambios en las innovaciones: formato, implementación e impacto	114
4.3.2 Cambios en el papel docente: replanteamientos y resistencias	118
4.3.3 Tipos de cambios curriculares y pedagógicos por modalidades, intercambio y características estudiantiles.....	122
4.4 Posible continuación de las innovaciones: expectativas, obstáculos y sugerencias	134
4.4.1 Mejores prácticas en las universidades y sus características	143
<i>CAPÍTULO V. Conclusiones y recomendaciones</i>	148
5.1 Aspectos institucionales que promueven y limitan a las innovaciones curriculares en la virtualidad.....	150
5.2 Características de innovación de los cursos EMI, COIL y MOOC y su impacto en el currículo	155
5.3 Importancia del cambio pedagógico en la internacionalización del currículo en la virtualidad.....	162
5.4 Reflexiones finales y recomendaciones para la continuación de las innovaciones	167
5.5 Limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación.....	174
<i>Bibliografía</i>	178
<i>Anexos.....</i>	196
Anexo 1. Guion de entrevista docentes que promueven innovaciones curriculares con fines de internacionalización de manera virtual	197
Anexo 2. Invitación enviada a sujetos clave	198

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Acciones de internacionalización que reportan las IES de Sonora</i>	7
Tabla 2. <i>Hallazgos clave en la revisión de literatura y evidencia en las IES de Sonora</i>	17
Tabla 3. <i>Características de una orientación burocrática vs post burocrática</i>	29
Tabla 4. <i>Aspectos para analizar el proceso de implementación</i>	31
Tabla 5. <i>Análisis de la capacidad dinámica de la innovación en las IES</i>	35
Tabla 6. <i>Tipos de liderazgo para el cambio</i>	38
Tabla 7. <i>Visiones de la internacionalización y la docencia</i>	43
Tabla 8. <i>Papel del docente ante la internacionalización y la tecnología</i>	44
Tabla 9. <i>Enfoques de intercambio virtual en educación superior</i>	45
Tabla 10. <i>Pedagogías eficaces vs ineficaces</i>	50
Tabla 11. <i>Relaciones de dimensiones, categorías y subcategorías de estudio</i>	64
Tabla 12. <i>Características de participantes de la UNISON</i>	72
Tabla 13. <i>Características de participantes del ITSON</i>	73
Tabla 14. <i>Hallazgos principales de los motivos de participación y características institucionales</i>	150
Tabla 15. <i>Hallazgos principales sobre las diversas representaciones de las innovaciones y su impacto curricular</i>	156
Tabla 16. <i>Hallazgos principales sobre los cambios pedagógicos de las innovaciones</i>	163
Tabla 17. <i>Hallazgos principales sobre las principales dificultades y sugerencias</i>	168

Índice de figuras

<i>Figura 1. Modelo teórico para el análisis de los significados de las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad</i>	55
<i>Figura 2. Estrategia metodológica para el análisis de las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad</i>	58
<i>Figura 3. Categorías temáticas por instituciones</i>	80
<i>Figura 4. Categorías de tipos de orientación docente por instituciones</i>	82
<i>Figura 5. Categorías de características de las innovaciones por instituciones</i>	88
<i>Figura 6. Categorías de condiciones y capacidades institucionales para innovar por universidades</i>	100
<i>Figura 7. Categorías de liderazgo docente por instituciones</i>	110
<i>Figura 8. Categorías de los diferentes cambios en las innovaciones por instituciones</i>	115
<i>Figura 9. Categorías de cambios en el papel docente por instituciones</i>	119
<i>Figura 10. Categorías de tipos de cambios curriculares y pedagógicos por instituciones</i>	123
<i>Figura 11. Categorías de diversas expectativas, obstáculos y sugerencias para un cambio sostenible por instituciones</i>	135
<i>Figura 12. Categorías de mejores prácticas por instituciones</i>	143

Introducción

La internacionalización adquiere diversos significados para diferentes personas, instituciones y países, pero todo pareciera indicar que su parte medular, o lo que guía a este proceso, tiende a alejarse de propósitos locales y de su contexto (Knight, 2021). Se olvida que este proceso no es un fin en sí mismo, sino una vía para mejorar las instituciones de educación superior (IES). A pesar de que la internacionalización y la movilidad estudiantil atravesaron un periodo de incertidumbre a consecuencia de la pandemia, Gómez (2020) destaca que se promovieron innovaciones en la virtualidad, a manera de sobrellevar este proceso durante el confinamiento. En este contexto, las IES se encuentran ante la posibilidad de renovar y readaptar sus acciones de internacionalización, de innovar e institucionalizar las acciones que comenzaron a impulsarse en años recientes, principalmente el empleo de metodologías COIL (*Collaborative Online International Learning*), cursos EMI (*English-medium instruction*) en modalidad híbrida (*blended*), la movilidad en formato virtual, así como el diseño y uso de MOOC (*Massive Open Online Courses*), con el propósito de promover la internacionalización del currículo en las universidades.

Estas innovaciones a pequeña escala que surgen a nivel aula implican cambios en los currículos universitarios y en las pedagogías utilizadas, pero también a nivel organizacional y cultural y/o disciplinar dentro de las IES. De modo que, desde la lógica de Rivas (2000), es necesario advertir las condiciones que guían a las innovaciones con fines internacionales, así como aquello que las promueve. Cualquier examinación de la internacionalización, necesita considerar las diferencias entre regiones, instituciones y agentes, pues este proceso se lleva a cabo de múltiples formas y adquiere diferentes significados, en diversas IES (Knight, 2021). Este trabajo busca comparar las innovaciones curriculares con fines de internacionalización implementadas de manera virtual (cursos COIL, EMI, MOOC) en IES de Sonora, a partir de sus condiciones contextuales y proceso de implementación. Esto, mediante el análisis de la percepción académica sobre las características institucionales y de gestión de estos cursos, así como los cambios curriculares y pedagógicos que estos atañen en cada universidad.

CAPÍTULO I. Problema de Investigación

1.1 Contexto del estudio

El núcleo de una mejora educativa varía en el tiempo entre diferentes niveles organizacionales: aula, escuela y política (Bolívar, 2005). Debido a la presión por resultados, el descontento académico hacia las reformas propuestas y la atención a aspectos lejanos al aula, la mirada al cambio educativo ha sido centrada nuevamente en el nivel micro (aula); pero, ahora con plena conciencia de que necesita generarse una sinergia entre los tres niveles: aula, escuela y política (Becerra, 2016).

Si se relaciona esta presión por resultados específicos en la educación superior con la internacionalización del currículo, y se analiza desde la innovación educativa (Escudero, 2014), se visualiza que las acciones institucionales implementadas siguen principalmente una lógica de arriba-abajo, con énfasis en los aspectos políticos y estándares externos del por qué se impulsa este proceso de internacionalización. Además, se suman algunas incertidumbres conceptuales y prácticas al implementar este tipo de internacionalización, a nivel organizacional y del aula.

La situación se complejiza a partir de la pandemia y la necesidad de una enseñanza remota de emergencia, lo cual ha generado que la internacionalización sea impulsada a través de la virtualidad. Estrategias y esfuerzos previos han sido llevados a cabo en un contexto donde se buscaba innovar pedagógicamente, sin embargo, la restricción a la virtualidad por la crisis sanitaria lleva a una serie de confusiones a nivel meso y micro que podrían afectar la dinámica de cambio educativo, a la que aluden Margalef y Arenas (2006). Aunque la internacionalización del currículo implica alteraciones organizacionales importantes, es preciso recordar que los cambios determinantes son los de tipo cultural, que atañen nuevos modos de pensar y hacer (House, 1988), ahora en escenarios virtuales.

1.1.1 Innovación educativa e internacionalización: un camino sinuoso por recorrer

Algunos autores (Amador, 2016c; De Wit, 2020) explican que el principal error de las IES es considerar a la internacionalización como un objetivo, en lugar de una vía para mejorar la calidad de la educación e investigación y estimular la innovación. En parte, este error surge desde las definiciones y descripciones (o formas de manifestarse) que las IES le atañen a este proceso. Knight (2021) explica que la definición de la internacionalización necesita incluir los elementos fundamentales del concepto, pues estos no varían según las circunstancias; mientras que la descripción del proceso sí cambia según el contexto, características y

fundamentos propios de las IES. En este sentido, surgen inconformidades por parte de académicos en torno a la internacionalización, al considerarla una construcción occidental y hegemónica, cuando erróneamente en la descripción de su proceso se incluyen motivos y estrategias propias de otras culturas. En realidad, pueden existir diversas razones regionales, locales e institucionales para la internacionalización de la educación superior.

Al analizar la situación en América Latina, Gacel-Ávila (2020) detecta el rezago en esta región en cuanto a políticas y estrategias de internacionalización, siendo evidente su escasa consideración como prioridad en diversos países. De manera contraria, países asiáticos en desarrollo (Vietnam, China, Malasia, Singapur y Tailandia) han decidido invertir masivamente en la internacionalización, pues entre sus fundamentos están garantizar la relevancia y el desarrollo de la educación superior. En el mismo sentido, en la región y en el país, la internacionalización podría fundamentarse a partir de necesidades nacionales e implementarse bajo características propias de las IES.

No obstante, la internacionalización es un fenómeno complejo y multidimensional que involucra numerosas actividades, actores e instituciones, cuyo desarrollo está influenciado por políticas neoliberales que ocasionan una visión constreñida de competencia entre universidades; de modo que, se evidencia una falta de criticidad y problematización en torno a por qué las instituciones deciden internacionalizarse (Whitsed et al., 2021). En general, se entiende a la internacionalización como la integración de la dimensión internacional/intercultural/global en el currículo y proceso de enseñanza; recientemente comienza a relacionarse con el uso de tecnología y la virtualidad en el aula (Knight, 2021).

Si se pretende que la internacionalización, y específicamente la curricular, tenga una contribución más significativa para la educación superior, convendría realizar reflexiones desde la perspectiva de la innovación educativa y considerar que dicho proceso necesita: responder a necesidades contextuales específicas, realizar cambios en el aprendizaje con resultados visibles, y que además pueda ser sostenible en el tiempo (García-Peñalvo, 2015). De manera similar, algunos académicos han reflexionado sobre el antes y después de la internacionalización en la pandemia (Hudzik, 2020; Burquel y Busch, 2020), en las cuales se propone repensar este proceso y adaptarse a nuevas posibilidades. Incluso, antes de la crisis sanitaria ya era evidente la necesidad de formas más flexibles y mixtas del aprendizaje

(Burquel y Busch, 2020), así como el potencial de herramientas tecnológicas y el trabajo virtual para incrementar la competencia intercultural (Mendoza et al., 2020).

La internacionalización impulsada ahora en la virtualidad apunta a dinámicas propias de la innovación, al ser un proceso que implica ciertos cambios tanto organizacionales, como curriculares y pedagógicos, es susceptible a fragilidades que ponen en riesgo su implementación (González y Hennig, 2020). Específicamente para la internacionalización del currículo, fragilidades contextuales y organizacionales rodean a este proceso, pues sin organización ni liderazgo, las acciones innovadoras que se emprendan tendrán escasas posibilidades de institucionalizarse. Estas fragilidades evidencian el largo camino por recorrer que tienen las IES en cuanto a las definiciones e implementaciones de sus acciones de internacionalización, así como la necesidad imperante de reflexionar desde la lógica de la innovación educativa sobre sus formas de implementación y sus obstáculos.

1.1.2 Retos del proceso de internacionalización del currículo: impacto en las IES y académicos

Aunque el proceso de internacionalización del currículo evoluciona con aparente rapidez, se debate la dificultad que enfrenta este proceso para ir más allá de intenciones y ejemplos aislados de buenas prácticas (de Wit, 2020; Knight, 2021). Esta dificultad se debe a que su implementación está influenciada por diversos factores contextuales multidimensionales - institucionales, locales, regionales, nacionales y globales- que determinan su diseño y desarrollo en las universidades (Ma y Li, 2019).

Las IES de América Latina declaran que, aunque la importancia de este tipo de internacionalización incrementó en los últimos años, la mitad de ellas carecen de políticas para este fin y un ínfimo porcentaje tiene resultados específicos de aprendizaje internacional en sus estudiantes (Gacel-Ávila, 2020). Desde una mirada macro, México destaca con puntajes bajos en términos de políticas gubernamentales para promover la internacionalización (Gacel-Ávila, 2020); situación que se complejiza al considerar que el Gobierno Federal del periodo 2018-2024, bajo la justificación de austeridad, redujo los recursos financieros de la IES para este fin. Esta reducción de recursos propicia que la internacionalización en casa destaque como una medida efectiva ante la reducción de la movilidad presencial (Mendoza et al., 2020).

La situación a nivel nacional demanda, particularmente en las instituciones públicas, mayor creatividad en la administración de recursos económicos y en la implementación de acciones. Más aun, si se considera que las instituciones privadas, de acuerdo con Rodríguez (2014), tienen mayor trayectoria en lo referente a internacionalización y especialmente en la movilidad estudiantil. Diversos autores (Buntru, 2012; Oliva-Suárez et al., 2016; Vallín, 2016; Amador, 2016b; Silva et al., 2017) abordan la situación de la internacionalización en diferentes universidades públicas y privadas del país. Destacan la falta de objetivos estratégicos y evidencias sobre el desarrollo de competencias (internacional, intercultural y global) en los planes de estudio, especialmente en instituciones públicas. Asimismo, Bustos-Aguirre et al. (2018) evidencian que hay muy pocos avances entre las IES que no son federales o estatales (politécnicas, universidades e institutos tecnológicos, interculturales, escuelas normales), pues no todas las universidades participan en el proceso de internacionalización en la misma medida.

En el caso de académicos, este tipo de internacionalización está sujeto a diversas interpretaciones en diferentes disciplinas y sus instituciones, además de a nivel individual y según el tipo de cursos y/o programas que implementen (Ma y Li, 2019). Por otra parte, la relación entre internacionalización, currículo y disciplinas es poco conocida, además que el profesorado tiene dificultades durante la implementación debido a la escasa orientación, capacitación y organización. En general, se denota que la falta de comprensión de este proceso a nivel institucional impacta a su vez en las prácticas docentes.

A raíz de la pandemia y el impulso de la internacionalización curricular en la virtualidad, diversos reportes internacionales (Sahin y Shelley, 2020; Reimers y Schleicher, 2020; Farnell et al., 2021; Thravalou, 2021;) plasman el impacto que hubo en las prácticas docentes. Por un lado, el escepticismo hacia la educación virtual disminuye a medida que hay más conciencia sobre sus ventajas; la necesidad de encontrar soluciones llevó a algunos docentes a aprender sobre internacionalización en casa y formas innovadoras de implementarla. Por otro, un número limitado de académicos estaba preparado para esta transición, debido a la falta de habilidades y capacitación.

No obstante, Marinoni et al. (2020) constatan que hubo interés por promover acciones innovadoras pues el 60% de las IES a nivel mundial aumentó su movilidad virtual y cursos COIL, como alternativas para salvaguardar la internacionalización curricular, hasta cierto

punto. En México, como ejemplos de universidades que iniciaron con innovaciones relacionadas a la internacionalización, y en la virtualidad, se encuentra la Universidad de Colima que ya consideraba los cursos en línea con académicos extranjeros como un indicador de internacionalización curricular (Amador, 2016a); así como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pioneras en la oferta de cursos MOOC desde el año 2013 (Medina y Mercado, 2019).

Aunque Reimers y Schleicher (2020) demuestran que las y los académicos perciben cambios positivos a raíz de la introducción de tecnología en su práctica, conviene analizar estas acciones a detalle puesto que, como todo proceso de innovación, implican apropiación y cambio en quienes las implementan. Más aún, si se desea dar continuidad a dichas acciones innovadoras ahora que se ha demostrado su potencial. Por último, considerar lo expuesto por Pizzolitto (2018) sobre que el decaimiento y discontinuidad de las innovaciones emprendidas resulta de la capacidad limitada de las IES para generar agentes de cambio proactivos.

En conjunto, se denota una situación donde tanto instituciones como académicos tienen un papel relevante en la conceptualización, planeación e implementación de la internacionalización del currículo de manera virtual. No obstante, aún se requiere discutir los supuestos que subyacen a este tipo de internacionalización, sus resultados de aprendizaje, así como las redes de liderazgo a través de los diversos cursos y programas que lo promueven (Ma y Li, 2019). Por último, como reflexiona Castillo (2020), es importante reconocer que la internacionalización curricular influencia de cierta manera el sentido de pertenencia del profesorado, además de ser un proceso dinámico puesto que sus prácticas no son estáticas y evolucionan a partir de nuevos procesos de enseñanza, como el uso de la tecnología (Casallas, 2020).

1.1.3 Situación de la internacionalización del currículo en el estado de Sonora

Para una aproximación hacia el caso de Sonora, se considera lo propuesto por Knight (2021) y se parte de los planes y prioridades de las universidades regionales, mismos que reflejan su compromiso con la dimensión internacional. Así, se encontró que el proceso de internacionalización del currículo en algunas universidades del estado carece de planteamientos estratégicos y en su mayoría destacan medidas reactivas ante la necesidad del factor internacional, sin un plan que oriente este proceso.

Estas medidas reactivas se infieren a partir de las escasas actividades de internacionalización en las IES de la región, esto con base en los informes institucionales y programas anuales de diversas instituciones: Universidad Estatal de Sonora (UES, 2020), Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON, 2020), Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD, 2020), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2020), Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH, 2020), Universidad de Sonora (UNISON, 2021), Universidad Tecnológica de Hermosillo (UTH, 2020) y la Universidad Kino (UNIKINO, 2017), en las cuales aún predomina mayormente la acción de movilidad estudiantil y docente como forma principal de internacionalización (ver Tabla 1).

En la UNISON, ITSON e ITESM surgen acciones de internacionalización curricular, aunque no se declaren como tal, como cursos en inglés y movilidad virtual a raíz de la pandemia, donde se agrega la UTH. También, crece el interés, aunque todavía escaso y difuso, por otras actividades de manera virtual como los cursos MOOC, de los cuales el ITESM reporta 78 cursos impartidos en 2020, la UNISON comienza a ofrecer diplomados a sus docentes para su elaboración y el ITH solo reporta asistencia de alumnos a cursos internacionales en esta modalidad. Además, un escaso número de cursos COIL en UNISON (9) e ITESM (no reporta un número específico), así como programas de doble grado que estas instituciones ofertan (15 en ITESM y 9 en UNISON).

Tabla 1. *Acciones de internacionalización que reportan las IES de Sonora*

Acciones que se reporta	Instituciones
Movilidad	UNISON, ITSON, ITESM, UES, ITH, CIAD, UTH, UNIKINO
Movilidad virtual	UNISON, ITSON, ITESM, UTH
Cursos en inglés	UNISON, ITSON, ITESM
Cursos COIL	UNISON (18 cursos), ITSON (36 cursos), ITESM (no reporta número)
Programas de doble grado	UNISON (9 programas), ITESM (15 programas)
MOOC	ITESM (78 cursos), UNISON (Diplomados para su elaboración), ITH (solo asistencia)

Fuente: elaboración propia

El estado de la internacionalización en las IES a nivel regional, desde una mirada organizacional, coincide con lo expuesto por Jones y De Wit (2021), al encontrarse en gran medida una imitación del paradigma occidental centrado en objetivos cuantificables como la movilidad. El establecimiento de objetivos cuantificables, en su mayoría, se aleja de propiciar ideas innovadoras en torno a la internacionalización en el contexto local y de las instituciones. Sin embargo, es posible encontrar lo que Gil et al. (2018) denominan innovaciones visibles

(que implican el uso de tecnología) y menos visibles (los nuevos enfoques educativos que se utilizan o necesitan utilizar). Si bien, la internacionalización del currículo en las IES del estado se encuentra lejos de una concreción y adopción eficaz, lo expuesto por Loja y Quito (2021) destaca que, a pesar de lo cuantificable, podrían estarse suscitando innovaciones a pequeña escala en las aulas, a través de las prácticas valiosas que el profesorado promueve en la virtualidad.

1.2 Antecedentes y revisión de literatura

A pesar de que el proceso de internacionalización en educación superior ha sido un tema bastante estudiado desde diversas perspectivas (políticas, económicas, organizacionales, entre otras), sus conceptos y terminologías han experimentado cambios de acuerdo con tendencias que surgen en el sector educativo (Mendoza et al., 2020). Como términos genéricos, Knight (2021) presenta que en sus inicios se encontraba únicamente la internacionalización (educación intercultural, multicultural y global), después se bifurca en internacionalización en casa (doble titulación, clases en inglés) y en el extranjero (movilidad), hasta términos más contemporáneos como programas internacionales, COIL, MOOC e internacionalización a distancia (Mittelmeier et al., 2020).

En bibliografía de lengua inglesa, Cely y Rodríguez (2020) encontraron los siguientes términos utilizados como sinónimos: COIL, *virtual exchange*, *virtual mobility*, *telecollaboration*, *Teletandem*, *Global connections*, *Enhanced digital and guided education*. Entre esta variedad de términos que surgen, O'Dowd (2018; 2021) sugiere utilizar intercambio virtual (*virtual exchange*) como término que engloba y del cual se desprenden acciones específicas que aluden a la participación de grupos en interacciones interculturales y proyectos de colaboración en línea. Por su parte, Carbajal et al. (2020) señalan que dicho término se emplea para aglomerar actividades de internacionalización en casa mediadas por tecnología, pero investigaciones de este tipo son incipientes en países en vía de desarrollo.

Estudios recientes (Aponte y Jordan, 2020; Zapp y Lerch, 2020) argumentan que en la era digital el aprendizaje, el conocimiento y la innovación pueden ser potencializados mediante conexiones y redes internacionales de aprendizaje, investigación y práctica. En ese sentido, O'Dowd (2021) expone que el intercambio virtual ha demostrado ser más que una “herramienta de emergencia” utilizada en tiempos de pandemia, pues su eficacia se percibe

en el desarrollo de habilidades en idiomas extranjeros, así como competencias interculturales y digitales en estudiantes.

A pesar de los beneficios de este intercambio, es poco certero generalizarlos ya que múltiples factores (geográficos, institucionales y normativos) delimitan su alcance como acción que forma parte de los esfuerzos de internacionalización en casa (Carbajal et al., 2020). Además, la materialización de este intercambio al interior de las aulas tendría que reflejarse en cambios en el diseño curricular y pedagógico y, por ende, el impacto en el personal académico va más allá del intercambio en sí (Carbajal et al., 2020; O'Dowd, 2021). En consecuencia, se trata de oportunidades para el desarrollo profesional continuo, iniciativas académicas colaborativas y la oportunidad de introducir enfoques innovadores en sus prácticas docentes.

1.2.1 Internacionalización del currículo y aspectos que influyen en su desarrollo

A pesar de que la utilización de tecnologías en la enseñanza no sea un tema reciente, su adopción aumenta por la estrecha conexión entre la búsqueda de internacionalización en casa y el fomento al uso de idiomas en las IES. En conjunto, estos tres temas apuntan hacia el logro de un entendimiento intercultural y al desarrollo de competencias globales en los estudiantes, mismos que comienzan a impulsarse mediante pequeñas innovaciones que promueve el personal académico. Sin embargo, persiste la influencia de diversos aspectos, concepciones y creencias en el desarrollo de la internacionalización.

Por un lado, existen distintas situaciones contextuales multidimensionales (globales, nacionales y regionales, locales e institucionales), cuyo impacto es considerable en las etapas de diseño e implementación de la internacionalización del currículo (Ma y Li, 2019). De acuerdo con algunos autores (Gregersen-Hermans, 2021; Whitsed et al., 2021), una discusión a nivel global se centra en que dicho proceso está fuertemente influenciado por políticas neoliberales y neocoloniales impulsadas por el mercado que apoyan la competencia y el dominio anglosajón del idioma, la cultura y el conocimiento académico; y que, a su vez, inciden en los planes de estudio y en las instituciones. No obstante, se busca propiciar un diálogo crítico para desmitificar estas concepciones subyacentes al proceso internacional y evidenciar que pueden existir contribuciones significativas para la sociedad a través de este.

Por otro lado, si bien el papel del idioma es fundamental en este proceso, existen discusiones arduas ante la alza anglófona en los programas de educación superior,

especialmente de América Latina (Hamel, 2017). Asimismo, con respecto a la concepción errónea de que ofrecer programas de grado en inglés, enseñar y usar material en este idioma en el plan de estudios es igual a internacionalizar el currículo (Renfors, 2021). Sin embargo, Hamel (2017) pone como ejemplo a países escandinavos cuyos modelos plurilingües incluyen sus propias lenguas, además del inglés; o el caso de universidades latinoamericanas que construyen modelos plurilingües de acuerdo con sus necesidades y que prepara a estudiantes para el intercambio con universidades en el idioma del país de recepción.

Más aún, a nivel institucional la internacionalización del currículo está sujeta a diferentes interpretaciones, tanto por parte de diferentes instituciones (públicas, privadas) como de individuos que implementan cursos y/o programas desde diferentes perspectivas (Ma & Li, 2019). Principalmente, su definición se concentra en el nivel organizacional e imposibilita a docentes que tales conceptos organizacionales sean aplicables de manera efectiva en sus perspectivas personales y profesionales. En otras palabras, falta un desarrollo de este proceso a nivel departamental y en sintonía con las estructuras administrativas para mejorar el proceso de internacionalización (Aydin, 2021; Renfors, 2021).

En general, los desafíos surgen tanto en la dimensión pedagógico-didáctica como en la organizativo-administrativa, pues en esta última Juárez (2018) denota que, durante la implementación de programas internacionales, y específicamente de forma virtual, continúa la presencia de escollos normativos y de prácticas que se contradicen sobre lo que se pretende instalar en las IES. De modo que, otro factor referente al medio ambiente institucional surge como influencia en la forma de pensar, en el comportamiento docente, su creatividad e interés por innovar frente a la internacionalización (Song et al., 2014).

Aunque gran parte del profesorado esté familiarizado con el significado de internacionalización del currículo en cierta medida, Renfors (2021) argumenta que su implementación aún depende de prioridades a nivel institucional, y relega la centralidad de aspectos como: los resultados de aprendizaje, los cambios curriculares y pedagógicos necesarios, el papel nuevo del docente, entre otros. Además, se suma lo que menciona Aydin (2021) como el imperativo docente de adoptar modelos de enseñanza innovadores a la par de tendencias educativas que surgen, como la enseñanza en línea. Por ende, el clima de innovación escolar que argumentan Song et al. (2014) es vital para influir en el comportamiento docente y su liderazgo dentro de las IES. Se evidencia la necesidad

imperante que tienen las instituciones de apoyar a los líderes y promotores de ideas innovadoras, o como lo plantean algunos autores (Ma y Li, 2019; Whitsed et al., 2021), la creación de una red de liderazgo en los programas, cursos y comunidades disciplinares que promuevan la internacionalización del currículo en sus múltiples presentaciones.

En general, Whitsed et al. (2021) exhortan a realizar investigaciones más abarcadoras y críticas en cuanto a nuevas perspectivas sobre el papel de la internacionalización y su contribución en la sociedad y cómo se puede reinventar. Como lo plantea Fragouli (2021), la internacionalización del currículo ocurre en la práctica, donde surgen nuevas conceptualizaciones y acciones innovadoras en torno a esta. De modo que, Valtins et al. (2020) proponen agregar otra dimensión al medir acciones de internacionalización en las IES relacionadas con el uso de tecnología como el intercambio y la colaboración en línea.

1.2.2 Hacia la internacionalización virtual: tendencias y el impacto en docentes

A pesar de que se cuenta con una tipología (Knight, 2021) sobre las formas de internacionalización del currículo (grados dobles, clases en lenguas extranjeras, currículos con temáticas internacionales, programas interdisciplinarios, currículos con enfoques interculturales, entre otros), Casallas (2020) explica que cada institución define, estructura y establece matices que hacen particulares sus procesos internacionales. Este tipo de internacionalización, de acuerdo con Foster y Carver (2018), es una de las dimensiones en las que menos se avanza, pues las discusiones del tema se enfocan en un nivel más abstracto o político.

A pesar de esto, la literatura y los aportes teórico-prácticos han incrementado según Camejo et al. (2020), y en años recientes resalta la importancia de crear modelos innovadores de colaboración presencial y virtual entre estudiantes y académicos. Como resultado, el concepto sufre alteraciones y se propone denominar internacionalización virtual a los procesos colaborativos en línea entre universidades, cuyos desafíos son de tipo: organizacionales, digitales, pedagógicos y de idiomas (Tjulin et al., 2021). En consecuencia, se encuentra un cruce entre conceptos tales como la internacionalización del currículo y la virtualización, donde esta última ya se constituía como una innovación importante desde hace algunos años, no solo por su modalidad sino porque implica cambios en la enseñanza-aprendizaje (Rama, 2012; Pereira, 2020).

De modo que, tanto la internacionalización como su reciente virtualización en educación superior tiene un impacto importante en las y los académicos. Algunos estudios (Gómez, 2020; Pereira, 2020) plasman sus experiencias positivas con respecto al uso de tecnologías, plataformas, entre otros, en la enseñanza-aprendizaje, y los beneficios encontrados durante el proceso (mejor comunicación, colaboración y aprendizaje intercultural). No obstante, persisten evidencias (Ma y Li, 2019; Renfors, 2021) sobre la falta de competencias, recursos y herramientas para adaptar su enseñanza a entornos cada vez más diversos culturalmente; además, de la falta de reconocimiento a docentes que emprenden innovaciones curriculares.

Diversos autores (Abdelhafez, 2021; Etedali, 2021; Gordon, 2021) abordan a su vez el impacto que ha tenido la enseñanza en línea en la identidad digital y el rol del docente, además de los desafíos que enfrentan y los escenarios posibles que se les presenten. Por un lado, la gestión de nuevas tecnologías y el desarrollo de nuevas habilidades aumentaron considerablemente la carga docente, siendo uno de los mayores desafíos. Como consecuencia el profesorado busca opciones de enseñanza virtual flexibles y pide un mayor aprendizaje profesional referente al diseño instruccional. Por otro lado, se visualiza que, ante esta opción de enseñanza, a futuro las habilidades digitales serán un requisito integral para ser docente, capaces de desarrollar contenidos propicios para nuevas prácticas virtuales, creativas y flexibles en diferentes entornos sociales, tecnológicos y profesionales.

No obstante, ante la diversidad de soluciones digitales adoptadas por diferentes docentes e instituciones, Abdelhafez (2021) distingue la necesidad de enfoques de investigación más estratégicos y coherentes dentro de las instituciones. Asimismo, Echeverría et al. (2021) y Gregersen-Hermans (2021) advierten la necesidad de comprender las suposiciones docentes que influyen en las metodologías, enfoques de enseñanza y evaluación que aplican. Por la misma razón, se sugiere fomentar mayor claridad frente al concepto de internacionalización del currículo entre las y los académicos. Por su parte, Rodríguez (2014) y Lourenço (2018) proponen una profundización sobre cómo se entiende este concepto, de qué forma impacta los planes de estudio y evaluar si este proceso se convierte en rutina en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de internacionalización no es para compararse, sino para repensarse curricularmente; ayuda

analizar cómo se experimenta directamente la internacionalización (en la práctica) en lugar de cómo se articula (la teoría) (Foster y Carver, 2018; Castillo, 2020).

Sin embargo, el análisis de la internacionalización curricular se complejiza al combinarse con el factor virtual, ya que las iniciativas de internacionalización adquieren diferentes formas y están conformadas por condiciones y objetivos previos, además de los recursos disponibles en las IES (Tjulin et al., 2021). No obstante, Leask y Green (2020) indican que se cuenta con una cantidad considerable de investigaciones que orientan el rediseño de la internacionalización en un mundo cada vez más digital.

1.2.3 Cursos COIL, EMI y MOOC: innovaciones para la internacionalización en la virtualidad

Los estudios empíricos relacionados a la internacionalización curricular proporcionan información sobre sus procesos, diseños y limitaciones en diversos contextos. Se identifican algunas acciones en educación superior como la movilidad virtual, el uso de inglés como medio instrucción (EMI) en clases virtuales o híbridas, la metodología COIL, así como el diseño y uso de MOOCs.

Como primera acción, se encuentra que la movilidad virtual ya se impulsaba y contaba con referentes previos para su implementación, como lo exponen Tereseviciene et al. (2013). Se entiende como una actividad o forma de aprendizaje, investigación, comunicación y colaboración con: objetivos claros, intercambio de conocimientos, mejora de competencias y la integración de la tecnología en sus procesos. Por su parte, Gómez (2020) presenta tres categorías de movilidad virtual: experiencias virtuales con equipos internacionales, experiencias híbridas (actividades virtuales y presenciales) y actividades extendidas (a lo largo de los estudios).

A raíz del confinamiento, Duffy et al. (2020) y Barbosa et al. (2020) explican que los MOOC se perfilan como una experiencia significativa y valiosa para promover la internacionalización. Sin embargo, existen desafíos en el personal académico al implementar este modelo y enfoque de enseñanza, al requerir habilidades y perspectivas multiculturales para fomentar el desarrollo de competencias (global, intercultural e internacional) en sus aulas y fomentar la interacción entre estudiantes nacionales y extranjeros.

Como consecuencia de los múltiples términos que surgen, Barbosa et al. (2020) plasman que en Europa se utiliza principalmente movilidad virtual, mientras que en América

Latina se emplea COIL como su sinónimo. A pesar de esto, COIL implica más que intercambio, pues se requiere un cambio en el método de enseñanza y una planeación estratégica con un par académico (Alvarez y Steiner, 2019).

En general, el personal académico considera que es una oportunidad para trabajar con pares académicos, para expandir e internacionalizar sus redes de colaboración, mejorar sus habilidades de enseñanza y promover la internacionalización curricular (Mudiamu, 2020). Dado el papel que juegan los idiomas en la construcción de identidades, culturas y realidades, Hildeblando y Finardi (2018) proponen garantizar el acceso a las lenguas extranjeras y desarrollar la conciencia lingüística a través de esta metodología.

Por otra parte, Villar-Onrubia & Rajpal, (2015) encontraron que académicos destacan como líderes de proyectos COIL, impulsados por un interés genuino en la innovación pedagógica y/o la internacionalización curricular, ya que en ocasiones se carece de incentivos institucionales vinculados a esta actividad. A pesar de los esfuerzos que emprende el personal académico, consideran que esta acción requiere bastante tiempo de dedicación y en ocasiones es difícil encontrar pares académicos, además de requerir mayor apoyo institucional y coordinación entre instituciones (Duffy et al., 2020). Se agregan otras dificultades que ciertos estudios evidencian (Villar-Onrubia & Rajpal, 2015; Alvarez y Steiner, 2019; Pantoja y Goodman, 2021) como barreras didácticas (diferencias culturales, nivel de idiomas, co-enseñanza), tecnológicas (poca alfabetización digital) y organizacionales (aspectos institucionales, disciplinares y de grupos). Además, problemas de implementación como perspectivas variadas y formas dicotómicas de considerar las brechas culturales.

Aunque la literatura sobre COIL aumenta, predominan los análisis documentales, revisiones sistemáticas y reportes de proyectos piloto, lo cual evidencia la necesidad de investigaciones empíricas en diversos contextos que ayuden a comprender mejor cómo se entiende y lleva a cabo esta metodología en educación superior.

Debido a la importancia del dominio de idiomas, y específicamente del inglés, los cursos con EMI son de suma importancia en las acciones de internacionalización en las IES. Las resistencias y debates en contra de utilizar EMI se deben en gran parte a la concepción monolingüe errónea que Şahan y Sahan (2021) explican se tiene de esta enseñanza; en realidad, existen múltiples variaciones de su implementación. Los autores analizan casos como China donde se opta por una educación bilingüe en la cual se puedan utilizar ambos

idiomas (nativo y extranjero), sin privilegiar alguno; otro ejemplo similar es Suecia donde se denomina *parallel use* al uso simultáneo de ambos idiomas en cursos de tipo EMI. Estos ejemplos se acercan más a lo que Gustafsson y Valcke (2021) denominan *English-medium education* (EME), una perspectiva más amplia con interés por promover el multilingüismo, el multiculturalismo y la interdisciplinariedad. Esta visión concuerda con el proceso de internacionalización y su búsqueda por instaurar al multilingüismo como una característica inherente de las IES (Lasagabaster, 2021).

Sin embargo, es más numerosa la literatura referente a la enseñanza con EMI; estudios recientes (Gustafsson y Valcke, 2021; Hunter y Lanvers, 2021; Lasagabaster, 2021; Lee et al., 2021; Şahan y Sahan, 2021) constatan beneficios de su implementación. La efectividad de estos cursos reside en la competencia lingüística de estudiantes y académicos, en los métodos de enseñanza que se despliegan y la competencia intercultural de los participantes. El principal motivo de participación es la posibilidad de mejorar las habilidades propias del idioma, a pesar de que estudiantes prefieran cursos EMI donde se permita un cambio de código entre idiomas en clase. Entre las limitantes, resalta el dominio limitado del idioma, el poco apoyo a docentes, y el énfasis excesivo en habilidades lingüísticas. A pesar de que los beneficios y desafíos percibidos de EMI se han examinado desde perspectivas individuales, institucionales y de naciones (Şahan y Sahan, 2021), se agrega ahora el factor virtual que altera y complejiza la dinámica de esta enseñanza.

Otra acción promovida por algunas IES es la creación y/o uso de MOOCs, cursos en línea de acceso abierto, en ocasiones sin requisitos para entrar, que comenzaron a extenderse rápidamente a partir de que universidades estadounidenses de élite los adoptaron (Medina y Mercado, 2019). A nivel América Latina y México, se encuentran esfuerzos por diseñar y utilizar estos cursos en educación superior, donde destacan la UNAM y el ITESM.

Algunos autores (Capistrán, 2016; Vadillo, 2016; Medina y Mercado, 2019) analizan que, a pesar de los esfuerzos, para este tipo de cursos se requiere mejorar su sistematización, capacitación y actualización de sus agentes, además de bases teóricas y prácticas más sólidas. También evidencian que la organización y apoyo para aspectos pedagógicos que brinden las instituciones es crucial para el diseño e implementación de MOOCs. Principalmente, mediante entrevistas a docentes se ha encontrado que en las capacitaciones recibidas se priorizan aspectos técnicos y se centran poco en aspectos pedagógicos. No obstante, como

rasgos docentes deseables para participar en MOOCs se considera el tener experiencia previa en modalidades en línea, tener conocimientos pedagógicos relacionados, habilidades digitales, así como dominio del inglés al ser necesario para aumentar el acceso a la educación en línea a través de estos cursos (Hildeblando y Finardi, 2018).

Esta serie de antecedentes indica que la internacionalización del currículo implica nuevas pedagogías, modelos de aprendizaje y usos innovadores de la tecnología; acciones que recaen en el profesorado. Estas innovaciones a pequeña escala que surgen a nivel aula y de manera virtual implican realizar ajustes en los currículos universitarios y trabajo a nivel de supuestos y percepciones de las y los académicos. Por consiguiente, es necesario advertir desde la perspectiva docente las condiciones que guían a estas innovaciones con fines de internacionalización (COIL, EMI, MOOC), y como lo propone Rivas (2000), aquello que las promueven.

1.3 Definición del problema

Con base en los estudios revisados se visualiza que la implementación de la internacionalización del currículo es bastante compleja y con diversas aristas de estudio. El cambio educativo que se busca en la educación superior con este proceso es mayúsculo e involucra a todos niveles: macro (política), meso (instituciones) y micro (aula). A pesar de esto, se detecta que en la parte constitutiva o medular de este proceso de internacionalización en las universidades se priorizan más los aspectos políticos (impacto en indicadores, rankings y competitividad a nivel internacional) que aspectos axiológicos (el proceso de enseñanza-aprendizaje). Este desbalance en los intereses de la IES genera interrogantes, a manera de evaluación, tales como cuáles han sido los resultados de este proceso en términos de aprendizaje, cómo lo lleva a cabo el profesorado en las aulas y cuál es su percepción sobre el desarrollo que ha tenido en sus contextos institucionales.

En el mismo sentido, se encuentra que a nivel regional es poco lo que se conoce sobre acciones y prácticas de internacionalización del currículo en las universidades. No obstante, comienzan a visualizarse esfuerzos a nivel micro por parte del profesorado para innovar el currículo con fines de internacionalización, ahora en la virtualidad. En un intento por plasmar la situación actual sobre acciones y prácticas que tienen lugar en las IES de Sonora, en contraste con las tendencias visualizadas en la revisión de literatura, se retoma el análisis de Furtado y Hildeblando (2021) y se adapta a partir de datos institucionales en planes de

desarrollo e informes de las instituciones del estado (UES, 2020; ITSON, 2020; CIAD, 2020; ITESM, 2020; ITH, 2020; UNISON, 2021; UTH, 2020; UNIKINO, 2017). Se presenta la situación actual a nivel regional en educación superior en la Tabla 2.

Tabla 2. *Hallazgos clave en la revisión de literatura y evidencia en las IES de Sonora*

Hallazgos en la literatura	Evidencia en IES de Sonora
1. El uso de la tecnología no es nuevo, aunque ha habido una rápida adopción de tales recursos como resultado de la pandemia.	1. La pandemia aceleró la adopción de la tecnología. Sin embargo, esfuerzos previos buscaban promover su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, mediante habilitaciones docentes.
2. Internacionalización de la ES centrada en movilidad antes de la pandemia; se buscaron alternativas como el intercambio virtual.	2. En todas las instituciones impera la movilidad como tendencia predominante de internacionalización. Un reducido número reporta participaciones en proyectos COIL, congresos internacionales, entre otros.
3. IES en todo el mundo han adoptado enfoques y recursos como EMI, COIL, MOOC, para atraer estudiantes, aumentar ingresos, participar en redes académicas en línea, entre otros.	3. Unas cuantas instituciones comienzan a incursionar en la oferta de cursos EMI y COIL. Una universidad reporta oferta de MOOC, otras pocas solo asistencia e impartición de diplomados para su elaboración.
4. COIL destacó como una alternativa para promover internacionalización en casa e intercambio virtual.	4. Dos universidades reportan la oferta de cursos COIL, relacionándolos principalmente con movilidad virtual.
5. MOOC como una forma de expansión de las audiencias/eventos académicos.	5. Oferta de MOOC es casi nula en la región, pero comienzan el interés por parte de las instituciones por incluirlos en sus clases y/o diseñarlos.
6. Estrecha conexión entre el uso de idiomas e internacionalización en casa; se utilizan como medio de instrucción y lenguaje académico.	6. La mayoría de las instituciones explicitan la importancia del uso de idiomas, más del inglés, y lo consideran un factor para la internacionalización. La tendencia de ofertar materias en inglés aumenta.
7. Tres temas interconectados: uso de tecnología, de idiomas y el proceso de internacionalización en casa.	7. Las evidencias a nivel regional apuntan a que estos temas se encuentran interrelacionados, aunque en gran parte de las instituciones se manejen como temas separados o apenas emergentes.

Fuente: adaptación y transferencia de Furtado y Hildeblando (2021) con informes de IES en Sonora

A partir de este contraste, se observa que algunas IES en la región tratan de estar a la par en cierta medida con las tendencias que se encuentran en la literatura sobre internacionalización del currículo, uso de tecnología e idiomas para la enseñanza. No obstante, a pesar de los esfuerzos emprendidos es posible inferir que este tipo de internacionalización necesita mayor planificación estratégica dentro de las instituciones,

puesto que dependen principalmente de iniciativas individuales que surgen a nivel aula (Stallivieri, 2020).

Estas iniciativas -COIL, EMI, MOOC- tienen relación con la lógica de la innovación curricular, por los siguientes razonamientos, de acuerdo con diversos autores (Valdés, 2019; Carbajal et al., 2020; Pereira, 2020). No por el hecho de cambiar el medio de enseñanza, pues la calidad de la educación no depende de la modalidad (virtual, presencial), ni del uso de tecnología o idiomas por sí solos, sino de los procesos educativos y de las personas involucradas. De modo que, la virtualización de la internacionalización del currículo es un factor de innovación al:

- Facilitar que los procesos educativos a distancia adquieran dimensiones internacionales e interculturales.
- Propiciar una enseñanza y experiencias significativas mediante el aprendizaje intercultural y las conexiones internacionales que permite la tecnología.
- Promover mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyados por el uso de aplicaciones y plataformas.
- Propiciar la adopción de pedagogías relacionadas con el uso de tecnología y, dependiendo de la interacción y clase, también pedagogías con relación al uso de idiomas en la enseñanza.
- Incentivar un cambio en la interacción entre docentes y estudiantes.

Sin embargo, las acciones innovadoras que comienzan a surgir pudieran verse obstaculizadas y/o impulsarse por diversas condiciones que interna o externamente influyen en su implementación (Rivas, 2000). Por un lado, se visualiza una tendencia hacia innovaciones silenciosas, es decir, acciones que realiza el profesorado, probablemente en solitario, sin mucha resonancia ni difusión (González y Hennig, 2020). Un desafío crucial que enfrentan muchas innovaciones es cómo se analizan y comparten, con el fin de que sean difundidas, y potencialmente institucionalizadas (Smith y Smith, 2020); de modo que un obstaculizador importante es precisamente la falta de atención a las acciones que ya se llevan a cabo en las instituciones.

Por otro lado, la revisión de la literatura permite dilucidar que el proceso de internacionalización del currículo implica alteraciones organizacionales complejas; no obstante, los cambios determinantes son los de tipo cultural, que implican nuevos modos de

pensar y actuar docente, ahora en la virtualidad. Por ende, surge la necesidad de conectar los niveles contextuales -institucional, organizacional y aula- para analizar cómo estos influyen en las innovaciones curriculares que el profesorado implementa.

La internacionalización se encuentra ante un escenario como el que plantea Knight (2021), en el cual las palabras cambian, pero no sus formas de implementarse y entendimiento. Por lo cual, es necesario examinar las acciones y prácticas emprendidas que se llevan a cabo, con el fin de identificar cómo se entienden las innovaciones curriculares con propósitos de internacionalización y qué condiciones la impulsa, ahora de manera virtual.

1.4 Preguntas de investigación

La pregunta general que guía esta investigación es: ¿Qué elementos (contextuales y de implementación) diferencian a las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad desde la perspectiva docente en IES de Sonora?

Además, se busca resolver las siguientes interrogantes:

- ¿Qué motivos de participación docente promueven a las innovaciones curriculares de manera virtual?
- ¿Cuáles son las características institucionales, políticas y de gestión relacionadas con las innovaciones?
- ¿Cuáles son los cambios curriculares y pedagógicos que le implican al profesorado?
- ¿Qué posibilidades hay de que se continúe con estas innovaciones en las IES?

1.5 Objetivos generales y específicos

El objetivo general de esta investigación es:

Comparar las innovaciones curriculares con fines de internacionalización implementadas de manera virtual (COIL, EMI, MOOC) desde la perspectiva docente en IES de Sonora.

Asimismo, se busca alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Comprender los motivos de participación del profesorado involucrado en las innovaciones.
- Distinguir las características institucionales, políticas y de gestión de los cursos.
- Analizar los tipos de cambios curriculares y pedagógicos que implican al profesorado.
- Describir las posibilidades de continuación de estas innovaciones en las IES.

1.6 Justificación

En el contexto de las universidades de Sonora y mediante una relación con la literatura, se analiza la situación de la internacionalización del currículo, en términos de las dimensiones de la innovación de Rivas (2000): sus componentes, su intensidad, naturaleza y extensión. En suma, este proceso de internacionalización se encuentra presente en forma de objetivos en varias IES y como resultado busca traslaparse a los contenidos curriculares; sin embargo, surge la interrogante de qué tanta influencia ha tenido en los procesos pedagógicos. Para esto, Magne (2014) plantea que un buen punto de partida es analizar las acciones que ya tienen lugar en las instituciones y detectar áreas de oportunidad.

Debido a este desconocimiento y confusiones con respecto a este tipo de internacionalización, es posible detectar que la *intensidad* de las innovaciones que se emprenden es aún marginal y/o en algunos casos adicional. Es decir, se introducen aspectos nuevos para reforzar la estrategia de internacionalización, pero con escasos cambios fundamentales en los procesos y estructuras escolares. Además, estos esfuerzos incipientes que comienzan a detectarse tienden a ser de *naturaleza* aditiva en forma de nuevas estrategias que poco logran alterar las estructuras vigentes en los currículos. Con respecto a la *extensión* y/o amplitud de estos esfuerzos, es pertinente considerar que se ven influenciados por teorías y normativas que están alejadas de las realidades de las instituciones y del aula, por lo que se puede llegar a carecer de condiciones que posibiliten y le den sentido a la innovación en la práctica. De aquí surge la falta de claridad y confusión que advierte Leask (2013) en los principales promotores de la internacionalización del currículo: las y los académicos.

A este proceso, que por sí solo es complejo, se agrega el factor virtual y el ímpetu por profesionalizar, normalizar y legitimar la educación en línea y a distancia, aunque aún con poca investigación sobre si tales esfuerzos son viables después de la pandemia (Chan et al., 2021b). La internacionalización del currículo en educación superior, como lo plantea Peluffo (2010), requiere de un compromiso institucional que desarrolle este proyecto a partir de las particularidades propias. Por lo cual es necesario considerar que esta acción, si bien surge a partir de demandas globales, y ahora con su variante en la virtualidad, se encontrará inmersa en una serie de desafíos locales e institucionales que demandan atención.

Con el propósito de reflejar la pertinencia de analizar las innovaciones curriculares con fines de internacionalización, en Ramírez (2020) se encuentra que una de las tendencias

investigativas es enfocarse en los obstáculos y retos que ocurren al implementar innovaciones. No obstante, los análisis de este tipo son necesarios y relevantes, y si bien permiten dilucidar aspectos centrales de una innovación, carecen quizás de una recuperación del conocimiento acumulado durante la práctica, del cómo se armoniza la cultura, o culturas, ante el cambio y cómo se ajustan las estructuras curriculares. Aún después de la evolución que ha tenido el proceso de internacionalización, de Wit (2020) plantea que persisten opiniones divididas sobre su importancia, por lo cual se requieren reflexiones y estudios a profundidad sobre las experiencias que se tienen; más aún al ser este proceso una parte esencial de la misión de las IES y un signo de su calidad.

Una limitante importante que podrían enfrentar las innovaciones curriculares es la poca difusión y apoyo que reciben, generándose puntos ciegos que terminarían por socavar la motivación e interés de docentes por participar (Díaz-Barriga, 2010). Así, la relevancia de su investigación radica en su temporalidad después de la crisis sanitaria, como lo plantean Burquel y Busch (2020); analizar si se tratan únicamente de soluciones rápidas o enfoques más sostenibles en el tiempo, con posibilidades de integrarse a las políticas institucionales o como ofertas internacionales de aprendizaje en línea, mixto, entre otros. Asimismo, por la importancia que Fragouli (2021) atañe a las investigaciones comparativas, este estudio ayudaría a comprender mejor cómo se entiende y se lleva a cabo el proceso de internacionalización, y cómo las innovaciones difieren entre culturas e instituciones.

Aunque la comprensión de las experiencias de internacionalización de docentes y estudiantes, en relación con sus propios contextos educativos, es central desde la perspectiva pedagógica, Wihlborg (2009) evidencia que dicha dimensión ha sido poco explorada en estudios de internacionalización; en contraposición con los enfoques organizativos, convendría analizar cómo este proceso impacta efectivamente en la enseñanza-aprendizaje y sobre lo que significa las prácticas y enseñanza internacionalizadas en contextos específicos, además por qué los proclaman como tal. Como recomiendan Chan et al. (2021a), es posible adoptar prácticas basadas en la investigación para determinar las más efectivas durante y después de la pandemia con el fin de mejorar el aprendizaje del estudiantado.

Este tipo de investigaciones refiere a una fenomenología del cambio educativo, con interés en investigar el significado que una institución, con una política curricular determinada, y sus actores atribuyen a sus acciones de internacionalización (Bolívar, 2012).

El tema central será comprender los procesos de reconstrucción y redefiniciones subjetivas que una innovación experimenta hasta su puesta en práctica, en un proceso de adaptación al contexto propio.

CAPÍTULO II. Marco Teórico de la Investigación

Las universidades a nivel internacional se encuentran ante una necesidad constante de cambios y reajustes, más aún en tiempos recientes en temas referentes a la internacionalización. No obstante, estos cambios impuestos a nivel político o por presiones externas se debaten entre un papel pasivo o activo durante el apoyo, mantenimiento, desarrollo y promoción de innovaciones (Blass y Hayward, 2014). Barrios et al. (2017) abogan por la habilidad interna a nivel institucional que, en mayor o menor medida, pueden demostrar al implementar procesos innovadores; el dilema es encontrar el equilibrio justo que les permita adaptarse con efectividad.

Diversos desafíos complejizan este equilibrio en las universidades al enfrentar cambios, ya sean impuestos o impulsados; por un lado, Blass y Hayward (2014) denotan como las investigaciones tienden a centrarse en las invenciones o lo nuevo que se promueve, y por ende el proceso de innovación (aplicación) queda relegado, sin un seguimiento que amenaza la adopción de los cambios. Por otro, en diferentes áreas se presentan desafíos interculturales y políticos en la búsqueda de educación internacional y mediante el uso de la tecnología (Sorensen, 2008). Específicamente, Wihlborg (2009) distingue una serie de temas que requieren especial atención, al implicar cambios importantes para las universidades: la internacionalización del currículo, la visión subyacente del aprendizaje expresada en estos currículos y los enfoques de enseñanza-aprendizaje utilizados para el desarrollo de conocimiento intercultural.

La educación internacional, como explica Hellstén (2008), implica cambios en los currículos existentes y las filosofías sobre las que se basan, por esta razón la investigación curricular comparativa, más allá de asumir conexiones globales-locales de manera lineal, necesita comparaciones contextuales con estudios de casos específicos que permitan generalizaciones teóricas entre naciones (Nordin y Sundberg, 2018). Aunque existen pocos ejemplos concretos que orienten por completo el (re)desarrollo y entrega de currículos internacionalizados, Gesche y Makeham (2008) constatan que la cuestión de cuál es la mejor manera de diseñar, implementar y evaluar un currículo internacional e innovador sigue siendo de gran interés.

Las expectativas de educación superior y las concepciones de cómo ocurren los aprendizajes están cambiando a causa de la internacionalización, y a esto se suma que las herramientas disponibles para “hacer” educación y los roles docentes también evolucionan;

se agrega la necesidad de una fluidez tecnológica, de habilidades de comunicación usando tecnología, colaboración, trabajo en equipo, liderazgo y creatividad (Gibson, 2008).

El currículo y sus prácticas subyacentes, como lo explica Gimeno-Sacristán (2010), son la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones declaran y/o consideran; a través de este se expresan sus fuerzas, intereses y valores, aunque en ocasiones no coincida con la realidad dada (regional, institucional...). Una crítica al neo-institucionalismo es su falta de atención a ideas y discursos docentes, por lo cual falla al explicar el cambio curricular requerido en diversas instituciones (Nordin y Sundberg, 2018); al analizar las fuerzas y prácticas discursivas con respecto a diferentes contextos y actores, surgen nuevas vías para comprender y explicar dicho cambio.

En el campo curricular, el personal académico se encuentra ante una práctica compleja influenciada por múltiples niveles en interacción (internacionales, nacionales, locales), así como por presiones por la internacionalización e integración de la tecnología para agregar valor al proceso de aprendizaje; las preguntas de cómo y dónde se da este proceso, quién lo está haciendo y con quién, son preguntas para las cuales las respuestas están cambiando drásticamente (Gibson, 2008; Nordin y Sundberg, 2018).

2.1 Innovación curricular para la internacionalización

Así como las IES se encuentran inmersas en diversos cambios, la internacionalización del currículo está en un proceso constante de transformación, cuyas variaciones a nivel internacional dificulta su predictibilidad; sin embargo, Leask (2008) pone a discusión el siguiente cuestionamiento: ¿las universidades están respondiendo adecuadamente a este tipo de internacionalización? Para responder esto necesita desafiarse la naturaleza del currículo y los paradigmas en los que se basa. Sus conceptos son complejos y están influenciados por diferentes niveles contextuales (locales, nacionales, globales) y, aunque no es un tema nuevo, Ngoc et al. (2018) explican que seguirán evolucionando, quizás no de manera uniforme, pues se desarrollan en condiciones de confusión, desafíos y frustraciones constantes.

Su complejidad reside en la naturaleza de sus implicaciones: cambios y ajustes en el currículo, pedagogías y evaluaciones que consideren y fomenten la comprensión de perspectivas globales, el desarrollo de habilidades interculturales, así como una ciudadanía responsable en términos de valores y acciones (Renfors, 2021). Por dicha complejidad y su evolución constante en la que se encuentra, Leask (2008) asemeja este tipo de

internacionalización al proceso de innovación curricular al buscar mejoras y cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con la autora, la innovación curricular siempre busca una mejora y sus cambios pueden ser menores, mayores, incrementales o radicales, o nulos. Las innovaciones menores implican pequeños pasos hacia adelante (incrementales) y, por lo general, existe un grado de certeza con respecto al resultado. Las mayores y radicales, sin embargo, implican pasos más grandes y menos certeza de sus resultados. La innovación curricular para la internacionalización puede implicar cambios menores o mayores en cualquier aspecto de la enseñanza-aprendizaje, pues se requiere abarcar una gama amplia de conocimientos, experiencias y procesos, así como explorar y evaluar la eficacia de métodos. Aunado a esta diferenciación, Barrios et al. (2017) proponen que las IES configuren y coordinen una serie de rutinas que propicien los procesos de transformación organizacional.

En lugar de buscar el cambio de "arriba hacia abajo", Caruana (2009) ejemplifica con el modelo difusionista que es posible promover un enfoque "intermedio" más eficaz para promover la innovación y lograr el cambio; esto, mediante trabajo con los equipos de los programas y estableciendo conexiones con los responsables de la formulación de políticas y el personal académico. Esto permitiría interpretar la política en términos de mejora del programa, así como proporcionar soluciones prácticas para implementar la política de internacionalización.

La internacionalización, al impulsar la innovación en la educación superior, requiere una nueva agenda de investigación para ayudar a las universidades a dar forma a prácticas innovadoras (de Wit, 2008) mediante estudios cualitativos que exploren las perspectivas de docentes, su experiencia en la implementación y cómo interpretan varios de sus aspectos en relación con sus respectivos contextos educativos (Caruana, 2009). Durante el proceso de innovación curricular para la internacionalización, Leask (2008) reconoce su complejidad, puesto que las percepciones docentes tienen un impacto en la adopción e impulso del cambio en el currículo. Por esta razón, la autora propone un metaanálisis del currículo, en particular del papel que juega la cultura institucional en la construcción del conocimiento y cómo esto se ha reflejado e integrado tradicionalmente en el plan de estudios. Las decisiones sobre la innovación curricular para la internacionalización no son neutrales, pues el profesorado realiza suposiciones sobre la naturaleza de la realidad y el conocimiento, además que sus

puntos de vista difieren por una serie de sucesos que influyen durante la implementación. Dichas suposiciones se basan en gran medida en las experiencias de vida de los involucrados, y en menor medida, en las misiones institucionales. Como menciona la autora, si lo que se busca es pensar de manera diferente lo que se enseña y cómo se enseña, primero se necesita comprender que se observa y ordena el mundo de maneras particulares y cómo esas suposiciones están relacionadas con el trasfondo cultural.

2.1.1 Significado subjetivo para el cambio educativo

Los principios del cambio, como lo explican Fishbein y Ajzen (1975), representan una serie de relaciones e influencias entre las creencias, actitudes, intenciones y comportamientos de las personas involucradas. Por esta razón, los procesos que buscan generar cambios educativos pueden ser comprendidos desde estas relaciones e influencias que los subyacen. No importa el proceso que se lleve a cabo, implica invariablemente una exposición a información nueva que proporciona la base para su eficacia y es una influencia en sí misma para el cambio. Por lo general, los autores evidencian que influir en ciertas creencias y/o actitudes tendrá efecto en algún comportamiento determinado.

Sin embargo, la influencia que se tenga en creencias y actitudes docentes puede variar, o no, si se trata de cambios voluntarios o impuestos; Fullan (2001) explica que, aunque la imposición de ciertos cambios puede ser de manera deliberada o por causas naturales mismas de las instituciones, el interés genuino y voluntario del profesorado no está exento a dificultades, pues en ocasiones el sentido del cambio carece de especificidad en sus inicios. Es durante los procesos de innovación que las personas añaden un sentido personal a las experiencias vividas, dentro de un marco de realidad social particular, ya sea a nivel sistema, institución y/o aula. En la educación superior, este sentido personal se ve influenciado por la cultura técnica que impera y por las decisiones pragmáticas de ensayo y error durante los procesos de innovación; esto, en parte, por la presión de inmediatez y concreción de cambios. Se evidencia entonces la falta de cuestionamientos de por qué el profesorado altera o no su comportamiento, así como de oportunidades para indagar sobre los cambios que se realizan en la enseñanza-aprendizaje.

Si bien el cambio educativo depende principalmente de las creencias, actitudes y el sentido personal que se desarrolla en el profesorado, Ngoc et al. (2018) agregan tres condiciones necesarias: (1) *consciencia* (comprender el por qué se cambia), (2) *capacidad*

(para hacer frente a nuevas circunstancias) e (3) *inclusión* (sentimiento de propiedad y compromiso de líderes por el cambio). No obstante, aunque el profesorado manifieste dichas condiciones, existe el riesgo de una falsa claridad al asimilar únicamente aspectos superficiales de las nuevas prácticas mediante las que se busca el cambio (Fullan, 2001). Esta falsa claridad ocurre cuando se emprenden innovaciones en condiciones que no abonan al significado subjetivo que cada docente atribuye al cambio educativo que se busca; en ocasiones, la cultura imperante en las instituciones ocasiona que tal significado sea complejo de alcanzar. A pesar de que se considere poco el significado subjetivo que el profesorado desarrolla en los procesos de innovación, se denota la importancia que tiene comprender dichos significados si se pretende lograr el cambio educativo propuesto.

Para una mejor comprensión del cambio educativo y cómo se logra, además de un análisis de los significados subjetivos que se generen, es importante considerar dos aspectos: qué cambios implementar (a partir de teorías de educación) y cómo implementarlos (a partir de teorías del cambio). Algunos autores (Fullan, 2001; Fullan y Quinn, 2020) demuestran que es poco recomendable separar ambos aspectos, ya que interactúan y se dan forma entre sí, pues es mediante esta relación que se analiza el cambio y el proceso para llevarlo a cabo. Así, se tienen dos aristas como puntos de partida para su indagación: por qué se busca cambiar y/o las decisiones de iniciación, y cuál es el proceso que se lleva a cabo para alcanzar el cambio propuesto.

2.1.2 Decisiones de iniciación, implementación y continuación al innovar

La innovación curricular para la internacionalización se informa y mejora a partir de reflexiones sobre el proceso de innovación que se siga (Leask, 2008), siendo necesarias a causa de la singularidad de los contextos educativos. Esta heterogeneidad ocasiona que este tipo de internacionalización se entienda e implemente de diversas formas y, al relacionarse con teorías de innovación educativa, se encuentren diferencias en las fases del proceso propuesto por Fullan (2001): las decisiones de iniciación, la implementación y la posible continuación. Estas fases más que representar un modelo lineal con inicio y fin, representan un modelo inacabado cuyas fases influyen en unas u otras; en la medida en que estas sean sometidas a análisis, se contará con sustento para rediseñar y/o alterar algunos de sus aspectos y así el ciclo comienza de nuevo. Para ello, se necesitan resultados como: si hay o no mejoras en la enseñanza-aprendizaje, si se impacta en las actitudes o satisfacción docente, si se

desarrollan nuevas habilidades tanto en estudiantes como docentes, y si hay mejoras en la capacidad de la institución como organización.

La relevancia de la fase de iniciación reside en que influye y hasta cierto punto predice el transcurso de la implementación y continuación. Si bien el profesorado puede o no estar implicado en su desarrollo y/o en las decisiones de iniciación de una innovación curricular para la internacionalización, si se ve afectado por las orientaciones de dichas decisiones. Fullan (2001) explica que se busca un cambio por razones deseables de acuerdo con ciertos valores educativos, mismos que se ven influenciados por diversos aspectos y cuyas combinaciones alteran el proceso de innovación. Al haber orígenes y motivos distintos, la necesidad de cambio puede devenir de uno o varios aspectos.

Un primer aspecto, que a su vez concuerda con la perspectiva de Bolívar (2012), es el tipo de *orientación* que se siga, ya sea burocrática o post burocrática. Esto puede ser visible en los aspectos que tengan relación con la innovación curricular propuesta: las normas seguidas, la evaluación y resultados por alcanzar y el rol que tenga la administración (ver Tabla 3). La diferenciación entre ambas orientaciones es con el objetivo de proponer un nuevo modo de regulación, que pase de estar centrado en normas a resultados. Asimismo, De la Herrán y Paredes (2012) distinguen que la orientación de una innovación puede ser: emergente (desarrolladas por el grupo docente), importada (ideas nuevas que han sido adaptadas y/o adoptadas) e impuesta (ideas prescritas por niveles jerárquicos superiores).

Tabla 3. Características de una orientación burocrática vs post burocrática

	Burocrática	Post burocrática
Normas	Alta regulación	Escasa, hay autonomía
Resultados	No importan	Son clave
Evaluación	Grado cumplimiento normativa	Grado consecución de resultados
Administración	Supervisar y asegurar cumplimiento formal	Controlar resultados y tomar medidas para equidad

Fuente: adaptación y transferencia de Bolívar (2012)

Se suman como aspectos relevantes para la iniciación la *existencia y calidad de los componentes* que conformen la innovación curricular (estrategias específicas de apoyo, proyectos con definiciones precisas), cuyo rol es importante también durante la implementación y es predictor de mejores resultados. Por último, debido a que las innovaciones se llevan a cabo en la práctica docente, el cambio siempre inicia ya sea por la *mediación administrativa y/o docente*; dicha mediación se verá influenciada por las

condiciones laborales del profesorado, que en su mayoría son poco propicias para una innovación sostenida debido a falta de información y tiempo. Por esta razón, imperan las innovaciones individualistas y a pequeña escala con escasas probabilidades de extensión.

Más aún, la relación entre las fases de iniciación e implementación, como lo explica Fullan (2001), no es directa sino interactiva; la fase de iniciación puede generar sentido o confusión, compromiso o alineación. Solo mediante la combinación de condiciones contextuales es posible determinar lo que sucede después de la iniciación. Así, la fase de implementación puede imponerse o buscarse, definirse previamente o adaptarse progresivamente con el uso, diseñarse o planificarse en la marcha. Dicha fase representa más que una lista de pasos a seguir, pues la singularidad de las situaciones docentes hace que el cambio sea un proceso social sutil y complicado que demanda ser entendido desde un razonamiento lógico. Para mejorar es necesario comprender esta fase como un proceso, cuyos componentes interactúan y determinan el éxito o el fracaso del cambio.

Así, la innovación en esta fase puede ser inexistente, superficial, parcial o rigurosa, esto dependerá del grado y calidad del cambio en la práctica y de los componentes centrales que la conformen: (1) la existencia de un cambio organizativo, (2) la selección de personal y apoyo administrativo, (3) la centralidad del diseño curricular y la docencia, (4) la disponibilidad de recursos, materiales, planificaciones, etc. Sin embargo, estos componentes abarcan principalmente condiciones organizacionales que moldean al proceso de innovación, pero carecen de un acercamiento hacia cómo se configura la innovación y su nivel de uso. Para ello, se relaciona y complementa con lo propuesto por Anderson (1997) para denotar tres *aspectos que configuran el proceso de implementación*: (1) condiciones organizacionales, (2) configuración de la innovación, y (3) niveles de uso de la innovación.

El *Concerns Based Adoption Model* (CBAM) es un modelo teórico utilizado para describir el proceso de cambio experimentado por docentes que emprenden prácticas nuevas, uso de nuevos materiales curriculares, y cómo ese proceso se ve afectado por intervenciones de personas con diversos roles institucionales. El modelo contiene tres componentes clave, de los cuales se retoman dos: la configuración de la innovación y sus niveles de uso. La primera sostiene que el profesorado rara vez implementa la misma innovación de la misma manera, sus características organizacionales y contextuales moldean e influyen su

implementación. La segunda se centra en patrones de comportamiento docente y el nivel de cambio en el salón de clases (ver Tabla 4).

Tabla 4. Aspectos para analizar el proceso de implementación

Aspectos del proceso de implementación y sus componentes	
Condiciones organizacionales	-Existencia de un cambio organizativo -Selección de personal y apoyo administrativo -Disponibilidad de recursos y materiales
Configuración de la innovación	-Centralidad del diseño curricular y la docencia -Papel del docente -Enfoques adoptados
Niveles de uso	-Tipo de cambios implementados en clase -Patrones de comportamiento docente

Fuente: adaptación y transferencia de Anderson (1997) y Fullan (2001)

Además, se reconoce que en esta fase es conveniente que el profesorado sea consciente de: (a) *la necesidad del cambio planteado* (a menudo no es clara y se comprende por completo durante la implementación), (b) *la claridad de los objetivos* (depende del proceso, pero existe desconocimiento, falsa claridad y/o interpretaciones simplistas), (c) *la complejidad del cambio* (aunque la magnitud del cambio sea grande, puede significar mayor experimentación) y (d) *la calidad y practicabilidad de la innovación* (se antepone la adopción a la implementación, sin un seguimiento). Asimismo, Fullan (2001) advierte que es poco recomendable depender únicamente de la capacidad docente para llevar a cabo un cambio sustancial a corto plazo sin las condiciones adecuadas. Aunque se promuevan nuevas prácticas, persistirán las implementaciones superficiales si se carece de una comprensión profunda para una implementación sostenida; para ello, es necesario considerar lo que el profesorado entiende sobre el cambio y lo que implementa en sus acciones.

Aunque la división entre implementación y continuación no sea clara, se advierte que los cambios complejos requieren de tres a cinco años para denotar su impacto. Además, los motivos de la escasa continuación de diversas innovaciones son por lo general los mismos que afectan a la implementación. Ambas fases implican más que solo problemas técnicos y sostenibilidad en el tiempo; la continuación de la innovación dependerá de: si el cambio se integra en la estructura (a través de la política, creencias, etc.), si hay un número suficiente de docentes comprometidos por el cambio, si hay procedimientos de asistencia, entre otros.

De modo que, esta fase puede ser sostenida por lo que Bolívar (2012) denomina una política de cambio sostenible, haciendo referencia a que las iniciativas sean desarrolladas sin comprometer el desarrollo de otras en el entorno actual y futuro, no solo limitándose a su temporalidad. Los problemas para alcanzar una política de esta naturaleza son la inestabilidad y/o falta de liderazgo en las instituciones y entre docentes, falta de iniciación y participación activas, presiones institucionales, falta de dominio, así como de cambios en conductas y creencias.

Los desafíos en la fase de continuación persisten, incluso después de una buena implementación inicial debido a que no se trata de un proceso lineal, necesitan considerarse todas las fases como un conjunto. Fullan (2001) argumenta que grupos pequeños de individuos tienen mayores posibilidades de éxito al iniciar cambios y, si prosperan, de extenderse al resto de la institución. En suma, la implementación y continuación se refuerzan y debilitan mutuamente, por esta razón, es importante analizar las fases de manera conjunta. Así, con una iniciación activa, mediante pequeñas acciones y grandes proyectos, con disposición para aprender de la experiencia se contribuye a hacer posible el cambio educativo.

Para el análisis del proceso de implementación, se hace una relación de sus tres aspectos con teorías más abarcadoras, por lo cual las condiciones organizacionales se analizan desde la política educativa y micropolítica, la configuración de la innovación mediante teorías curriculares y los niveles de uso a partir de los cambios pedagógicos que implique la innovación curricular en cuestión.

2.2 Condiciones organizacionales desde la política educativa y micropolítica

La política, como explica Cruz (2021), al materializarse en el terreno educativo activa mecanismos que posibilitan la constitución de identidades sociales en el profesorado e influye en su papel como encargado de realizar los proyectos propuestos a nivel aula. Por su parte, Martínez-Rizo (2018) precisa que las políticas educativas son acciones que pueden ser organizadas, hasta cierto punto, por actores e instituciones. Esto debido a que la realidad es definida por individuos que producen fenómenos sociales (políticas, programas educativos); en resumen, las políticas educativas son programas de autoridades públicas, informados por valores e ideas, dirigidos a administradores y profesionales de la educación e implementados por estos.

Asimismo, la relación entre políticas educativas y el profesorado está mediada por el aspecto educativo-pedagógico, presente en los planes y programas de estudio, mismo que tiende a reforzar el papel de ejecutor del docente (Cruz, 2021). Sin embargo, la política educativa no solo es un conjunto de normas y disposiciones, por lo que se necesitan posicionamientos que la relacionen con otras dimensiones más allá de las técnicas. En ese sentido, Martínez-Rizo (2018) delimita como reformas fáciles a aquellas que requieren recursos, pero no un cambio de prácticas; las reformas difíciles son las que implican diversas decisiones y acciones por ser adoptadas en el aula, propensas a juicios errados y problemas organizacionales que dificultan el alcance de los objetivos propuestos.

Este tipo de posicionamiento es reforzado por Mainardes (2015) quien menciona que el objeto de estudio de la política educativa no es un elemento tan claro y preciso, pues el espacio que lo rodea es amplio, haciendo referencia al análisis de las políticas curriculares. Para evidenciar la complejidad de su análisis, Cuban (2013) distingue que son cuatro niveles del currículo: el oficial o prescrito, el enseñado, el aprendido y el evaluado; estos no coinciden entre sí y complejizan su análisis. Cuando se cambia el currículo prescrito las autoridades confían en que la mejora vendrá implícita, pero Martínez-Rizo (2018) declara la dificultad de materializar las políticas a nivel aula, pues desde su formulación pasan por diversos intermediarios y se distorsionan en su transcurso.

Debido a la visión restringida que se tiene de política educativa y la falta de reconocimiento de la labor docente como actores que aterrizan la propuesta política en educación, Cruz (2021) indica que el logro de los propósitos educativos propuestos (por ejemplo, la internacionalización del currículo) parece lejano. El autor propone a la política educativa como un espacio de subjetividades, donde se incorporan estructuras cognitivas propias para darles sentido, por lo que su estudio puede ser más que un ejercicio racional y estar enfocado en las diversas representaciones que tiene. Más que solo el plano de la acción mediante documentos y pautas de conducción frente al fenómeno de internacionalización, podrían estudiarse elementos más abstractos y simbólicos como el liderazgo, las relaciones, conflictos y rupturas del profesorado ante dicho fenómeno social y complejo. Para ello, la perspectiva de la política educativa, más que un espacio acabado, podría entenderse como las representaciones y sentidos que desarrolla el profesorado con respecto a su profesión y los fines de la educación en general.

Esto requiere un análisis más enfocado a aspectos del nivel organizacional y áulico, posible mediante la perspectiva de la micropolítica, es decir, mediante una caracterización de las instituciones educativas como organizaciones y sus múltiples relaciones internas. Tal como lo expresan De la Herrán y Paredes (2012), las universidades son escenarios propicios para la aparición de micropolíticas, entendidas como una dimensión informal donde se manifiestan los intereses de los individuos, la influencia de las políticas en sus estrategias, así como en su toma de decisiones, liderazgo y metas. Representa a su vez las dinámicas interpersonales que aparecen condicionadas por las estructuras organizativas de las instituciones, y que se manifiestan en: su entorno, su uso de tecnología, la formalización de innovaciones, entre otros.

Para que la innovación curricular con propósitos de internacionalización alcance resultados deseables, Fullan (2001) sugiere considerar la relación entre aspectos internos y/o condiciones organizacionales de las instituciones, tales como la comprensión que se tenga de la innovación, su estructura y estrategias empleadas, y los recursos de la política implementada. De modo que, De la Herrán y Paredes (2012) proponen indagar cuáles son las condiciones organizacionales por las cuales se favorece la creación de micropolíticas en sus espacios y estructuras informales, por ejemplo, al interpretar e implementar la internacionalización.

2.2.1 Capacidades dinámicas para la innovación dentro de las IES

La concepción de un centro escolar como unidad de innovación ha reforzado la noción de una micropolítica dentro de las instituciones, es decir, una forma silenciosa y oculta de poder que se ejerce a través de las interacciones cotidianas, cuya construcción está mediada por la política y la cultura (Gimeno-Sacristán, 2010). Este surgimiento de micro procesos, producto de las interpretaciones de la política educativa, muestra que existe una estrecha relación entre la emergencia de nuevas formas de organización y la innovación; ambas se influyen y moldean entre sí (Cano et al., 2013).

En ese sentido, la capacidad dinámica de innovación de una institución refiere a la habilidad de cambiarse a sí misma para responder y/o adaptarse a los cambios del entorno (Barrios et al., 2017), como lo es la internacionalización. Sin embargo, los procesos administrativos y estructuras de gestión tienden a obstaculizar las oportunidades de innovación curricular en las IES (Leask, 2008). Por ello, Kuiper (2008) propone considerar

las condiciones locales en lugar de depender de explicaciones deterministas de tendencias globales; las soluciones locales son las que marcan la diferencia pues estas dependen del contexto.

Si la capacidad dinámica de innovación incluye a toda la organización, significa que existirán ciertas condiciones organizacionales que promuevan u obstaculicen los proyectos emprendidos; Tejada (1998) y De la Herrán y Paredes (2012) mencionan las siguientes: una cultura innovadora o burocrática, liderazgo o su ausencia, gestión correcta de los cambios de la innovación o deficiente (coordinación y apoyo), equipo directivo competente o no, relaciones estrechas entre la universidad o no, presupuestos o su ausencia, estructuras organizativas flexibles o de poder disfuncionales, valoración del compromiso docente o meritocracia, participación como estrategia no con un fin o participación políticamente correcta pero ineficaz, relación del proyecto de innovación con el proyecto educativo, altas expectativas de aprendizaje y metas, evaluación formativa y la creación de sentimiento de pertenencia hacia la innovación.

Estas condiciones organizacionales pueden ser analizadas mediante los subtipos de la capacidad dinámica de innovación (ver Tabla 5), retomados de Bolívar (2012) y Barrios et al. (2017): monitoreo, relacionamiento, diseño, implementación y capacidad para la mejora escolar.

Tabla 5. *Análisis de la capacidad dinámica de la innovación en las IES*

Subtipos	Definición
Capacidad de monitoreo	Es mantener la percepción organizacional orientada hacia el medio, una actitud vigilante para el análisis del entorno institucional, identificación de oportunidades y amenazas. Capacidad que se crea entre una doble lógica: mientras se desarrollan capacidades para innovar, se reflexiona sobre la práctica.
Capacidad de relacionamiento	Es establecer contacto efectivo con los actores del entorno; no solo relacionarse con el entorno, sino establecer entornos colaborativos para el diseño de nuevas estrategias.
Capacidad de diseño	Es preparar respuestas creativas frente a los cambios del medio, ya sean incrementales o radicales. Innovación incremental cuando posee poco valor agregado de innovación y es una respuesta de cambio gradual. La radical sirve para enfrentar entornos problemáticos y supone la reconfiguración de recursos.
Capacidad de implementación	Es responder a los cambios del entorno, mediante un estilo de dirección flexible, que fomente la aportación de ideas nuevas y propicie sinergia. Las IES pueden desarrollar esta capacidad en la medida que logren alinear los objetivos particulares con los organizacionales. Implica fijar y programar objetivos, coordinar y controlar actividades, motivar y alinear esfuerzos.
	Es la creación de condiciones y procesos que posibiliten el desarrollo de la institución. Implica construir la capacidad de liderazgo mediante dos condiciones (1) un número

Capacidad para la mejora educativa	significativo de docentes líderes con una visión compartida, (2) compromiso por situar la renovación al centro del trabajo escolar.
---	---

Fuente: adaptación y transferencia de Bolívar (2012) y Barrios et al. (2017)

El escaso progreso y perfeccionamiento de estas capacidades, que juntas conforman la capacidad interna de desarrollo e innovación de una institución, ocasiona que el trabajo innovador del profesorado se convierta en marginal y poco sostenible. Por esta razón, Bolívar (2012) posiciona a la creación de comunidades profesionales de aprendizaje y al liderazgo docente como imperativos en los proyectos de cambio que las IES emprenden. Esto es complejo cuando la organización y las prácticas docentes individuales están poco articuladas entre sí, lo que explica en parte por qué las innovaciones tienen poca difusión y probabilidades de éxito. Así, el autor propone que la clave de la mejora está en una cultura cohesionada, donde el liderazgo educativo configura en gran parte el aprendizaje de la institución, siendo este una cualidad de la organización más que únicamente una característica o rasgo del profesorado.

2.2.2 Liderazgo educativo para la innovación y el cambio

En un contexto donde la estandarización rige diversos aspectos de la educación superior, Hargreaves (2009) separa la connotación de gestión que se le atribuye al sistema de liderazgo de las IES; la primera refiere a hacer algo mientras que el liderazgo significa ir hacia alguna dirección o meta. La gestión abarca aspectos relacionados con planificaciones operativas y su ejecución, por el contrario, el liderazgo es el proceso de motivar e influir en las y los académicos para que en conjunto se establezcan y logren los objetivos propuestos. A partir de este razonamiento se identifica por qué el rasgo del liderazgo es atribuible no solo al profesorado, sino a toda la institución.

Además, Bolívar (2012) la establece como una capacidad interna para articular variables diversas -por ejemplo, las acciones de internacionalización que surgen en las IES- que de manera aislada tendrían poco impacto en la enseñanza-aprendizaje, pero integradas podrían generar una sinergia institucional. Asimismo, el autor deriva cinco supuestos para su comprensión: (1) representa los procesos recíprocos de aprendizaje que permiten al profesorado construir y negociar significados que conducen a metas compartidas, (2) es el aprendizaje que conduce a un cambio constructivo que se produce colectivamente, (3) toda

persona tiene el potencial de trabajar como líder, (4) liderar es un esfuerzo compartido, al servicio de una democratización de las instituciones, por último, (5) requiere de una redistribución de poder y autoridad.

Sin liderazgo dentro de las IES y al frente de las innovaciones curriculares, es más complejo alcanzar el aprendizaje que conduce al cambio educativo. En ese sentido, Fullan y Langworthy (2014) abordan las condiciones y capacidades de un ecosistema educativo propicio para el cambio y explican que los catalizadores pueden provenir de diversas fuentes. Estas surgen de una confluencia entre un marco de políticas establecidas, la cultura y condiciones organizacionales, medidas de evaluación y *accountability*, el papel de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje, entre otros. Sin embargo, se advierte que la estandarización ocasiona que la medición se utilice mayormente con fines de quién es responsable (*accountability*) y en menor medida como una herramienta para el apoyo y crecimiento. Así, el liderazgo continúa encasillado en procesos de gestión más que de cambio y mejora educativa.

Una opción de mejora propuesta por Hargreaves (2009) es el liderazgo sustentable, una forma de desarrollar, difundir y extender el modo de crear conexiones positivas y de desarrollo entre participantes mediante siete principios: *profundidad* en el propósito de desarrollar aprendizaje, *aliento* como una forma de distribuir y compartir la responsabilidad entre los participantes, *resistencia* a través del tiempo y más allá de las reformas, *justicia* en la atención del aprendizaje y logros de todo el estudiantado, *talento* en el uso de los recursos financieros y humanos, *conservación* para conectar visiones futuras y, por último, *diversidad* en el currículo, la pedagogía y las contribuciones grupales en la organización. El hecho de que las IES generen múltiples iniciativas aisladas y con poco consenso, complejiza el desarrollo de un sentido compartido de la innovación con respecto a por qué internacionalizar los currículos; aunque existan cambios a nivel individual, los cambios organizativos siguen siendo prioridad y es aquí donde se evidencia la relevancia de un liderazgo sustentable que oriente y de sentido al cambio.

Por su parte, Bolívar (2012) explica que, si se busca que toda la organización aprenda, el liderazgo necesita estar disperso o distribuido como forma de compartir responsabilidades con el profesorado; más que una relación líder-subordinado, se pretende así que varios líderes influyan en el aprendizaje colectivo de equipos y de la institución. Como resultado, Nordin

y Sundberg (2018) consideran que su comprensión es un proyecto multinivel dentro y entre diversos niveles, pero que a nivel micro (aula) el liderazgo educativo como trabajo curricular implica que el profesorado se reconozca como participantes capaces de trascender lo dado; de modo que, el tipo de liderazgo que ejerza un docente tiene un papel primordial en el curso de las innovaciones.

Con base en el razonamiento de Cano et al. (2013) se encuentra que los tipos de liderazgo que se despliegan en las instituciones tienen un dualidad: son en parte la materialización de las estrategias que emplean, pero también son el resultado de sus dinámicas micropolíticas. De esta manera, Tejada (1998) y Cano et al. (2013) proponen tres tipos de liderazgo: el situacional o de contingencia, el transaccional y el transformacional (ver tabla 6). En gran parte, el liderazgo se convierte en una satisfacción personal para el docente, pero en su mayoría ejerce su función de líder sin un rumbo que oriente por parte de la institución; aunque las universidades cuenten con suficientes recursos -por ejemplo, de infraestructura y tecnológicos- si el profesorado no tiene claro qué desea la organización de ellos a nivel aula, difícilmente pueden alcanzarse los objetivos trazados, como los de internacionalización.

Tabla 6. *Tipos de liderazgo para el cambio*

Subtipos	Definición
Situacional o de contingencia	Aquel que se adapta a las circunstancias específicas de cada organización; surge a partir de factores contingentes como la cultura organizativa y los factores contextuales. Centra su atención a los elementos situacionales y discierne entre cuáles son más eficaces.
Transaccional	Se trata de un representante de la administración y/o intermediario que reconoce las exigencias y las tareas por realizar. Su actuación se manifiesta como un refuerzo eventual.
Transformacional	Se refiere a transformar y desarrollar capacidades para la actuación. Se tiene una idea clara de los objetivos, motivación alta y redefine la cultura del centro. Despliega una combinación de motivaciones y conductas de intervención.

Fuente: adaptación y transferencia de Tejada (1998) y Cano et al. (2013)

Como se evidenció, el liderazgo es un aspecto que abarca desde la cultura de la organización y sus estrategias empleadas, hasta aspectos individuales del docente que refieren a su rol frente a las innovaciones y cómo las concibe en el aula. Si bien el liderazgo desde esta doble óptica es un factor importante para el éxito y logro del cambio, Bolívar (2012) resalta que también lo es el liderazgo pedagógico, es decir el papel docente en la enseñanza-aprendizaje, lo que lleva a cuestionar cómo está impactando al currículo esta

relación compleja entre condiciones organizacionales y el liderazgo educativo dentro de las instituciones.

2.3 Currículo en educación superior: más allá de su estructura formal y su nueva ecología

La cuestión de por qué el liderazgo docente tiene un rol importante en la enseñanza-aprendizaje se debe, en parte, a que la dinámica dentro de una clase con objetivos de internacionalización cambia, así como las creencias docentes sobre cómo se desarrolla el aprendizaje intercultural. Debido a que tiende a considerarse a la internacionalización del currículo como un conjunto de prácticas y actividades específicas a seguir, se pierde de vista que en realidad se trata de una construcción determinada por la comprensión e interpretación docente de palabras y conceptos clave; se desdeña la fusión del pensamiento y la acción (Caruana, 2009).

Además, si se considera la multiplicidad que representa el currículo al momento de su estudio, se vería con más claridad que sus características van más allá de un aspecto formal a seguir; Díaz-Barriga (2014) lo plasma como: a) los planes y programas de estudio, productos y estructuras curriculares formales; b) los procesos de enseñanza y aprendizaje; c) el currículo oculto y vida cotidiana en el aula; d) la formación de profesionales y función social del profesorado; e) la práctica social y educativa; f) los problemas generados por la selección, organización y distribución de los contenidos curriculares; y g) la interpretación subjetiva de las materias implicadas en el currículo. En conjunto, estas concepciones conforman lo que se entiende por currículo, aunque Autio (2014) aclara que este se encuentra inmerso en subjetividades docentes.

Por esta situación, Gimeno-Sacristán (2010) lo razona como un *contenedor no neutro de contenidos* pues, en conjunción con los efectos que provocan otros elementos, cada docente imprime sus determinaciones, aporta diferentes elementos o aspectos a las estructuras formales, mismos que adquieren significación en la práctica real. Al desconocer las disposiciones culturales que se encuentran detrás de los currículos individuales, Tröhler (2014) advierte que se corre el riesgo de reforzar las condiciones culturales o nacionales de construcciones curriculares ajenas. Por ende, comparar currículos significa más que solo establecer diferencias obvias, sino también comparar diferentes sistemas de poder, pensamiento e ideas.

Asimismo, la práctica del diseño curricular en las universidades tiende a ser poco congruente con la teoría o enfoques de la internacionalización, evidenciando que aún hay procesos curriculares escasamente abordados desde una perspectiva ecológica y social que implique una comprensión de las instituciones, sus dinámicas y sus actores (Díaz-Barriga, 2014). A este razonamiento se agrega la concepción de una *nueva ecología del conocimiento en la era digital*, es decir, nuevos espacios para aprender y fuentes de conocimiento, como lo explican Angulo y Vázquez (2010). El auge de esta era trajo consigo desafíos a enfrentar en el ámbito curricular debido a cambios en: (1) el mundo (objetos y fenómenos) por conocer, (2) la concepción del conocimiento y procesos de adquisición, (3) la constitución e identidad del conocedor, y (4) el significado relativo de las formas y modos de conocimiento. De acuerdo con los autores, estos desafíos crecen junto con la expansión del uso de tecnologías en educación superior, además que implican replantear formas nuevas de enfocar el conocimiento, el currículo y los métodos de enseñanza-aprendizaje. En suma, el currículo, como se ha entendido tradicionalmente, tiene la posibilidad de ir más allá de su estructura formal y renovarse críticamente bajo la idea de esta nueva ecología y forma de innovación curricular que abona a la internacionalización de las universidades.

Sin embargo, aunque esta posibilidad de renovación aumenta a la par de la adopción de la tecnología, es importante mantener uno de los principales objetivos de la internacionalización del currículo al centro de esta renovación curricular: el desarrollo de aprendizaje intercultural en el estudiantado. Se advierte que es insuficiente infusionar los currículos con elementos “internacionales y globales” de manera aislada, pues carecen de un abordaje profundo de lo que se plantea con la enseñanza multi e intercultural (Wihlborg, 2009). Aunque Gesche y Makeham (2008) consideran que es poco probable llevar por completo a los estudiantes de una disposición etnocéntrica a una transcultural durante su paso por la educación superior, su desarrollo es gradual si se fomenta su capacidad de adaptación y desarrollan habilidades de comunicación intercultural.

Esto implica que el aprendizaje intercultural está sujeto a variaciones en el significado respecto a lo que se estudia y en relación con aspectos de internacionalización; Wihlborg (2009) argumenta que indudablemente existirán diferencias en la experiencia individual, la comprensión y el significado que desarrollen tanto estudiantes como docentes en el aula. Estas variaciones complejizan la labor docente al perseguirse objetivos de

internacionalización y aprendizaje intercultural en el sentido de que la práctica no estará incrustada en un marco de referencia cultural unívoco ni significarán actividades inalterables; por lo contrario, se tratará de una práctica en construcción y con alteraciones constantes conforme las situaciones que surjan en clase, los avances y resultados del estudiantado. Más que un currículo formal que dicte lo que significa la internacionalización del currículo y lo que necesita realizar el profesorado para ello, convendría partir de referentes más flexibles que ayuden a comprender la complejidad de la labor docente frente a este proceso.

2.3.1 Currículo emergente como concepción de la internacionalización

En el plano del currículo formal es común encontrar declaraciones del uso de ciertos materiales, tecnologías, y en el caso de la internacionalización en forma de listado de actividades; sin embargo, desde la lógica de Fullan (2001) se distingue que en dichas declaraciones continúa la tendencia por únicamente cumplir con los objetivos propuestos sin un verdadero entendimiento de los propósitos de las diversas innovaciones que tienen lugar en las IES, es decir, el cambio que buscan. En parte, este desconocimiento de los procesos de innovación acrecienta la creencia de que la internacionalización del currículo es una actividad alcanzable y terminada en cierto punto.

Si se relaciona este razonamiento con los demás aspectos planteados que entran en juego al innovar el currículo con fines de internacionalización, se denota que se está ante un panorama complejo debido a: (1) la comprensión de la internacionalización mayormente desde su lógica curricular formal, (2) la nueva ecología digital que implica cambios y alteraciones en la enseñanza-aprendizaje, (3) el aprendizaje intercultural que está sujeto a variaciones y diversas interpretaciones, y (4) los factores contextuales que afectan el posible uso de las innovaciones. Esta complejidad refuerza el argumento de Bolívar (2012): el currículo se desarrolla no solo desde su diseño como plan racional, sino también durante su propio proceso de reconstrucción en la práctica. La reflexión y concienciación son actividades poco consideradas al emprender una innovación, y aunque al principio es posible un cambio superficial asumiendo ciertos objetivos y utilizando tecnología, es probable que el profesorado evada los principios y la lógica del cambio (Tomas et al., 2009).

La perspectiva intercultural e internacional, como lo explica Caruana (2009), representa un problema a nivel curricular al tratar de determinar exactamente lo que significa e implica en términos de enseñanza, estrategias de aprendizaje y evaluación. Esto, analizado

desde la *lógica emergentista* o del currículo emergente de Osberg y Biesta (2008) difiere significativamente de una tarea primordial del profesorado: más que promover una determinada forma de ser en un estudiante, se trata de una responsabilidad ante la singularidad de cada educando. Si el significado y la enseñanza-aprendizaje se entienden como emergentes (que emergen durante el proceso), y se requiere que el profesorado fomente un ambiente donde el aprendizaje intercultural emerja, es errado tratar de determinarlos con anticipación, bajo la lógica tradicional de la escolarización de transferir conocimiento para llegar del punto A al B. Los autores indican que las epistemologías emergentes desafían la idea de que el significado se adquiere, por lo contrario, se crea y rehace continuamente; así, al utilizar la emergencia para teorizar el currículo y sus prácticas es necesario considerar la subjetividad humana.

El papel del docente como cocreador de los planes de estudio y su desarrollo en las aulas es central, además que las últimas representan sitios de interacción social compleja e impredecible (Nordin y Sundberg, 2018). Se agrega también que la enseñanza bajo la lógica de la dimensión internacional e intercultural implica -idealmente- una reflexión y evaluación constante del “yo”, con identidades en constante evolución dentro de diversos contextos, lo cual implica que se co-construyen nuevas pedagogías en y a través de las interacciones diarias (Hellstén, 2008). La internacionalización exitosa exige una implicación del personal y a nivel micro Tange (2008) reflexiona que la educación global significa que el personal académico confronte comportamientos y valores desconocidos todos los días, lo que aumenta su exposición a la incertidumbre y la ansiedad.

La *lógica emergentista* se corresponde con la internacionalización del currículo en el sentido que es complejo tratar de dictaminar cómo realizar determinada actividad para alcanzar ciertos objetivos si se carece de marcos explicativos que sean por completo adaptables a diversos contextos y niveles (nacionales, institucionales, áulicos). Diversas situaciones y experiencias emergen en las aulas al realizar actividades de internacionalización que llevan a suponer que ninguna es igual a otra. Por lo contrario, cada innovación impulsada desde diferentes contextos diferirá en su configuración por la orientación que tengan, los medios con los que se cuenten, los roles que desempeñe el profesorado, el tipo de institución que la impulse y el significado que tenga la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.2 Configuración de la innovación: visión, papeles y enfoques adoptados

El proceso de implementación de una innovación es complicado no solo por los cambios institucionales que implica su desarrollo y gestión, sino también en términos de qué es lo nuevo por aplicar y cómo hacerlo. Esto refuerza el argumento de que ninguna innovación es igual a otra, pues incluso aspectos más sutiles como la visión que se tenga de la internacionalización del currículo hace que los procesos de implementación difieran entre sí.

El análisis de la configuración de las innovaciones, de acuerdo con Anderson (1997), implica que habrá variaciones en cómo se ve una innovación en la práctica de diferentes docentes; dicho análisis se aborda desde tres aspectos: la centralidad del diseño curricular y la docencia, el papel docente y los enfoques adoptados. Para el primer aspecto es pertinente considerar en primera instancia la visión que se tiene de la innovación y la forma en que impacta la enseñanza-aprendizaje. Así, desde la lógica de Petocz y Reid (2008) se observa como la internacionalización y la enseñanza se influyen mutuamente: la primera como una *dimensión referencial* centrada en ideas o pensamientos sobre lo que significa este proceso; la segunda como la *dimensión estructural* que describe aspectos sobre los que el profesorado tiene el control (ver Tabla 7).

Tabla 7. Visiones de la internacionalización y la docencia

Internacionalización (y su influencia en la enseñanza)	Enseñanza (y su influencia en la internacionalización)
Distancia: las disciplinas ya son internacionales. El énfasis del posicionamiento en rankings ocasiona que sea solo una preocupación periférica.	Dispar: ambas se ven como ideas no relacionadas. Enseñanza enfocada en el contenido y el plan de estudios, la internacionalización es trabajo de la administración
Currículo: puede abordarse a través del contenido (temas, materias), los métodos (pedagogía, epistemología) y las características de estudiantes (experiencia, movilidad, heterogeneidad).	Superposición: noción de internacionalización se superpone con la actividad de enseñanza. Se pueden incorporar ideas de internacionalización (como ejemplos) en la medida en que la situación lo permita.
Justicia: se aborda centrándose en la noción de "equidad" entre educadores y estudiantes en diferentes países, y esencialmente solo puede ocurrir bajo ciertas condiciones.	Integrado: internacionalización como componente esencial en la enseñanza. La enseñanza alienta a estudiantes a comprometerse con el contenido del curso, incluida la internacionalización como parte de eso.

Fuente: adaptación y transferencia de Petocz y Reid (2008)

De acuerdo con los autores, las visiones son jerárquicas e inclusivas, si un docente tiene una visión de justicia de la internacionalización también es consciente y capaz de utilizar el punto de vista del currículo y de distancia; sin embargo, esto no sucede de modo inverso. El análisis de dichas visiones permite delimitar en qué medida el plan de estudios y

el profesorado incorporan el concepto de internacionalización como orientación en su materia, tanto en el contenido como en la pedagogía.

Por otro lado, la configuración de las innovaciones también difiere en el papel que desempeña cada docente; se distinguen dos clasificaciones a partir de Tejada (1998) y Burke (2020). El primero distingue tres tipos de papel docente, mismos que se asocian al posicionamiento que se toma frente a la internacionalización: (1) como *ejecutor* porque no influye en la innovación, sino que se limita a desarrollarla, (2) como *implementador* al filtrar y redefinir de acuerdo con demandas específicas y, por último, (3) como *agente curricular* quien participa en el diseño y construye la innovación. Asimismo, para analizar el impacto del uso de la tecnología, se parte de la noción de *e-academic* de Burke (2020) para denotar la influencia en los roles tales como: educador, administrador y miembro de una disciplina (ver Tabla 8).

Tabla 8. *Papel del docente ante la internacionalización y la tecnología*

Frente a la internacionalización	
Ejecutor	Refiere a la perspectiva técnica, con un papel secundario que se limita a ejecutar las prescripciones administrativas. Dependencia y subordinación del profesor.
Implementador	La evolución hacia este papel se origina por las deficiencias del planteamiento y falta de contextualización de la innovación. Pasa de ser intermediario a ser mediador, pero aún existe cierta dependencia del experto.
Agente curricular	Redefine lo diseñado desde fuera o diseña nuevas innovaciones desde dentro; se rompe la relación jerárquica y de dependencia. Construye innovación, tiene un alto nivel de autonomía, se diferencia de otros agentes innovadores, aunque puede coordinarlos y trabajar en equipo.
Frente a la tecnología	
Como educador	El papel de un académico como educador sigue siendo el mismo: impartir conocimiento, facilitar el aprendizaje y promover la aplicación del conocimiento contextual por parte de los estudiantes; aunque ahora incorporando la tecnología.
Como administrador	La entrega de educación en línea representa nuevas fronteras que incluyen también la administración de cursos en línea; desarrollar y administrar un curso terciario en línea requiere importantes inversiones de tiempo, capital, recursos, redes de colaboración, etc.
Como miembro de una disciplina	Representa la identidad profesional y personal. Mientras se mantiene la identidad profesional como miembro de una disciplina, el <i>e-academic</i> también tiene la libertad de trabajar fuera del campus con sus redes de colaboración fuera del campus.

Fuente: adaptación y transferencia de Tejada (1998) y Burke (2020)

Esta noción implica un papel poco explorado del profesorado, un *e-academic* que gestiona la docencia e investigación a través de la virtualidad en la educación superior, cuyo crecimiento se debe a la pandemia; implica no solo que sus competencias atraviesen cambios constantes, sino que sus rol se divide y debate entre los tres mencionados. En suma, el docente deja de ser el proveedor de contenido y se convierte más en un diseñador/guionista de la pedagogía

y luego actúa como participante, aprendiendo y facilitando, donde idealmente la instrucción se encuentre más conectada al contexto y la cultura (Sorensen, 2008).

Por último, se encuentran diferencias también en los enfoques que adoptan las innovaciones y al tratarse de actividades que se implementan a través de plataformas y ambientes digitales, se consideran los enfoques de intercambio virtual en educación superior de O'Dowd (2018): materias específicas, programas de estudio compartidos y como proveedor de servicios. La definición de intercambio virtual es variada al igual que los términos relacionados a esta, sin embargo, los elementos que parecen coincidir en varias interpretaciones se reflejan en los siguientes (ver Tabla 9).

Tabla 9. *Enfoques de intercambio virtual en educación superior*

Características	
Materias específicas	Intercambio aislado promovido por el profesorado e involucra solo su clase, a menudo bilingües y que idealmente buscan desarrollar diversas competencias (intercultural, de lenguas extranjeras). Ejemplos: tele colaboración, equipos virtuales globales.
Programas de estudio compartidos	Adición de perspectivas internacionales al plan de estudios del curso, a menudo las clases desarrollan un programa compartido de estudios con otras universidades, a menudo bilingües y que idealmente buscan desarrollar diversas competencias (intercultural, de lenguas extranjeras). Ejemplos: COIL, programas de doble grado.
Como proveedor de servicios	Intercambios dirigidos en ocasiones por facilitadores, como un servicio que brinda una universidad mediante plataformas; mayormente bilingües Ejemplo: MOOCs

Fuente: adaptación y transferencia de O'Dowd (2018)

Cada una de estas características se puede encontrar de una forma u otra en las actividades realizadas en la virtualidad, lo cual implica un entorno de aprendizaje global cada vez más internacionalizado e impulsado por la tecnología que busca impregnar el pensamiento y la práctica docente (Gibson, 2008). Es en esta intersección de internacionalización y tecnología que se producen variaciones en la implementación, práctica y comportamientos del profesorado, aunque existe otro cruce importante de analizar entre tecnología y pedagogía.

En ocasiones, la internacionalización se descarta por no tener cabida en una unidad en particular, y en otros casos, se argumenta su incompatibilidad con aspectos de una disciplina. En realidad, es posible utilizar algunos aspectos de la internacionalización para mejorar la relevancia de la enseñanza y el atractivo de los cursos (Petocz y Reid, 2008) Además de la complejidad que representan la internacionalización y el aprendizaje

intercultural por sí solas en el currículo, el uso de tecnología y trabajo de forma virtual trae consigo incertidumbres con respecto a las formas nuevas de interacción e intercambio (Hellstén, 2008). La pedagogía y el aprendizaje, como lo explica Wihlborg (2009) son en gran medida actividades que se basan en suposiciones sobre la vida de las personas, los contextos socio-interculturales y los educativos formales, así como los marcos de dichos contextos de interacción entre las personas.

2.4 Relación entre tecnología e internacionalización bajo el ideal del aprendizaje profundo

La mejora y el cambio educativo son alcanzables al incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual Bolívar (2012) posiciona la participación e influencia del profesorado en la toma de decisiones de asuntos pedagógicos al centro de una innovación. Más que referirse únicamente a las habilidades y disposiciones docentes, se trata también de los procesos desarrollados que llevan a la consolidación de un liderazgo pedagógico compartido, es decir, una toma de conciencia que conlleva a que los participantes adopten un papel de agente activo.

Debido a que los cambios en los enfoques didácticos o en la manera de utilizar la tecnología son más complejos al requerir ciertas habilidades y formas de conducir las actividades en el aula, Tomas et al. (2009) resaltan la importancia del liderazgo para afrontar problemas que surjan al utilizar, por ejemplo, la tecnología para la enseñanza. Más aún, el uso de tecnología representa complejidades e incertidumbres con sus formas nuevas de interactuar y comunicarse, mediante las cuales se busca también propiciar aprendizaje intercultural (Hellstén, 2008). Es aquí donde se denota la interrelación entre tecnología e internacionalización, pues se argumenta que el uso de la primera puede enfocarse a procesos de colaboración e interacciones efectivas (Fullan y Donnelly, 2013), los cuales son necesarios en actividades de internacionalización cuyo objetivo es fomentar aprendizaje intercultural. Esta interrelación entre ambas tiene similitudes y/o puede ser explicada con la perspectiva del aprendizaje profundo, en el sentido que son iniciativas cuya centralidad es el diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje, más que prescripciones inalterables.

Este tipo de aprendizaje es posicionado por Fullan y Langworthy (2014) como una actividad central en las escuelas -idealmente- que busca preparar a estudiantes con competencias globales. Asimismo, pretende fomentar nuevas asociaciones para el

aprendizaje con tareas en profundidad y un acceso generalizado a herramientas y recursos digitales. Este modelo de enseñanza bajo la lógica de un aprendizaje profundo, además de una concepción un tanto idílica, representa una guía de cómo la enseñanza podría ser encausada, apoyada con tecnología y más aún si se suma con la lógica de internacionalización del currículo, cuya relación se hace más clara al analizar las características del modelo.

El modelo de estas nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo caracteriza a la tecnología como un apoyo, que permite el descubrimiento de contenidos nuevos, colaboración y creación de conocimientos. Las experiencias de aprendizaje profundo son personalizadas y centradas en el estudiantado, con una combinación de autonomía y trabajo significativo de su parte, lo cual le aporta rigurosidad y el factor de interés (Fullan et al., 2020). En ese sentido, se encuentran similitudes con lo que se encuentra al centro de la internacionalización del currículo: experiencias significativas de aprendizaje que fomenten diversos tipos de competencias (globales, internacionales, interculturales) mediante interacciones (nacionales, internacionales), con el uso de idiomas extranjeros, trabajo de manera virtual, y que desarrollen un cierto grado de autonomía en el estudiante.

Si algo es claro en la literatura que aborda temas de internacionalización del currículo es que este proceso es bastante complejo, sin referentes ni teorías únicas e inequívocas. De modo que, convendría entender a este proceso como una forma nueva de realizar la práctica de enseñanza, que en el fondo su interés va más allá de incluir temas internacionales o idiomas en el aula, tratándose de una verdadera reconfiguración de la enseñanza-aprendizaje que en cierto grado busca fomentar el ideal de un aprendizaje profundo.

En suma, esta relación entre tecnología e internacionalización, además de representar una reconfiguración y replanteamiento de qué se enseña y cómo, implica una reflexión de cómo dicha relación se materializa en cambios pedagógicos. Como resultado, Fullan y Langworthy (2014) recomiendan empezar no por las cuestiones tecnológicas, sino cuestionar pedagógicamente si permiten el descubrimiento de nuevos contenidos, un aprendizaje colaborativo y conectado, la creación de nuevos conocimientos y una autonomía en los estudiantes.

2.4.1 Necesidades para la innovación en los procesos pedagógicos

La capacidad de innovación en los procesos pedagógicos ha sido poco valorada y en gran medida se relaciona con el trabajo interdisciplinar, es decir, que dicha capacidad se entienda,

desarrolle y trabaje desde la perspectiva de diversas disciplinas (Barrios, et al., 2017). En el ámbito de las innovaciones realizadas en la virtualidad, Fullan y Donnelly (2013) las caracterizan por un lado con pedagogías débiles o subdesarrolladas, y por otro, con tecnología y pedagogías solidas pero limitadas a un número reducido de instituciones. En el ámbito organizacional se observa la necesidad de un cambio en las organizaciones de poder y la gestión administrativa de las IES que den paso a la innovación dichos procesos (Barrios et al., 2017).

Este subdesarrollo y crecimiento desigual de la tecnología y sus pedagogías, así como la rigidez de las instituciones, apunta a que la innovación pedagógica es una de las más complejas de fomentar y desarrollar, por ende, el cambio en la enseñanza es prácticamente nulo. Por esta razón, Gimeno-Sacristán (2010) propone influir en los aspectos de lo estructurado y orientar la acción desde un punto de vista práctico (desde la perspectiva del profesorado). Se requiere de un esfuerzo constante centrado en la pedagogía, procesos de aprendizaje, contenido y resultados, lo cual indica una innovación radical mediante formas nuevas de conceptualizar el conocimiento y el currículo (Leask, 2008). Si bien es necesario contar con un enfoque estratégico de internacionalización a nivel institucional, es importante también dilucidar los detalles de la pedagogía que implica para el desarrollo de aprendizaje intercultural.

Existen contradicciones en los esfuerzos por estructurar pedagogías significativas a través de la internacionalización debido a que se desarrolla una diversidad de actividades para ello, pero rara vez se realizan de manera articulada (Singh y Shrestha, 2008; Reid y Hellstén, 2008). Las clases que declaran la inclusión de la perspectiva internacional tienen en ocasiones el problema de una "pedagogía etnocéntrica", es decir, una tendencia a dar por cierto la superioridad de su filosofía disciplinar y práctica pedagógica, considerándolas internacionales por sí solas (Tange, 2008). A pesar de que una pedagogía internacional se orienta más hacia el proceso que al producto, la elección de esta se basa principalmente en las preferencias individuales e interacciones sociales del profesorado, lo cual evidencia que la percepción docente es un punto de partida para un examen de los enfoques pedagógicos prácticos para la internacionalización (Gesche y Makeham, 2008; Petocz y Reid, 2008).

Por otro lado, la intersección entre tecnología, pedagogía y contenido en relación con lo que se enseña, tiene limitaciones en su aplicabilidad debido a dos factores; el primero

debido a que está ligado a aspectos técnicos y de recursos con los que se cuenta, y el segundo se refiere a las concepciones erróneas sobre el aprendizaje virtual (Joseph, et al., 2021; Kuiper, 2008). No obstante, cualquier ajuste pedagógico que se realiza basado en las exigencias de la internacionalización necesita considerar perspectivas locales que permitan una adaptación al contexto propio. Una forma de analizar la idoneidad de los esfuerzos emprendidos la proporcionan Fullan y Donnelly (2013) mediante un índice de innovación que delimita aspectos de la pedagogía y tecnología por indagar. Una pedagogía puede ser evaluada por su calidad en: los resultados que se esperan obtener, la relación docente-estudiante, y la plataforma de evaluación y funcionamiento que desarrolle. Asimismo, es posible evaluar la tecnología mediante: la calidad de la experiencia del usuario con respecto a su diseño, la facilidad de su adaptación y la integración que tenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que aún es poca la claridad de la dimensión pedagógica con respecto a experiencias de internacionalización y los contextos educativos propios, Wihlborg (2009) retoma cuestionamientos tales como ¿cuáles son los impactos pedagógicos de la internacionalización en la educación superior? ¿cómo se puede avanzar en este proceso y tomar una posición pedagógica sobre el tema, ahora también de manera virtual?.

2.4.2 Tipos de cambio pedagógico y patrones de comportamiento en la innovación

La internacionalización del currículo en términos pedagógicos implica no solo una serie de cambios en la enseñanza-aprendizaje, sino que también involucra una conciencia de los posibles elementos que influyen en la constitución del significado y comprensión de contenidos internacionales e interculturales (Wihlborg, 2009). Se considera como una conciencia sobre el discurso cultural cuyo papel es fundamental en el logro de entendimientos en y sobre contextos internacionales; esta permite al profesorado examinarse y examinar sus prácticas con el fin de denotar el avance logrado hacia el cambio pedagógico que se busca con este tipo de internacionalización (Hellstén, 2008).

El involucramiento de la tecnología involucra más que solo el aula virtual, el uso de sistemas de aprendizaje y la comunicación electrónica; Wihlborg (2009) argumenta que el objeto de aprendizaje evoluciona e implica una nueva forma de ver los fenómenos abordados en clase, en cierto modo es ver el mundo de manera diferente y, por ende, significa cambiar

como persona. La cuestión pedagógica es cómo utilizar un enfoque holístico en la enseñanza, que al mismo tiempo implique variaciones, las respete y fomente.

La perspectiva de multiplicidad de la innovación de Fullan (2001) propone la búsqueda de soluciones a nivel individual y de grupos pequeños, confrontando sus concepciones (creencias) y su conducta (enfoques de enseñanza). El análisis de estas realidades subjetivas permite dar cuenta si los cambios propuestos tienen sentido en el nivel del uso individual y su eficacia. Una problemática surge cuando las instituciones adoptan nuevos métodos de enseñanza que cambian de manera poco significativa su estructura, roles y prácticas, lo que implica cambios superfluos o poco sostenibles.

Al inicio de las innovaciones subyace una justificación (por qué), aunque escasamente se conozcan los alcances (para qué) y cómo lograrlos (método), ni existan garantía de éxito (eficacia). En este sentido, De la Herrán y Paredes (2012) explican que, aunque el profesorado tenga una actitud favorable hacia el cambio pedagógico, podrían tener un limitado dominio en el sentido de entenderlo y estar cualificados para llevarlo a la práctica; dominio entendido como una claridad, habilidad y compromiso como proceso progresivo. Así, en función de su justificación y finalidad, los autores distinguen tres tipos de cambio: *reactivos* (cuya finalidad es la adaptación), *cambios continuos* (pretenden la mejora constante) y *cambios proactivos* (cuyo destino último es la innovación). Esto resulta útil para indagar sobre la pertinencia y la forma en que las actividades de internacionalización han sido implementadas en la práctica docente; si realizan adaptaciones a su enseñanza por la necesidad de añadir este factor, si desean aprender y mejorar su práctica a través de este proceso o si son los agentes que promueven las innovaciones desde sus aulas.

Por otro lado, se encuentra la problemática de la incorporación de la tecnología pues, al basarse en métodos tradicionales, su uso está más relacionado con la comunicación y transferencia de conocimiento que con la creatividad y el aprendizaje profundo del estudiantado. Por ende, Fullan y Langworthy (2014) proponen una forma de detectar elementos del proceso y entorno del aprendizaje como los roles y relaciones, clima, diseño de tareas de aprendizaje, frecuencia y calidad de la retroalimentación formativa, grado de compromiso docente y estudiantil, progreso entre otros, comparando entre pedagogías eficaces e ineficaces (ver Tabla 10).

Tabla 10. *Pedagogías eficaces vs ineficaces*

Eficaces	Ineficaces
Estudiantes y docentes como co-alumnos.	Excesiva autonomía de los estudiantes.
Tareas de aprendizaje en profundidad de largo plazo.	Tareas de corto plazo para una unidad o clase, no multidisciplinarias.
Tareas de aprendizaje en profundidad con objetivos de aprendizaje claros y medidas de éxito claramente definidas.	Objetivos de aprendizaje y modos de medir el éxito poco claros.
Control y capacidad de elegir por parte de los estudiantes acordes con su nivel.	Demasiado control y capacidad de elegir por parte de los estudiantes antes de que cuenten con habilidades para estructurar su propio aprendizaje con eficacia.
Retroalimentación continua y eficaz; evaluación formativa que apunta al logro de los objetivos del aprendizaje.	Retroalimentación ineficaz o solo una evaluación sumativa al finalizar la tarea.
Identificación y uso de herramientas y recursos digitales como apoyo de las tareas de aprendizaje en profundidad y para ayudar a que los estudiantes dominen el proceso de aprendizaje.	Uso de herramientas y recursos digitales solo para impartir contenidos y hacer un seguimiento del progreso, y no para determinar la necesidad de cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: adaptación y transferencia de Fullan y Langworthy (2014)

Esta diferenciación entre el tipo de pedagogía utilizada permite analizar si la tecnología por sí sola está siendo uno de los principales impulsores de la innovación curricular, resultando en cambios superficiales y desiguales, acompañado del individualismo docente o trabajo en solitario. En conjunto, los tipos de cambio pedagógico y los patrones de comportamiento docente que se despliegan en la implementación de la innovación indican la disrupción que tanto el uso de tecnología como la internacionalización ocasionan en el proceso de enseñanza.

Esta disrupción es dividida por Fullan y Quinn (2020) en tres zonas: inestable, de aprendizaje y de crecimiento; mediante una relación con los aspectos necesarios para el cambio educativo de Fullan (2001), estas zonas son equiparables en el sentido que: la *zona inestable* representa que el profesorado se preocupa únicamente por la incorporación de la tecnología sin alterar sus prácticas; la *zona de aprendizaje* es cuando comienzan a realizar cambios en sus enfoques didácticos y estrategias, y la *zona de crecimiento* es el nivel más complejo pues implica una alteración de creencias docente sobre por qué es necesario el cambio pedagógico. Las zonas no están del todo delimitadas (se puede estar en dos al mismo tiempo) ni son secuenciales, pero proporcionan un sistema de reflexión sobre lo aprendido, a la vez que permite identificar ideas que aumenten las probabilidades de continuación de la innovación curricular.

Sin embargo, es preciso recordar que el profesorado siente mayor seguridad con su autonomía para tomar las decisiones pedagógicas que más beneficien sus cursos si cuentan con el apoyo administrativo de sus instituciones (Dam, 2021). Esto evidencia que también existe una relación educativo-pedagógica que construyen los participantes a partir del papel que juega la política educativa en su labor como docentes (Cruz, 2021). De modo que, se evidencia de manera más clara cómo una innovación desde sus decisiones de iniciación, implementación y posible continuación implica un proceso no lineal donde todas sus fases inciden en otras. El objetivo último es desarrollar una *política de cambio sostenible* que soporte a las iniciativas que surgen en las instituciones (Bolívar, 2012); así, se tiene que las condiciones políticas y organizacionales, curriculares y pedagógicas están interrelacionadas y se moldean entre sí, dando como resultado configuraciones únicas que valdría la pena investigar.

2.5 Modelo teórico para el análisis de los significados de las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad

Con base en la literatura abordada en este capítulo, se reafirma que una de las limitantes de la internacionalización del currículo de las IES es la naturaleza prescriptiva y el escaso entendimiento subjetivo de las acciones que surgen. Una cuestión central es la investigación de las condiciones en la enseñanza, currículo y entornos de aprendizaje a nivel aula que, directa o indirectamente, explican las diferencias de los resultados obtenidos en diversos contextos (Bolívar, 2012). Para lograr cambios educativos efectivos es primordial poder explicar no sólo qué causa el cambio, sino también cómo influir en las fases de la innovación: su planificación, implementación y continuación (Fullan, 2001).

Si bien la internacionalización puede ser analizada desde diversas perspectivas teóricas, la teoría educativa permite examinar de manera puntual cómo se internacionalizan los planes de estudio, la enseñanza y los procesos de aprendizaje que implica (Van der Wende, 1999). Desde la perspectiva de Leask (2008) y Van der Wende (1999) la innovación curricular para la internacionalización requiere de una gestión del cambio, es decir, entender por qué y cómo se busca internacionalizar. Esto resulta complejo pues tanto las personas como las instituciones generan diversas interpretaciones y/o les resulta complejo acoger nuevos paradigmas; a nivel personal (docente) existen suposiciones que condicionan y dotan de sentido el actuar de los involucrados.

El significado subjetivo del cambio, como lo explica Fullan (2001), será diferente para los individuos puesto que se reacciona a partir de una construcción de la realidad particular para cada individuo; se añade el sentido personal a las experiencias más allá de si se trata de un cambio impuesto o si inicia de manera voluntaria. En la medida en que se entiendan o ignoren las diversas realidades subjetivas, se podrá o no visualizar si los cambios que implican las innovaciones cobran sentido a nivel individual. En síntesis, es necesario entender el cambio que se busca y el proceso mismo de este desde la perspectiva docente, es decir, un análisis basado en la práctica y enseñanza para su comprensión.

Debido a que Fullan (2001) explica que entran en juego las singularidades de los contextos individuales como factor crítico, se considera un análisis de tres etapas: las decisiones de iniciación, el proceso de implementación y la posible continuación de las innovaciones para describir el proceso de cambio y explicar su funcionamiento. Las decisiones de iniciación como aquellas que influyen en el proceso de las innovaciones; pueden ser decisiones tomadas por autoridades o a nivel individual, así como estar basadas en valores educativos, en necesidades de mejora, tener orientaciones burocráticas o post burocráticas (Bolívar, 2012; De la Herrán y Paredes, 2012).

Posteriormente, para comprender el proceso de implementación se analizan aspectos desde la teoría de la micropolítica (De la Herrán y Paredes, 2012; Cano et al., 2013) y del currículo emergente (Osberg y Biesta, 2008). La primera entendida como una dimensión oculta o informal dentro de la educación superior que explica los intereses, influencias y mecanismos que influyen en la toma de decisiones y liderazgo del profesorado para llevar a cabo una innovación dentro de sus contextos. La segunda como concepción de que un currículo con fines de internacionalización no puede ser predeterminado con anticipación, puesto que el profesorado se encuentra en un proceso de comprensión y readaptación de lo que implica la internacionalización en la virtualidad. El papel del docente se altera, y los cambios pedagógicos y de enfoque emergen según la situación contextual y personal que se experimente.

Dentro de la parte micropolítica del proceso de implementación, el foco de atención serán las condiciones organizacionales (De la Herrán y Paredes, 2012) que promueven u obstaculizan la innovación; estos desde las capacidades de innovación (Bolívar, 2012; Barrios et al., 2017) y el liderazgo para el cambio (Tejada, 1998; Cano et al., 2013) que tengan

las instituciones. En la parte curricular del proceso de implementación, se retoman dos componentes del modelo CBAM para el análisis de innovaciones de Anderson (1997): la configuración de la innovación y los tipos y patrones de cambio. Este modelo describe y explica el proceso de cambio experimentado por el profesorado involucrado en intentos por implementar nuevos materiales curriculares y prácticas de instrucción.

La configuración de la innovación se refiere a que ninguna innovación se implementa de la misma manera; se analiza a partir de tres aspectos: las visiones de la internacionalización (Petocz y Reid, 2008), el papel docente (Tejada, 1998; Burke, 2020) y los enfoques del intercambio virtual (O'Dowd, 2018). Los tipos y patrones de cambio se analizan a partir de los cambios pedagógicos (De la Herrán y Paredes, 2012) que realice el profesorado en las innovaciones y mediante un contraste entre pedagogías eficaces vs ineficaces (Fullan y Langworthy, 2014).

Si bien, los cambios desde arriba son poco funcionales, lo mismo ocurren con las iniciativas individuales cuando no logran conectarse a la estructura institucional. Las fuentes del cambio y las condiciones contextuales determinan lo que sucede después de la implementación. Así, la continuación se refiere a si el cambio se incorpora como parte del sistema si se perciben mejoras en el aprendizaje y en las habilidades de estudiantes. La división entre implementación y continuación es vaga, pueden denotarse cambios en un periodo relativamente corto y/o acciones durante la implementación que pueden predecir en cierto modo el rumbo de la innovación y su posible continuación.

Por último, debido a que las innovaciones son multidimensionales, Fullan (2001) argumenta que hay tres componentes que idealmente deberían alterarse, en mayor o menor medida: (1) el uso de materiales nuevos, (2) el uso de enfoques didácticos o estrategias nuevas, y (3) la alteración de creencias (presuposiciones pedagógicas y teorías que subyacen a las prácticas). Dichos componentes se relacionan con los niveles de disrupción de Fullan y Quinn (2020): (1) zona inestable, (2) zona de aprendizaje, (3) zona de crecimiento. De modo que, las innovaciones que no implican cambios en estas dimensiones difícilmente tienen posibilidades de continuación o carecen en cierta medida de sentido para los involucrados.

A partir de estos aportes, el modelo teórico para el análisis de las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad (ver Figura 1) está compuesto por tres dimensiones: las decisiones de iniciación, el proceso de implementación y la posible

continuación.

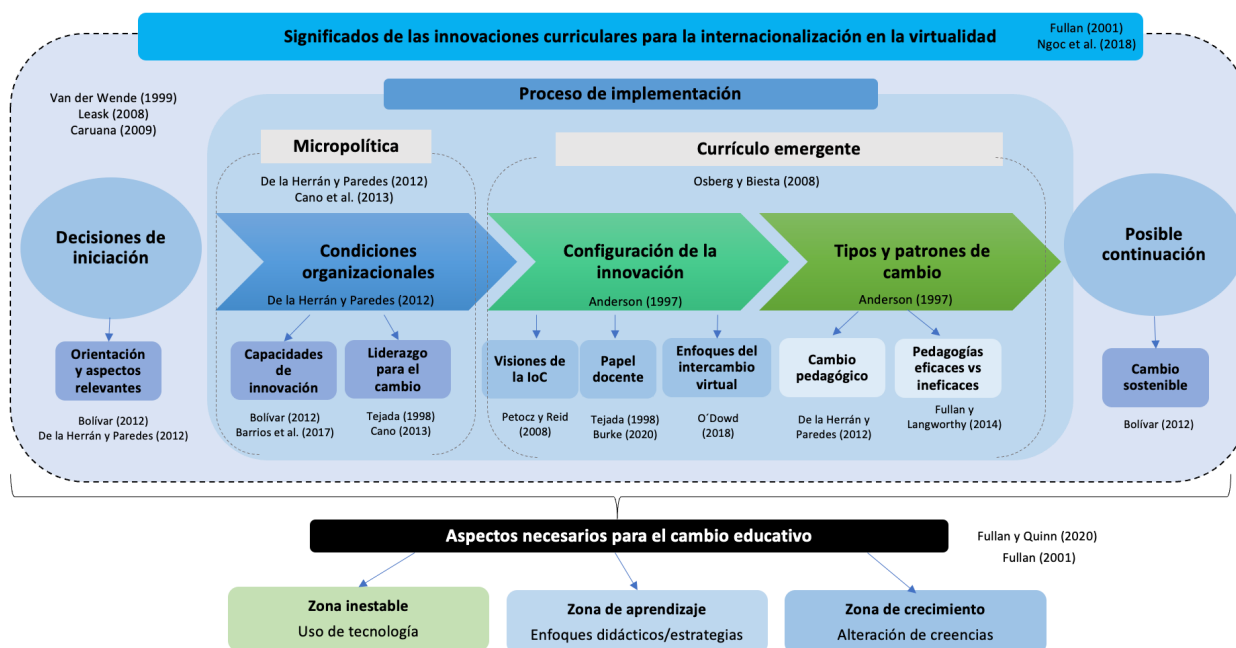


Figura 1. Modelo teórico para el análisis de los significados de las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad

El análisis de estas dimensiones, con sus respectivas categorías, permitirá identificar las posibilidades de continuación que tienen las innovaciones curriculares emprendidas en las universidades analizadas en Sonora, bajo la idea de un cambio sostenible (2012). Asimismo, este análisis permite delimitar las zonas (inestable, de aprendizaje y crecimiento) en las que se encuentran las innovaciones con respecto a los cambios que el profesorado manifieste en sus prácticas.

CAPÍTULO III. Metodología de la Investigación

La internacionalización como concepto y agenda estratégica es un fenómeno relativamente nuevo, amplio y variado en la educación superior, impulsado por una combinación dinámica de fundamentos políticos, económicos, socioculturales y académicos. Su impacto en regiones, países e instituciones varía según sus contextos; además, sobresale una creciente división entre las IES que la consideran importante y aquellas que no (de Wit y Altbach, 2021). Asimismo, es necesario considerar que los recursos, incluidas las tecnologías educativas, varían entre universidades. Como resultado, dentro de las fronteras nacionales y a nivel internacional en general, se produce una diferenciación entre las universidades en función de su nivel de digitalización (Klyachko y Mau, 2021)

Con el compromiso intercultural como parte de la vida personal y profesional convirtiéndose progresivamente en una norma, ciertas instituciones -y regiones- podrían rezagarse en sus esfuerzos por incorporar la internacionalización del currículo de una manera integral y duradera en sus planes estratégicos (Jones y de Wit, 2021). Esto se debe a que gran parte las acciones que se implementan son iniciativas individuales y, en general, porque son más complejas de diseñar, implementar y adoptar al requerir ciertas condiciones básicas en los sistemas de educación terciaria: cultura innovadora, flexibilidad curricular, formulación de políticas, evaluaciones, entre otras (Gacel-Ávila, 2021).

Ante este panorama incierto a nivel internacional sobre la internacionalización del currículo en educación superior, aunado con sus vertientes virtuales, surge el interés por comparar las acciones que se realizan en el estado y que, a pesar de ser escasas, si se analizan y difunden podrían promoverse aún más.

Por ello, se considera la perspectiva docente y desde un análisis a partir de la innovación educativa, se comparan las innovaciones curriculares con fines de internacionalización implementadas de manera virtual (COIL, EMI, MOOC) en IES de Sonora, a partir de la siguiente estrategia metodológica (ver Figura 1). Se parte del paradigma interpretativo que, aplicado a la investigación educativa, ayuda a comprender la subjetividad de las experiencias vividas por docentes, así como de su contexto y cultura que los rodea (Guba y Lincoln, 1989; Taylor y Medina, 2011). Con el propósito de analizar discursos en busca de significados, se considera el enfoque fenomenológico como el más apto para una

mejor comprensión de las experiencias docentes en torno a las innovaciones curriculares que promueven (Álvarez-Gayou, 2009; Sandín, 2003).

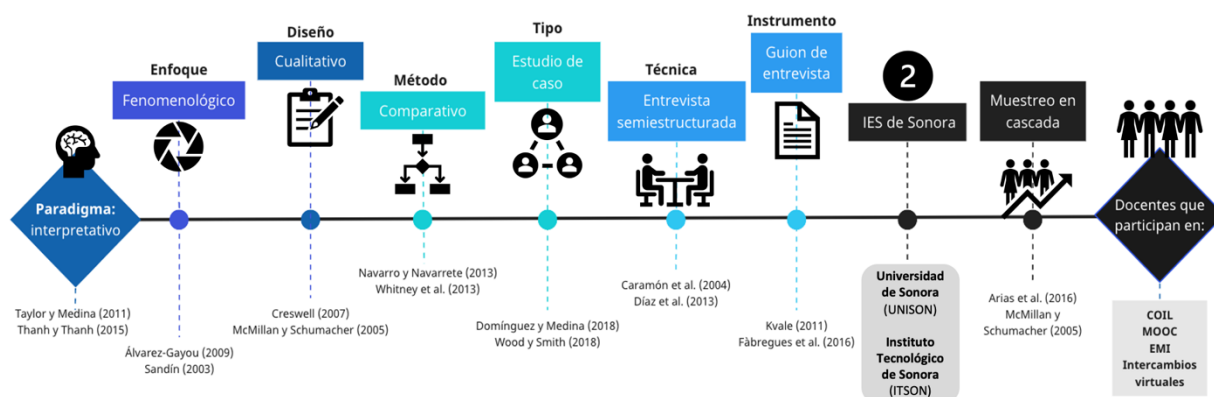


Figura 2. Estrategia metodológica para el análisis de las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad

Para ello, se seleccionó el diseño cualitativo al permitir un análisis a profundidad del significado que un grupo de individuos atribuyen al objeto de estudio en cuestión (Creswell, 2007; McMillan y Schumacher, 2005), mediante interpretaciones del fenómeno. A partir del método descriptivo con alcance comparativo y un estudio de casos (Gurdián-Fernández, 2007; Navarro y Navarrete, 2013; Domínguez y Medina, 2018) se contrastan las innovaciones curriculares que promueve el profesorado en universidades del estado, con el fin de detectar puntos de convergencia y divergencia entre estas.

La técnica seleccionada fue la entrevista semiestructurada y, mediante un guion de entrevista (Kvale, 2011; Fàbregues et al., 2016), se indaga en la perspectiva docente sobre sus decisiones de iniciación en estas innovaciones, cómo fue su implementación y que posibilidades de continuación vislumbran. Dicho instrumento para la recolección de datos se diseñó para ser aplicado a docentes de universidades públicas representativas en la región, principalmente por su matrícula: la Universidad de Sonora (UNISON) y el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).

La selección de sujetos clave se realizó entre quienes han impartido clases COIL, diseñan y/o incluyen cursos MOOC en sus asignaturas, imparten clases EMI en línea o *blended* y que han recibido estudiantes en intercambios virtuales en sus clases. Para ello, se utiliza el muestreo en cascada o de bola de nieve, (Arias et al., 2016; McMillan y

Schumacher, 2005), y así se detectó a docentes que participaron en alguna de estas acciones de internacionalización del currículo.

Por último, después de recabar los datos, se continuó con un análisis temático teórico (Braun y Clarke, 2006; Clarke y Braun, 2017) que permitió la reducción de los datos, hasta la codificación y categorización EMIC y ETIC (McMillan y Schumacher, 2005). Esto, a partir del uso de softwares especializados para la transcripción (*Transkriptor*) y análisis de los datos (*Maxqda*).

Con esta estrategia metodológica para analizar las innovaciones curriculares en la virtualidad que surgen en el estado se pretende contribuir a la visión globalizada de la internacionalización, que Jones y de Wit (2021) explican como aquel análisis de aspectos importantes para el aprendizaje entre instituciones, a partir de sus políticas, sus prácticas e investigaciones, priorizando tanto lo internacional como lo intercultural de los currículos, la enseñanza y el aprendizaje.

3.1 Paradigma interpretativo y enfoque fenomenológico

Diversas acciones de internacionalización que surgen en la educación superior se orientan a partir de tendencias globales, dentro las cuales se encuentran la implementación de marcos curriculares comunes, el trabajo entre redes universitarias, además del análisis de buenas prácticas y programas educativos de las IES (Filippov, 2021). Sin embargo, Jones y de Wit (2021) sugieren cambiar la orientación de dichas acciones y promover la adopción de enfoques más matizados para la interpretación y entrega de la internacionalización curricular; se requieren análisis locales diferenciadas de acuerdo con las necesidades sociales.

En dichos aportes se identifica la relevancia de investigaciones acerca de las innovaciones que surgen a nivel local para promover este tipo de internacionalización y los nuevos escenarios donde se realizan. Esto a partir de quienes promueven y experimentan dichas innovaciones en la práctica, a partir de sus interpretaciones, experiencias y las formas de implementación. En este sentido, el paradigma interpretativo se considera idóneo para la construcción e interpretación de datos a partir de las experiencias que el profesorado expresa. Dicho paradigma es definido por algunos autores (Taylor y Medina, 2011; Thanh y Thanh, 2015) como humanista, pues pretende la comprensión de una o varias culturas, desde dentro. Su epistemología refiere a la construcción intersubjetiva del conocimiento y, aplicada a la investigación educativa, permite desarrollar una comprensión local de las experiencias de

docentes, estudiantes, culturas en el aula, escuelas y comunidades educativas. En suma, mediante la utilización de este paradigma se considera a la realidad como algo construido socialmente, por lo que se requiere entender la subjetividad de las experiencias humanas (Guba y Lincoln, 1989; Renfors, 2021); por estos motivos este paradigma es pertinente para analizar las experiencias del profesorado en torno a las innovaciones curriculares que promueven en sus instituciones.

Aunado a estos razonamientos, Thanh y Thanh (2015) argumentan que la utilización del paradigma interpretativo, mediante un diseño cualitativo, permite a su vez analizar las experiencias de los individuos con el fin de descubrir diversas realidades. Se trata de descubrir la realidad a través de los puntos de vista de los participantes, durante el proceso se buscan y aceptan múltiples perspectivas, y se trata de ir más allá de enfoque inductivos-deductivos; implica tener apertura a hacia el cambio y hacia diversas formas de buscar respuestas a las preguntas de estudio planteadas. Al considerar los diferentes escenarios que el estudio retoma para realizar comparaciones, resulta evidente que dicho paradigma permite abarcar una diversidad de comprensiones sobre un mismo fenómeno -innovaciones curriculares en la virtualidad-, pero resaltando aquello que las distingue.

En concordancia con este paradigma, a partir del enfoque fenomenológico es posible comprender problemas o experiencias complejas, a partir de cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen sus mundos y qué significado les atribuyen a sus experiencias (Eusafzai, 2022). Uno de los propósitos del estudio es desarrollar una comprensión detallada y compleja de diversas experiencias docentes sobre las innovaciones curriculares que se promueven de manera virtual, desde su perspectiva y a través de su voz. Esto se relaciona con lo que Sandín (2003) define como estudios fenomenológicos: son estudios sistemáticos sobre la vivencia de las personas y/o experiencia con algún fenómeno en particular. De modo que, mediante este enfoque es posible: (1) analizar la interpretación de lo vivido por el profesorado y el significado de sus experiencias en sus instituciones, y con esto denotar la viabilidad y los beneficios de dichas innovaciones; (2) comparar dichas acciones entre universidades, y así obtener puntos de convergencia y divergencia, a partir de cómo el contexto de los participantes influye en el desarrollo de dichas innovaciones.

Asimismo, Álvarez-Gayou (2009) delimita una serie de características generales sobre análisis fenomenológicos que guían la adopción de dicho enfoque: se busca la esencia

invariable de la experiencia, se plantean preguntas con el fin de explorar la experiencia que los participantes manifiestan y describen, se descartan ideas preconcebidas para captar y comprender lo que los sujetos expresen. Por último, este enfoque posibilita partir de una o varias experiencias vividas para posteriormente lograr una descripción de su esencia, que permita entender de manera amplia los conceptos relacionados a la experiencia o fenómeno estudiado (McMillan y Schumacher, 2005). En este caso, el fenómeno estudiado es las innovaciones curriculares que realiza el profesorado al participar en acciones de internacionalización curricular en la virtualidad, diferenciadas según las particularidades propias de sus instituciones.

3.2 Diseño cualitativo, método descriptivo con alcance comparativo y estudios de caso

Uno de los obstáculos que enfrenta el proceso de internacionalización del currículo en las IES es la falta de flexibilidad de los planes de estudios y su completa orientación hacia la profesión (Gacel-Ávila, 2021), relegando aspectos importantes como el aprendizaje intercultural y desarrollo de competencias específicas. Una forma de visibilizar esta problemática curricular es mediante un reconocimiento compartido de que ciertas acciones o procesos no están funcionando (problemas) o que podrían mejorarse (oportunidades), a partir de conversaciones y análisis detallados con docentes (Green, 2021).

Los análisis de esta naturaleza requieren un diseño cualitativo, no solo por el reducido número de la muestra, sino porque este diseño de investigación permite describir eventos específicos expresados por los participantes o pequeños grupos de participantes, así como el significado que los individuos atribuyen a una problemática social y/o educativa (Creswell, 2007; Oishi et al., 2022). Los estudios cualitativos posibilitan interpretaciones descriptivas sobre las situaciones seleccionadas o los casos, mismas que se van ampliando y permiten desarrollar explicaciones descriptivas sobre los patrones relacionados con el fenómeno (McMillan y Schumacher, 2005). Se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan al fenómeno y se da preferencia a la contextualización, es decir examinar el fenómeno en su entorno, siendo una investigación procesal; los sujetos experimentan la realidad social como procesos, por ello el diseño cualitativo permite el acceso a tópicos de no tan fácil obtención mediante un diseño rígido (Mella, 1998).

En conjunto con el diseño cualitativo, el método descriptivo se utiliza para dar cuenta de forma cualitativa de algún aspecto de la realidad, mediante descripciones exhaustivas de

esta (Vargas, 2011). Uno de los criterios del método descriptivo es la claridad con la que se detalla el contexto, las conexiones entre el contenido empírico y teórico, así como la forma sintética y detallada de presentar los hallazgos (Sandín, 2003). Asimismo, los rasgos esenciales de este método se relacionan con los de los estudios de caso, al ser particularistas, heurísticos e inductivos (Sandín, 2003). El método descriptivo, también conocido como naturalista descriptivo, ayuda a comprender la situación o fenómeno tal como se presenta; aborda los fenómenos como algo natural al centrarse en la descripción y comprensión, particularmente del contexto (Gurdián-Fernández, 2007).

En el campo de la investigación educativa, Filippov (2021) destaca que en la última década una tendencia con respecto a la internacionalización en casa y del currículo implica estudios comparativos que orienten la determinación de prioridades y requisitos actuales de las universidades. A pesar de que a nivel estatal son pocas las universidades que realizan un determinado número de acciones de internacionalización curricular, sus diferencias tanto externas (ubicación, financiamiento) como internas (política institucional, disciplinas) hacen que una comparación entre estas sea de relevancia.

Los estudios comparativos en educación son explicados por Navarro y Navarrete (2013) como un enfoque sistemático que permite recabar información sobre diferentes sistemas educativos e instituciones, yuxtaponerlos e identificar características y principios propios, desde una lógica inductiva. Asimismo, los autores describen los estudios comparativos como una alternativa metodológica, cuya utilización posibilita cambios, innovaciones o evoluciones educativas que la realidad social actual impone. Para ello, es necesario que los fenómenos estudiados tengan características en común que permitan ordenar y relacionar sus variables de estudio.

Por su parte, ciertos autores (Villalobos, 2013; Whitney et al., 2013) explican que, si bien los estudios comparativos se realizan como respuesta a la presión que tienen las universidades por ser más competitivas a nivel internacional, la contextualización adquiere relevancia para lograr mayor comprensión de las estructuras y funciones de las instituciones que se estudien. El alcance de estos estudios permite mirar hacia afuera de las universidades y aprender de otras para acelerar las capacidades de innovación y cambio, con la intención de reducir la brecha que pudiera separar a las instituciones (Whitney et al., 2013). Esto se vislumbra en estudios comparativos (Manosalba, 2017; Ramírez-Marín et al., 2020; Marantz-

Gal y Leask, 2020) realizados entre universidades a nivel internacional, donde se contrastan sus acciones de internacionalización del currículo, y en algunos específicamente sus asignaturas COIL.

Diversos autores (Valdivia y Fernández, 2013; Villalobos, 2013; Whitney et al., 2013) coinciden en los beneficios generales sobre los estudios comparativos: (1) dilucidar y aportar claridad sobre problemáticas educativas desde perspectivas diferentes; (2) aunque el punto de partida sea la comparación y su carácter sea diversificador, los resultados que se obtienen son de índole unificadora, pues además de diferencias se estudian conexiones; (3) es común la búsqueda de prácticas innovadoras, por lo que el punto de vista pragmático orienta la operación o el quehacer institucional, además que permite reflexionar sobre oportunidades de mejora y proporciona ideas concretas sobre cómo hacerlo.

Para posibilitar el alcance de dichos beneficios, las etapas del análisis comparativo consideradas de Valdivia y Fernández (2013) son las siguientes: descripción (conocimiento amplio y completo de lo que se pretende comparar), interpretación (analizar la complejidad de los fenómenos, explicar las fuerzas que han intervenido), yuxtaposición (de carácter relacionante, se confrontan hechos a partir de conjuntos paralelos y se estudian de manera simultánea) y comparación (función esclarecedora y orientadora, se valoran y extraen conclusiones, etapa más de síntesis que de análisis).

Aunado a la naturaleza comparativa de la investigación, el tipo de estudio seleccionado corresponde al estudio de caso, puesto que permite el conocimiento a profundidad de una situación docente o problemática en particular, comprendida y valorada en su realidad, y cómo se desarrolla en la práctica profesional (Domínguez y Medina, 2018). Los aportes del estudio de caso a la investigación residen en que a pesar de las diferencias en los contextos institucionales del estudio, implica una serie de análisis detallados, comprehensivos y sistemáticos en profundidad de los casos objeto de estudio; su énfasis está en el detalle a los contextos particulares, la comprensión de por qué y cómo algo ha sucedido, comprendiendo así asuntos clave (Sandín, 2003; Wood y Smith, 2018). Esto se establece en múltiples estudios (Clifford, 2015; Bosco et al., 2016; Capistrán, 2016; Hildeblando y Finardi, 2018; Foster y Carver, 2018; Carbajal et al., 2020; Barbosa et al., 2020) donde se aplica el estudio de caso para el análisis y comparación de la internacionalización del

currículo e innovaciones curriculares (clases COIL, MOOC, movilidad virtual) de diversas universidades.

Además de la comprensión y profundización en los hechos educativos, permite develar las interdependencias y amplitudes de las visiones analizadas (Domínguez y Medina, 2018), en el caso particular de las prácticas en diversas instituciones. Asimismo, se encuentran similitudes con lo que Manosalba (2017) denomina como estudio de casos comparativos, ya que se busca comprender y explicar la influencia de las características de los diferentes contextos institucionales en las innovaciones curriculares analizadas, así como similitudes, diferencias y patrones en los casos.

Por su parte, Caramón et al. (2004) distinguen los estudios de caso de un método, ya que el objetivo no es presuponer lo que se puede encontrar, sino que pueden ser utilizados para describir uno o varios casos con detenimiento para comprobar leyes generales o descubrir las excepciones. Para este estudio transversal con determinados grupos docentes (que realicen cursos COIL, MOOC, EMI), el estudio de caso, en conjunto con el diseño cualitativo y el método comparativo, representa una forma de organizar los datos y conservar el carácter unitario del problema de estudio.

3.3 Dimensiones, categorías y subcategorías de investigación

El análisis de las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad que se busca con este estudio retoma las tres etapas que propone la perspectiva de la innovación educativa, por las que pasa una innovación: iniciación, implementación y continuación (Fullan, 2001). Estas etapas se consideraron como dimensiones de estudio (ver Tabla 11) para analizar qué motivó a docentes a promover innovaciones curriculares en la virtualidad, cómo fue el proceso de implementación y qué posibilidades vislumbran de que dichas innovaciones continúen implementándose en sus instituciones.

Tabla 11. *Relaciones de dimensiones, categorías y subcategorías de estudio*

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Decisiones de iniciación	Orientación de la innovación (Bolívar, 2012)	
	Existencia y calidad de componentes necesarios (De la Herrán y Paredes, 2012)	
		● Capacidades dinámicas para la innovación

Proceso de implementación	Condiciones organizacionales (De la Herrán y Paredes, 2012; Cano et al., 2013)	(Bolívar, 2012; Barrios et al., 2017)
		● Liderazgo para el cambio (Tejada, 1998; Cano et al., 2013)
		● Visiones de la IoC (Petocz y Reid, 2008)
	Configuración de la innovación (Anderson, 1997)	● Papel docente (Tejada, 1998; Burke, 2020)
		● Enfoques del intercambio virtual (O'Dowd, 2018)
	Tipos y patrones de cambio (Anderson, 1997)	● Cambio pedagógico (De la Herrán y Paredes, 2012)
		● Pedagogías eficaces vs ineficaces (Fullan y Langworthy, 2014)
Possible continuación	Cambio sostenible (Bolívar, 2012)	

Fuente: elaboración propia

A partir de las tres dimensiones, se desprenden seis categorías cuyos temas abarcan aspectos curriculares, pedagógicos e institucionales. La construcción de dichas categorías fue el resultado de decisiones teóricas y empíricas tomadas a partir de la problematización y el marco teórico de la investigación (Sautu et al., 2005).

Las categorías son entendidas como la forma de clasificar información, asimismo se trata de ideas o interpretaciones que realiza el investigador con respecto a temas abordados en la investigación (Gomes, 2003). Además, para el establecimiento de las categorías, se consideró lo recomendado por Apezechea (2018): se derivaron de un principio simple de clasificación, fueron definidas desde un enfoque conceptual y fueron de relevancia para el objeto de investigación.

3.4 Contexto de indagación y delimitación de sujetos

Si bien la internacionalización del currículo, de acuerdo con de Wit y Altbach (2021), puede contribuir al impulso de innovaciones y cambios en la educación superior, este proceso debe realizarse de manera intencional y coordinada, más que como acciones aisladas y esporádicas, además debe contribuir a la mejora de la calidad de la educación. Para ello, se requieren abordajes precisos de los supuestos sobre lo que significa ser internacional a nivel

institucional, docente y estudiantil; Jones y de Wit (2021) prevén que esto implica debates desafiantes que pueden llevar a un replanteamiento del enfoque internacional en las IES.

Para la presente investigación, el contexto de indagación se delimita a un análisis a nivel regional sobre el estado de la internacionalización del currículo en universidades públicas y privadas de Sonora. La revisión de diversos planes de desarrollo, informes anuales y páginas oficiales evidenció que sólo un reducido número de instituciones realizan y/o reportan acciones de internacionalización del currículo de manera virtual. Por ello, se seleccionaron cuatro universidades regionales: la Universidad de Sonora (UNISON) y el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), ambas públicas, la Universidad del Valle de México (UVM) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), ambas con campus en Hermosillo y de tipo privado. La selección de dichas instituciones se fundamenta en lo siguiente:

- Son instituciones públicas que permiten el acceso a su información mediante sus unidades de transparencia, y al ser las únicas universidades públicas que reportan diversas acciones de internacionalización del currículo en modalidad virtual -clases COIL, MOOC, EMI, intercambios virtuales-.
- Son instituciones privadas que cuentan con una amplia trayectoria en acciones de internacionalización, lo cual las hace destacar de otras universidades privadas en este aspecto.

La selección de los participantes para las entrevistas en profundidad inició a partir de la delimitación de cualidades o perfil de las personas con conocimiento sobre el tema a investigar (McMillan y Schumacher, 2005). Asimismo, se parte del criterio de naturaleza práctica (Fàbregues et al., 2016), es decir, la selección de las personas se basó en quién tiene la información relevante de dichas acciones de internacionalización: aquellos docentes que han impartido clases COIL, diseñan y/o incluyen cursos MOOC en sus asignaturas, imparten clases EMI en línea y que han recibido estudiantes de manera virtual en sus clases.

Con el fin de detectar a posibles sujetos clave, se comenzó por solicitar información a las unidades de transparencia de ambas universidades públicas, con respecto a sus acciones de internacionalización del currículo en modalidad virtual y docentes que participan en dichas acciones. Se detectó un total de 39 docentes que han participado en una acción en particular (clases COIL), de los cuales 21 pertenecen al Instituto Tecnológico de Sonora

(ITSON, 2022) y 18 a la Universidad de Sonora (UNISON, 2022). Cabe destacar que esta última institución sí proporcionó un listado de sus docentes que realizan dicha acción, por lo que establecer contacto con estos sujetos clave fue sencillo vía correo electrónico institucional; caso contrario con el ITSON, donde únicamente se obtuvo el número de docentes y el departamento al que pertenecen. Por ello, se requirió utilizar el muestreo en cascada o de bola de nieve, que consiste en solicitar a los primeros sujetos detectados que sugieran otras personas, a partir de características concretas que se buscan (Arias et al., 2016; McMillan y Schumacher, 2005), y así detectar en esta institución a otros docentes que hayan participado en alguna de las acciones consideradas para la investigación.

Caso similar con ambas universidades privadas, al carecer de información específica sobre cuántos y quiénes son los docentes que han participado en alguna de las acciones de internacionalización en modalidad virtual, se seleccionó el muestreo en cascada para la detección de sujetos clave. Asimismo, se detectaron a encargados del área de internacionalización de ambas instituciones para establecer contacto con estos y tener una orientación sobre posibles sujetos clave que hayan participado en las innovaciones consideradas.

3.5 Entrevista semiestructurada como técnica de investigación

En diversos estudios (Medina y Mercado, 2019; Renfors, 2021; Whitsed et al., 2021; Zilberberg y Krimphove, 2022) se comprueban los beneficios de la utilización de entrevista como técnica de investigación al analizarse características específicas de la internacionalización del currículo de diversas instituciones, así como sus modalidades específicas -cursos MOOC e intercambio virtual-, a partir de diversos sujetos clave (estudiantes, docentes, personal administrativo, entre otros).

El propósito de utilizar esta técnica de investigación es describir y explicar las experiencias docentes, así como explorar el significado que los participantes le atribuyen a esas experiencias (Oishi et al., 2022). Se trata de una herramienta que permite profundizar en el carácter discursivo de las experiencias y concepciones de las personas, contrario a los instrumentos cuantitativos que buscan generalizar y reducir los datos recabados (Troncoso y Amaya, 2017).

Entre los fines de una investigación mediante entrevistas se encuentra someter a prueba deductivamente las implicaciones de una teoría. La organización temática de las entrevistas

parte de aclarar el tema de estudio (el por qué) y a partir de una comprensión conceptual y teórica de los fenómenos a estudiar, se sientan las bases que permitirán integrar el conocimiento nuevo adquirido en la recolección de datos. Si se carece de un enfoque teórico previo a la recolección de datos, Kvale (2011) advierte que las entrevistas podrían carecer de orientación e información relevante para las interpretaciones necesarias con base en las teorías seleccionadas.

Por ello, la entrevista semiestructurada resulta ideal al ser un conjunto de preguntas agrupadas por temas o categorías, pero cuyo rol es el punto de partida para discusiones más amplias y que dan pauta a cuestionamientos que surgen en el transcurso de la entrevista (Díaz et al., 2013; Wood y Smith, 2018). Asimismo, su flexibilidad permite alterar el orden de las preguntas acorde al proceso de la entrevista, para que de manera lógica y sistemática se obtenga información relevante (Caramón et al., 2004). Esto facilita la obtención de discursos más elaborados y una comprensión a profundidad de las experiencias docentes.

De entre los pasos y recomendaciones propuestas por Kvale (2011) para realizar entrevistas, se consideró lo siguiente: (1) desarrollar una panorámica general antes de comenzar las entrevistas con el fin de poder tomar decisiones de ajuste en el transcurso, (2) considerar una interdependencia que permita una relación entre etapas de la investigación, (3) generar una espiral retroactiva durante la realización de las entrevistas, es decir una progresión lineal por etapas, pero buscando una comprensión ampliada de los temas que surgen durante el análisis.

Con base en estas aportaciones, se consideró a la entrevista semiestructurada como una técnica adecuada para la obtención de información acerca del fenómeno educativo estudiado -innovaciones curriculares en la virtualidad- que experimenten los participantes, en su propio contexto (Seidman, 1998). Asimismo, representa una técnica ideal en el sentido de que permiten obtener datos -significados y experiencias del docente- cuyo acceso es más complicado utilizando otras técnicas (Oishi et al., 2022).

3.5.1 Estructura del instrumento: guion de entrevista

Como instrumento para la recogida de datos se seleccionó el guion de entrevista, elaborado a partir de temas y subtemas necesarios de cubrir y acorde a los objetivos planteados, bajo el esquema de puntos a tratar y cuyo orden es flexible (Fàbregues et al., 2016). Las preguntas del guion se elaboraron a partir de los principios de Kvale (2011), buscando que

temáticamente contribuyeran a la obtención de conocimiento y que dinámicamente promovieran una buena interacción durante la entrevista.

Asimismo, para la elaboración del instrumento se siguieron los pasos recomendados por Fàbregues et al. (2016) para el guion de entrevista: concretar las temáticas a abordar en la entrevista, redactar interrogantes dinámicas derivadas de los objetivos y preguntas de investigación, depurar y revisar las posibles preguntas para reducirlas a aspectos esenciales, revisión de redacción y formato de estas, así como la prueba piloto del instrumento.

Además, fue de utilidad trabajar con dos guiones de entrevista a la par: uno con preguntas relacionadas a la investigación y a partir de la teoría, y otro con las preguntas de la entrevista expresadas en un lenguaje cotidiano para los entrevistados, lo cual permitió mantener los objetivos temáticos planteados (Kvale, 2011).

El formato del instrumento fue configurado según las dimensiones y categorías del estudio (ver Anexo 1), obteniéndose tres apartados principales referentes a las decisiones de iniciación, el proceso de implementación y la posible continuación de la innovación. Dentro de estos apartados, se indagó lo siguiente:

- Decisiones de iniciación: se indaga acerca de las orientaciones que estuvieron detrás de las innovaciones curriculares que realiza el profesorado, su naturaleza (emergente, importada o impuesta), la regulación que tenían, entre otras.
- Proceso de implementación: se cuestionan aspectos relacionados a las condiciones organizacionales y el liderazgo académico; la configuración de dichas innovaciones en cuanto a la visión docente sobre la internacionalización del currículo, el papel docente y estudiantil, así como el enfoque que tuvo el intercambio virtual; el tipo de cambios pedagógicos que se implementaron en la enseñanza-aprendizaje.
- Posible continuación: se busca conocer la percepción docente en cuanto las acciones que consideran necesarias para la promoción e involucramiento de más docentes en dichas innovaciones curriculares.

Estos apartados permitieron dar un orden y estructura al instrumento, obteniéndose en total 17 preguntas que, de acuerdo con la clasificación de Kvale (2011), fueron principalmente de tipo directas (con temas y dimensiones específicas), de especificación cuando se requería (preguntas para profundizar en algún aspecto) y de sondeo (para seguir ciertas pistas dadas en las respuestas).

3.5.2 Valoración por juicio de expertos y pilotaje del instrumento

En la investigación cualitativa, la validez es definida por Collingridge y Gantt (2008) como la capacidad de describir con precisión constructos intangibles, misma que se logra al realizar eficazmente la técnica de entrevista (validez de contenido) -u otras técnicas- y al obtenerse resultados que concuerden con otras descripciones del mismo fenómeno (validez de criterio).

El procedimiento empleado para determinar la validez del instrumento y su contenido fue el juicio de expertos, mediante la solicitud a académicos cuyos conocimientos sobre el tema de investigación permitió la retroalimentación y consideración de aspectos relevantes en el instrumento (Juárez y Tobón, 2018). Se solicitó a cuatro académicos del área de ciencias sociales y humanidades la revisión del guion de entrevista, priorizando: estructura y coherencia con las dimensiones y categorías del estudio, grado de pertinencia de las categorías y su relación con el objeto de estudio, claridad de las preguntas, sugerencias generales sobre qué incluir en el instrumento. El método que se siguió fue el de agregación individual, es decir, cada experto emitía su juicio sobre ajustes y/o cambios de manera aislada de los demás (Cabero y Barroso, 2013). De este juicio de expertos, surgieron las siguientes adecuaciones:

- Se priorizó el aspecto curricular a lo largo de la entrevista, al ser el punto central de la investigación: el impacto de dichas innovaciones en el currículo universitario. De modo que, ciertas preguntas se reformularon para indagar más al respecto.
- Se reformularon preguntas dicotómicas y que indujeran a ciertas respuestas, para evitar sesgos y fomentar la fluidez de la entrevista.
- Se redactaron preguntas extras, con el fin de asegurar la obtención de información específica, en caso de ser necesario.
- Se realizaron ajustes en la redacción y simplificaron las preguntas, para disminuir la carga cognitiva de las mismas y evitar el entorpecimiento de la entrevista.

Posterior a las adecuaciones realizadas al instrumento, como resultado del juicio de expertos, se procedió a pilotear el guion de entrevista con el propósito de comprobar el nivel de validez para ser aplicado al profesorado. Esta estrategia consiste en poner a prueba el instrumento con una muestra representativa de la población a entrevistar para detectar inconsistencias conceptuales, de contenido y de estructura, y así mejorar las características técnicas del guion de entrevista (Andrade y Cazar, 2018).

El pilotaje se realizó con una docente del área de ciencias sociales de la Universidad de Sonora, que promueve acciones de internacionalización en la institución y que ha participado en clases tipo COIL, una de las innovaciones curriculares consideradas en el estudio. La entrevista se realizó en el mes de octubre, con una duración de una hora y 30 minutos, obteniéndose información valiosa para la investigación; además, se comprobó la utilidad y relevancia de las preguntas consideradas en el instrumento.

Por último, con base en los resultados obtenidos en el pilotaje, se realizaron ajustes al orden de las preguntas para que las siguientes entrevistas fluyeran con naturalidad, y se procedió a redactar la carta de invitación que se hizo llegar a demás docentes para participar en las entrevistas.

3.6 Lógica de las entrevistas, consideraciones éticas y el papel del investigador

El desarrollo de las entrevistas se planeó considerando los cuatro momentos propuestos por Fàbregues et al. (2016): (1) aspectos preliminares que incluyen explicar el propósito de la investigación, la confidencialidad y el tiempo estimado de duración; (2) inicio de la entrevista, utilizando un lenguaje próximo al entrevistado e iniciando la conversación sobre aspectos vinculados más no centrales de la investigación; (3) cuerpo de la entrevista guiado, en un principio, por las preguntas del instrumento y posteriormente según la información que se obtenga en el transcurso; (4) cierre de la entrevista, preguntando a la persona si tiene algo más que agregar o compartir, y agradeciendo su participación.

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas se consideraron las siguientes recomendaciones: presentación del investigador y de las metas del estudio, lectura del consentimiento informado, registro de las entrevistas en formato video y audio, cierre de entrevistas y agradecimientos (Troncoso y Amaya, 2017). De entre las consideraciones éticas retomadas para asegurar la responsabilidad científica de la investigación, se destacan la no coerción ni manipulación de los participantes, recursividad en el proceso de investigación, respeto mutuo entre el investigador y sujetos, aseguramiento de privacidad y confidencialidad de los datos de los participantes mediante el consentimiento informado, siendo informados sobre la naturaleza de la investigación y los fines de utilización de los datos recabados (Sandín, 2003; Kvale, 2011).

El proceso de entrevistas con docentes de la UNISON se realizó entre los meses de octubre de 2022 y febrero de 2023; estos fueron contactados por medio de sus correos institucionales, donde se les invitaba a participar en la investigación y se solicitaba una entrevista virtual, con el propósito de que las reuniones fueran más accesibles a los horarios y disposición del profesorado. Se mandó la invitación (ver Anexo 2) a 18 docentes de la unidad regional centro, obteniéndose respuesta de nueve de ellos (8 mujeres y 1 hombre) (ver Tabla 12), quienes fueron entrevistados de manera virtual por medio de *Zoom*. Dichas entrevistas fueron grabadas en video y audio, y al final de cada una se tomaron notas sobre aspectos relevantes que surgieron. En promedio, tuvieron una duración de 30 minutos, y la de mayor duración fue de una hora y 30 minutos. A pesar de la no cercanía con los participantes, por tratarse de entrevistas virtuales, se percibió un interés genuino en los sujetos por participar, al ser un tema de interés para estos y por querer promover las innovaciones de las que forman parte.

Tabla 12. *Características de participantes de la UNISON*

Participante	Sexo	Departamento	Acción en la que han participado	Nivel donde han participado
1	Femenino	Dep. de Psicología y Comunicación	COIL	Licenciatura y posgrado
2	Femenino	Dep. de Arquitectura y Diseño	COIL	Licenciatura
3	Femenino	Dep. de Psicología y Comunicación	COIL	Licenciatura y posgrado
4	Femenino	Dep. de Derecho	COIL	Licenciatura y posgrado
5	Femenino	Dep. de Lenguas Extranjeras	COIL	Licenciatura
6	Masculino	Dep. de Economía	COIL	Licenciatura
7	Femenino	Dep. de Contabilidad	COIL	Licenciatura
8	Femenino	Dep. de Economía	COIL	Licenciatura
9	Femenino	Dep. de Psicología y Comunicación	COIL	Licenciatura

Fuente: elaboración propia

En el caso del ITSON, se mandó la invitación a participar por medio de su instancia de internacionalización, quien la hizo extensiva a todo el profesorado. En una primera ronda se enviaron invitaciones vía correo electrónico a ocho docentes que han participado en alguna innovación -clases COIL, cursos EMI, cursos MOOC-, y en una segunda ronda se envió la invitación a 34 docentes, obteniéndose respuesta de 11 (6 hombres y 5 mujeres) (ver Tabla

13). Cabe destacar que esta universidad cuenta con seis sedes en el estado y se obtuvo representatividad de cuatro de ellas. Las entrevistas virtuales por medio de *Zoom* fueron grabadas y en promedio tuvieron una duración de entre 40 y 50 minutos. Las y los participantes mostraron apertura y disposición a participar una vez que se percataron que la entrevista estaba enfocada en su experiencia e implementación de estas innovaciones y no precisamente aspectos institucionales que pudieran comprometerlos.

Tabla 13. *Características de participantes del ITSON*

Participante	Sexo	Disciplina	Acción en la que han participado	Nivel donde han participado
10	Masculino	Administración	COIL	Licenciatura
11	Masculino	Educación	EMI	Licenciatura
12	Femenino	Psicología	COIL	Licenciatura y posgrado
13	Masculino	Educación	COIL	Licenciatura
14	Femenino	Educación	COIL	Posgrado
15	Femenino	Psicología	EMI y COIL	Licenciatura
16	Masculino	Psicología	EMI	Licenciatura
17	Femenino	Psicología	COIL	Licenciatura y posgrado
18	Femenino	Educación	COIL	Licenciatura
19	Masculino	Educación	MOOC	-
20	Masculino	Educación	MOOC	Posgrado

Fuente: elaboración propia

Por último, un aspecto relevante a considerar durante las entrevistas es el posicionamiento o papel que se adoptó durante las entrevistas, así como para las próximas a realizarse, encontrando similitudes con la situación experimentada y planteada por Ramírez et al (2014). Al igual que los autores, es posible experimentar una falta de identidad durante el transcurso de las entrevistas, al tratarse de diferentes contextos de indagación - universidades- y sujetos. Debido a esta diversidad, Srivastava (2006) argumenta que el papel del investigador se va alterando y se toman distintos posicionamientos dependiendo del contexto y sujetos.

Al tratarse de un estudio comparativo entre universidades, uno de los supuestos es encontrar diferencias marcadas entre los diversos contextos, por lo que será necesario mediar entre dichas diferencias y lograr posicionamientos en común o compartidos temporales con los participantes, priorizando principalmente la importancia de compartir sus experiencias en

las innovaciones curriculares en las que participan y el impacto que tengan estas en el currículo y planes de estudio, para así aprender de ellas y promoverlas aún más a nivel regional.

3.7 Análisis de información: innovaciones curriculares en la virtualidad desde la perspectiva del profesorado

A partir de la información recabada en las entrevistas al profesorado acerca de su percepción sobre las innovaciones curriculares en formato virtual en las que participan, se realizó un análisis cualitativo y se partió de algunas sugerencias de McMillan y Schumacher (2005) con respecto al tratamiento de la información, siendo unos de los fines profundizar y obtener explicaciones con base en la cualidad, sentido y significado de las respuestas obtenidas en las entrevistas. Se optó por esta forma de análisis puesto que es un proceso que permite dar sentido a la extensa información recogida y que da sentido a los fenómenos expresados, mediante la búsqueda de temas (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Para esto, se siguieron los pasos establecidos por los autores: lectura de los datos, seguimiento de pistas, temas e ideas, indagación de temas emergentes, elaboración de tipologías y, por último, se desarrollaron conceptos y proposiciones teóricas.

Se procedió a la transcripción de las entrevistas considerando una serie de elementos básicos, recomendados por Fàbregues et al. (2016): tener presente las preguntas de investigación que se pretenden responder, el contexto donde adquieren sentido, las inferencias que se presentan, clasificar signos de acuerdo a sus posibles causas, realizar inferencias sobre los antecedentes y las consecuencias, entre otros. El tratamiento cualitativo de estos datos requirió la utilización de los programas: Transkriptor para la transcripción de las entrevistas, Maxqda para el proceso de codificación, análisis en conjunto de los códigos y categorías generadas, y por último Excel de Microsoft Office para la creación de familias o categorías.

Posteriormente, se retomaron los pasos de análisis de entrevistas propuestos por Kvale (2011): (1) describir lo que los sujetos expresaron, con poca interpretación o explicación; (2) descubrir nuevas relaciones y significados; (3) sintetizar e interpretar el significado de lo que los participantes expresaron; (4) utilizar diferentes herramientas analíticas que complementen el trabajo de análisis. Asimismo, se optó por un análisis temático, al ser un método capaz de identificar, analizar e interpretar patrones de significado

-o temas- en datos cualitativos (Clarke y Braun, 2017). Asimismo, este tipo de análisis permitió describir e interpretar, de manera tanto deductiva como inductiva, la experiencia de los sujetos entrevistados, haciendo énfasis en su contexto y priorizando lo latente y lo implícito en el contenido analizado (Vaismoradi et al., 2013). No obstante, se desarrolló un análisis temático teórico (Braun y Clarke, 2006), impulsado principalmente por el interés teórico de la investigación, permitiendo realizar un análisis temático más detallado y focalizado a aspectos específicos.

A partir de este análisis, se obtuvo una primera serie de códigos, es decir, conjuntos de símbolos pertenecientes a las categorías, que se confeccionaron a partir de la división de las respuestas obtenidas en las entrevistas (Apezechea, 2018). Se continuó con una codificación temática, que fue la identificación de temas dentro de los datos y las transcripciones analizadas (Wood y Smith, 2018). El objetivo era una codificación inicial a partir de las tres dimensiones (decisiones de iniciación, proceso de implementación y posible continuación) con sus respectivas categorías (orientación de la innovación, existencia y calidad de los componentes necesarios, condiciones organizacionales, configuración de la innovación, tipos y patrones de cambios, cambio sostenible) y subcategorías (capacidades dinámicas para la innovación, liderazgo para el cambio, visiones de la internacionalización del currículo, papel docente, enfoques del intercambio virtual, cambio pedagógico pedagogías eficaces vs ineficaces), de este modo se hizo una reducción de la información obtenida. La categorización entendida como el proceso de ubicar respuestas concretas en una categoría, y la codificación como la atribución del símbolo, que se extrae del código, misma que corresponde a la respuesta (Apezechea, 2018).

Para ello, se siguieron las etapas interconectadas que propone Alhojailan (2012): reducción de datos, visualización de datos y conclusión/verificación de datos. Esto permitió una primera obtención de diversos temas, mismos que una vez reducidos se convirtieron en categorías EMIC, es decir, en explicaciones de lo que el fenómeno significa para los entrevistados. Posteriormente, se hizo una relación de estas categorías con la teoría correspondiente para obtener categorías ETIC, explicaciones a partir de conceptos y teorías probadas (McMillan y Schumacher, 2005). Además, se verificaron los temas generales, para demostrar y confirmar detalles de los extractos textuales, puesto que la validación es necesaria en diversas fases del análisis (Alhojailan, 2012). Por último, se elaboraron

representaciones visuales y se incorporaron algunas estructuras narrativas, diferenciadas por instituciones.

3.8 Limitaciones del diseño seleccionado y recogida de datos

La estrategia metodológica presentada para el análisis de las innovaciones curriculares en formato virtual, si bien la elección de cada paso a seguir ha sido justificada, no se encuentra exenta a limitaciones. Se encuentra relación con los condicionamientos que presentan McMillan y Schumacher (2005) con respecto a aquello que limita las investigaciones educativas. Por un lado, el método comparativo seleccionado puede representar una limitante debido a la naturaleza de las IES que se consideran para el estudio (públicas y privadas) ya que, si bien se analizan acciones similares en ambos tipos de instituciones, pueden presentarse diferencias significativas entre el ámbito público y privado que complejice la comparación planteada. Por otro lado, la complejidad misma del objeto de estudio (innovaciones curriculares en la virtualidad) es un desafío por sí solo, al tratarse de diversos contextos y docentes, mismos que amplían la cantidad de elementos situacionales a considerar.

En cuanto a la técnica de recolección de datos seleccionada, podría considerarse a la entrevista semiestructurada como limitada en el sentido de que, mediante otras técnicas más complejas y que conllevan mayor involucramiento por parte del investigador (como la observación o la etnografía) podría obtenerse más información con respecto a los cambios pedagógicos que implican las innovaciones curriculares, así como los cambios en el rol del docente y estudiante.

Asimismo, debido a la complejidad de acceso a la información de docentes que han participado en las innovaciones curriculares consideradas para el estudio en tres de las cuatro universidades seleccionadas, se tuvo que aplicar un muestreo por cascada o bola de nieve. Si bien, es una forma de establecer conexión con posibles sujetos clave, a partir de recomendaciones de otros docentes, el riesgo latente es que ciertos participantes potenciales queden excluidos del estudio.

Por último, durante el proceso de contactar participantes se presentaron diversas problemáticas, principalmente en las dos universidades privadas contempladas. Se buscó establecer contacto por medio de encargados del área de internacionalización y pidiendo información directamente en las instalaciones de las universidades sobre docentes que

participen en las actividades consideradas para el estudio; sin embargo, por protección de datos docentes dicha información fue negada.

Además, el contacto con docentes del ITSON y la UNISON fue complejo debido a que los participantes fueron saturados con diversas entrevistas y cuestionarios extensos realizados por estudios enfocados en COIL de otros programas de posgrado, situación que mencionaron los participantes al momento de ser entrevistados. Además, en la UNISON no se encontraron indicios de docentes que hayan recibido capacitación y/o diseñados cursos MOOC. No obstante, se obtuvo la participación de docentes de estas últimas instituciones mencionadas, cuyos datos son presentados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. Análisis de resultados

En el presente capítulo se retoman las preguntas que guían esta investigación para presentar los resultados obtenidos de la siguiente manera: en el primer apartado se explican las decisiones de iniciación que promueven las innovaciones; posteriormente en tres secciones se aborda lo referente al proceso de implementación (condiciones organizacionales, configuración de las innovaciones y los cambios curriculares y pedagógicos); por último, lo referente a aspectos benéficos y necesidades para un cambio sostenible en las instituciones.

Cada subapartado corresponde a las categorías establecidas en el marco teórico: orientación de la innovación (Bolívar, 2012), existencia y calidad de componentes necesarios para la IE (De la Herrán y Paredes), capacidades dinámicas para la innovación (Barrios et al., 2017), liderazgo docente para el cambio (Cano et al., 2013), visiones de la internacionalización del currículo (Petocz y Reid, 2008), papel docente ante las innovaciones y la virtualidad (Burke, 2020), tipos y patrones de cambios curriculares y pedagógicos (Anderson, 1997; De la Herrán y Paredes, 2012; Fullan y Langworthy, 2014), y cambio sostenible (Fullan, 2001; Bolívar, 2012).

Cada sección inicia con un mapa donde se integran las categorías temáticas de ambas instituciones (la UNISON y el ITSON) (ver Figura 3), sus datos se presentan de manera separada, en primer orden la Universidad de Sonora y en segundo el Instituto Tecnológico de Sonora, con narrativas representativas de cada categoría.

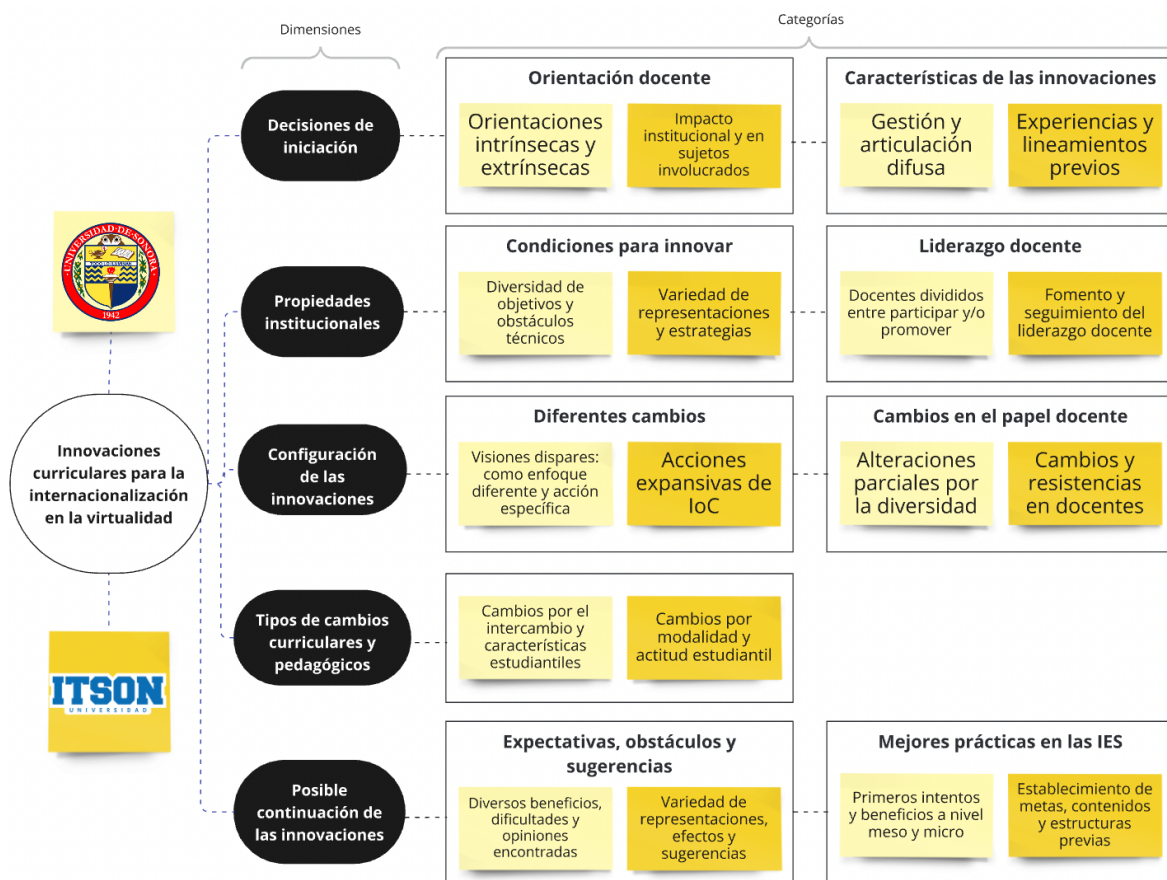


Figura 3. Categorías temáticas por instituciones

4.1 Decisiones de iniciación: orientación docente y características de las innovaciones

El análisis y síntesis de las categorías por instituciones que se presentan a continuación permite comparar los diversos motivos y formas en las que el profesorado se involucra en las innovaciones curriculares, así como las condiciones institucionales que hacen posible su desarrollo. Si bien, aquello que orienta y condiciona a dichas innovaciones predice hasta cierto punto su continuación, también es importante destacar que estas orientaciones y condiciones no son definitivas (Fullan, 2011). El cambio educativo está influenciado por una combinación de aspectos -por ejemplo, personales, institucionales- que hacen que su análisis sea de carácter orientador y ayude a comprender de dónde surgen, más que indicar su rumbo como algo fijo e inalterable.

En el caso de ambas instituciones, se encontraron orientaciones influenciadas tanto por aspectos personales, académicos e institucionales, aunque algunos con mayor importancia que otros. El análisis de las orientaciones -basado en De la Herrán y Paredes

(2012)- indica que, si bien hay orientaciones que son impuestas (prescritas por las instituciones), se trata principalmente de una combinación de orientaciones impuestas e importadas, ya que estas han sido adoptadas y adaptadas por el profesorado involucrado al comprobar el potencial de las innovaciones.

No obstante, dentro de sus condiciones institucionales se encuentra que, aunque hay antecedentes y acciones previas que orientan a las innovaciones, persisten una serie de limitantes que el profesorado destacó. En este sentido, se caracteriza lo que indica Fullan (2001), una relación complicada entre las estrategias institucionales empleadas, los recursos con los que se cuentan y las comprensiones fragmentadas que hay de las innovaciones en desarrollo. En los siguientes subapartados se presentan las diversas orientaciones docentes y condiciones institucionales encontradas en ambas universidades, organizadas por las principales temáticas encontradas en los análisis de datos.

4.1.1 Tipos de orientación: beneficios para docentes, estudiantes e institucionales

En el caso de ambas instituciones, las orientaciones están fuertemente influenciadas por aspectos internos y externos a los sujetos, ya sea por el impacto que tienen las innovaciones en sus trayectorias académicas, en la formación estudiantil y/o por lo que se espera represente en sus respectivas instituciones. En la figura 4 se observan las principales características encontradas por institución, siendo las orientaciones más variadas en el ITSON con impactos en diversos niveles (institucional, a nivel aula, en las personas involucradas), mientras que en la UNISON se dividen por motivaciones intrínsecas y extrínsecas al profesorado.

De entre las motivaciones intrínsecas del profesorado de la UNISON, se destaca la percepción que se tiene sobre la internacionalización en su institución, desde aristas múltiples como política, proceso e innovación educativa, y refieren que es algo que en cierta medida se comienza a incorporar en la enseñanza y contenido de sus asignaturas.

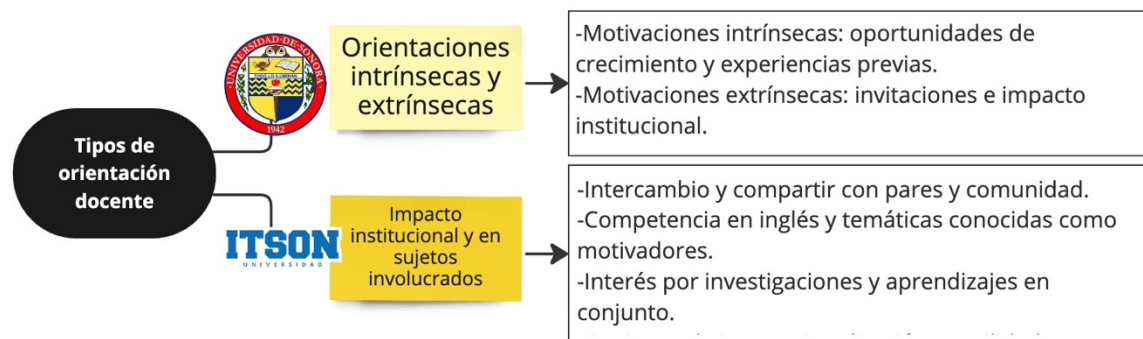


Figura 4. Categorías de tipos de orientación docente por instituciones

Asimismo, como una forma de ampliar el panorama e intereses de relacionamiento, tanto de docentes como estudiantes, conocer de qué trataba COIL puesto que en su mayoría desconocían sobre esta metodología, e interés en conocer cómo es la forma de trabajo con otros docentes externos a su universidad. Las experiencias y gusto previo por estancias, colaboraciones e idiomas también fueron aspectos que influyeron en ciertos docentes para sumarse a esta innovación:

“Me gusta mucho el intercambio, me gusta mucho la colaboración académica, es algo que disfruto muchísimo de mi trabajo. Probablemente porque estudié en el extranjero, hice estancias de investigación... todas estas experiencias fueron sumamente importantes y le dieron un matiz nuevo a cada uno de los aspectos de mi trabajo”. Informante 9 UNISON

Algunos docentes también han tenido la experiencia de colaborar en distintos proyectos con otras universidades, fuera y previo a la metodología COIL, lo cual aumentó su interés por participar en intercambios culturales con otros. En menor medida, se hace referencia a las oportunidades de crecimiento estudiantil que esta innovación representa para el estudiantado, y/o cómo ciertas problemáticas observadas en estos son las principales motivaciones para impartir cursos COIL:

“Yo lo veía como una oportunidad muy importante... más que considerarlo como una oportunidad en lo académico y profesional para mí, yo lo veía más como una oportunidad de crecimiento de los muchachos (estudiantes)”. Informante 7 UNISON

“A mis estudiantes les falta muchísimo espíritu crítico, mucha curiosidad. Entonces pensar en que algo va a nutrir, no nada más el ritmo de mi clase, sino que va a alimentar su curiosidad y que de alguna manera va a permear en su visión del objeto de estudio que estén llevando en la materia, para mí ese fue el mayor fruto... iba a suplementar mi clase y aparte iba a tener este aspecto extra para ellos”. Informante 9 UNISON

Estas motivaciones en gran parte explican la cultura que se tiene en la UNISON con respecto a la importancia de impulsar actividades de internacionalización que fortalezcan la cooperación académica, tal como se plasma en su Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 (UNISON, 2021b). Con ello, se pretende enriquecer la investigación, el currículo y la competitividad académica, pero se evidencia que la investigación y el relacionamiento con otros docentes y universidades tiene mayor relevancia, antes que el impacto al currículo.

De entre las motivaciones extrínsecas, las invitaciones institucionales fueron la principal razón por la que el profesorado comenzó a involucrarse, primero en capacitaciones para este tipo de cursos, aparentemente invitaciones a docentes con características específicas (con dominio de inglés, redes de colaboración y docentes de tiempo completo principalmente):

“Te voy a hablar con toda honestidad. Se acercaron a mí y me dijo: está esto (COIL) ¿te interesa? y me interesó, la verdad es que no puedo decir que yo lo busqué. Fue una invitación por parte de la institución”. Informante 8 UNISON

Asimismo, la viabilidad de impartir las mismas materias por similitudes y beneficios encontrados con sus pares fue un aspecto motivador:

“En nuestra disciplina es más enriquecedor porque el marketing es muy internacional. De hecho, mucha parte de la jerga que nosotros manejamos es incluso en inglés, que fue nuestro caso con lo que hemos colaborado realmente en COIL”. Informante 7 UNISON

El establecimiento de trabajo en redes y generación de productos (artículos científicos, capítulos de libro, ponencias) fue una orientación de suma importancia para algunos docentes debido a que hacerlo de manera internacional es más fácil con los pares que se establecen. Además, consideran que es uno de los beneficios principales y una manera de justificar la implementación de COIL en la universidad:

“Están los beneficios que la Universidad se puede plantear para COIL y cómo justifica su existencia, pero también nosotros como investigadores, como expertos en trabajar en redes, para nosotros es una red, un grupo de trabajo que ya te están poniendo enfrente, que no lo tuviste que buscar, que no tuviste que viajar para tenerlo” Informante 3 UNISON

Se deduce que algunos docentes capitalizan COIL debido a la formación de redes que antes no tenían y por su facilidad de establecimiento (sin tener que desplazarse físicamente para tener contacto con otros académicos). Por otro lado, se hace mención de los múltiples

beneficios que tiene COIL, en su institución, en sus clases, así como la vinculación y aprendizaje que surgen de la interacción con otros pares:

“Aparecía como algo muy interesante para nosotros. En el departamento de economía hay una tradición de muy poca vinculación... los profesores no hemos visto una interacción con otras instituciones o profesores... entre algunos de nosotros si había mucho interés por ese vínculo”. Informante 6 UNISON

“Nos pareció, en general para cualquier disciplina de la universidad, beneficioso tener ese tipo de interacciones con alumnos y profesores que son de otros países, de otras culturas, que tiene otra manera de hacer las cosas”. Informante 7 UNISON

Por último, el papel crucial que tuvo COIL al suscitarse durante la pandemia y ser una opción, aunque fuera limitada, de movilidad para el estudiantado:

“Sobre todo en ese momento era la pandemia y era muy difícil que los chicos tuvieran cualquier aspecto de movilidad, de colaboración, pues dije: a lo mejor esto pequeñito o por sencillo que sea pueda darle a mis alumnos ese pedacito que yo tuve también y que para mí fue fundamental en mi formación” Informante 9 UNISON

Esta serie de beneficios, si bien son producto de invitaciones institucionales con el objetivo de promover COIL, denotan que el profesorado durante su proceso de implementación fue interesándose en adoptar y promover dicha innovación. Además, concordando con la lógica de García-Peñalvo (2015), esta innovación responde a necesidades contextuales específicas de la universidad, que son establecer vínculos formales con IES internacionales que deriven en acciones específicas (UNISON, 2021b) y se obtengan resultados visibles en el aprendizaje del estudiantado.

Por su parte, el profesorado del ITSON concibe a los cursos COIL y MOOC como una forma de intercambio y compartir con pares y su comunidad:

“Uno de los fines (con COIL) es promover un intercambio significativo entre docentes y estudiantes de otras universidades, países, pudiera ser también del país mismo, pero se da la opción de países de lengua distinta, incluso con bagaje cultural variado, porque otras de las cosas que ganamos es justamente esa diversidad, apostarle a ese enriquecimiento cultural en el quehacer académico”. Informante 17 ITSON

Este es uno de los ejemplos que evidencia que COIL puede ser tanto a nivel internacional como nacional, con pares (docentes) y universidades dentro del país. Asimismo, los cursos MOOC, aunque su diseño e implementación no corresponda propiamente a la institución, si hay casos de docentes que los cursan por su cuenta para aprender y enseñar su

formato/diseño a sus estudiantes. Existe un interés porque estudiantes compartan y presenten cursos de este tipo a otras universidades, que tengan experiencias de práctica profesional, experiencia académica con talleres creados e impartidos por ellos:

“Lo que me motivó es poder trabajar y compartir con otras personas... el que estudia un posgrado en este país... tenemos mucha responsabilidad de compartir con los demás, no aprendes para ti, no aprendes para tu ser grande, para tu saber más, sí, pero también la otra mitad es aprendes para los demás y en un país como el de nosotros lo necesitamos mucho, que la gente comparta”. Informante 20 ITSON

De esta forma se trata de diversificar las experiencias de enseñanza-aprendizaje del estudiantado, pero también se parte de la noción de compartir el aprendizaje adquirido (mediante la creación de cursos MOOC) con otros. No obstante, destaca que estas acciones corresponden a innovaciones aisladas que realiza el profesorado por voluntad e interés propio en sus asignaturas, ya que el informe anual del ITSON carece de referentes respecto a la oferta de este tipo de cursos. De manera general, se menciona el modelo de educación a distancia de la institución que se encarga de ofrecer recursos digitales a docentes para la programación de cursos remotos y virtuales (ITSON, 2023).

Otros aspectos relevantes, fueron el dominio del inglés y las temáticas conocidas de las asignaturas como motivadores importantes para las clases EMI. Ciertos docentes recibieron invitaciones específicas a participar en clases en inglés -principalmente por su competencia en el idioma- en algunas áreas y/o disciplinas donde se pilotearon este tipo de clases. Por otro lado, el interés por investigaciones y aprendizajes en conjunto destacó como motivador para algunos docentes en COIL:

“Sabemos que el trabajo multidisciplinario en el cual están participando docentes de otras universidades es fundamental para que las investigaciones se lleven a cabo con calidad y pertinencia, de ahí que para mí fue muy importante participar en esta capacitación e impartir una materia en COIL”. Informante 12 ITSON

No obstante, con esto y otros testimonios pareciera ser que el objetivo principal de COIL se aleja de buscar mejoras en la enseñanza-aprendizaje de estudiantes y se centra más en el trabajo académico y de investigación de algunos docentes:

“¿Qué me motivo? mi quehacer, mi trabajo, mis proyectos, la intercomunicación, relación con pares de otros cuerpos académicos, soy líder de un cuerpo académico y trabajamos con gente del país, pero también con gente de otras universidades”. Informante 17 ITSON

“Los profesores estamos muy motivados porque nos facilita el contacto con investigadores de otros países, llevar a cabo investigación en conjunto y también facilita la publicación de artículos, ahorita ya en muchas revistas están pidiendo estudios internacionales, ya no te aceptan tanto un estudio con un solo país”. Informante 12 ITSON

Esta situación coincide con lo encontrado en la UNISON, donde las principales motivaciones docentes se centran en mayor medida en las innovaciones visibles (creación de redes, investigaciones en conjunto), y en menor medida en las innovaciones menos visibles (impacto al currículo, nuevos enfoques educativos) (Gil et al., 2018).

En las capacitaciones institucionales para COIL, se dieron ejemplos de los cursos que se han implementado con esta metodología, lo cual también motivó a que docentes elaboraran sus propios proyectos. Algunos consideraron su participación como un reto personal, al querer aprender en conjunto con sus pares. Por ello, se hace referencia a que se buscaba principalmente un enriquecimiento cultural del quehacer académico, por las diversidades de bagaje cultural entre los pares. A nivel institucional, COIL es considerado por algunos docentes como una serie de opciones entre internacionalización, movilidad y vinculación:

“Es una de las maneras en las que podemos acceder a la internacionalización de los eventos, hacer pares o invitarlos a tus eventos por videollamada”. Informante 18
“Siento yo que siempre estar vinculado de alguna manera con otra maestría, aunque no era exactamente igual, es esa posibilidad de colaboración, de que los estudiantes tuvieran la experiencia de convivir con pares de otras universidades y pues siempre buscar un vínculo con otras universidades”. Informante 14 ITSON

En estos extractos se anteponen los beneficios institucionales que, si bien son efectos de la implementación de cursos COIL, parecieran ser los principales motivadores para participar, ocasionando que se dejen de lado aspectos centrales de la enseñanza que implica esta metodología. Esta comparación entre instituciones coincide con lo que plantea Tamrat (2020): si bien las exigencias de la internacionalización pueden ser aplicadas a todas las universidades, los beneficios que surgen de dicho proceso varían según las particularidades de su contexto. El análisis de las distintas orientaciones que tiene el profesorado para promover dichas innovaciones identifica la necesidad de hacer comparaciones al interior del país (Navarro y Navarrete, 2013). Aunque se trata de universidades regionales con ciertas similitudes (autónomas, representativas, las de mayor matrícula), se evidencia que los motivos que lleva los sujetos a participar difieren significativamente.

Mientras que en la UNISON se destacan los beneficios a nivel institucional y la relevancia de promover -a futuro- cada vez más las innovaciones (EMI, COIL, MOOC), en el ITSON se perciben como acciones un poco más adheridas a su cultura, debido al trabajo virtual que se promueve desde hace tiempo en esta universidad. No obstante, se encuentran puntos en común entre ambas instituciones, como la prospectiva de posibles intercambios, vinculación y creación de redes de colaboración con más docentes, que beneficiaría los trabajos de investigación que realiza el profesorado. Esto demuestra lo planteado por Villalobos (2013) y el cómo los hechos educativos, en este caso las innovaciones analizadas, tienen influencia de su contexto institucional, político y social que los hace únicos, a pesar de ser las mismas acciones.

Por último, cabe destacar otra coincidencia en ambas instituciones relacionada con la naturaleza impuesta de las innovaciones (De la Herrán y Paredes, 2012). Si bien iniciaron como acciones promovidas a nivel institucional e invitaciones específicas a docentes, los beneficios que el profesorado constató durante la implementación ayudaron a que fuera un proceso voluntario más que impuesto. Sin embargo, en el siguiente apartado se analiza por qué en ambos casos la orientación burocrática, la que se sigue principalmente, podría tener consecuencias negativas para la continuación de las innovaciones (Bolívar, 2012).

4.1.2 Características de las innovaciones: gestión, limitantes y potencializadores

El análisis de las características de las innovaciones en la UNISON y el ITSON denota diferencias marcadas entre ambas universidades, aunque en ambas existen antecedentes y acciones que surgieron antes de las innovaciones investigadas. En la primera se presentan principalmente aspectos que limitan y favorecen los cursos COIL, mientras que en la segunda existen condiciones formales y elaboradas tanto para EMI y COIL, con excepción de los cursos MOOC (ver Figura 5).

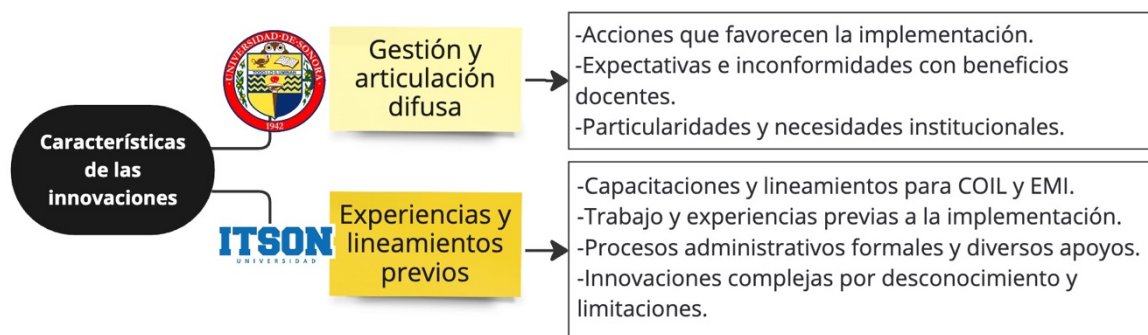


Figura 5. Categorías de características de las innovaciones por instituciones

Entre las condiciones que favorecen la implementación en la UNISON, se hizo referencia al tiempo de pandemia como el momento oportuno para implementar por el trabajo en línea desde casa, las becas que otorgó la universidad para las capacitaciones de COIL y la facilidad de llevar dicha capacitación de manera remota. Además, las capacitaciones previas para impartir materias en inglés, las habilitaciones para dar cursos en línea y materias remotas fueron elementos que ayudaron a estos cursos. De modo que el profesorado con estos antecedentes recibe invitaciones para COIL e hizo que su integración a dichos cursos fuera más fácil.

Previo a la implementación, ciertos docentes siguieron una serie de pasos y priorizaron el hacer convenios con las universidades pares para que su trabajo en COIL fuera formal y quedara evidencia del trabajo, lo cual incide en lo que la universidad se propone en las líneas de acción referentes a la promoción de la internacionalización y la firma de un cierto número de convenios por año (UNISON, 2021b). En cuanto a las capacitaciones recibidas por la *State University of New York*, quienes tienen el programa de SUNY COIL, se menciona que dichas capacitaciones fueron una serie de cursos sencillos y flexibles para formular propuestas con pares y gente con experiencia. En estos, se resaltaba la importancia de la perspectiva intercultural:

“En nuestra planeación sí estuvo (la perspectiva intercultural) porque en las capacitaciones de COIL eso está muy claro y lo tienes que dejar claro también en el syllabus, en las cosas que presentas para aprobar la capacitación”. Informante 4 UNISON

Los cursos se componen de cuatro módulos y algunos docentes sugieren que la capacitación sea más extensa, lo cual sería benéfico si se considera que el inconveniente de tener capacitaciones cortas en tiempo. Más aún con las representaciones tan diversas que estos cursos adquieren una vez que el profesorado los implementa (con sus objetivos y propósitos propios, disciplinares). Esto comprueba lo que advierte Knight (2021) sobre el proceso de internacionalización y cómo el contexto, sus características y fundamentos propios de cada universidad interviene en la implementación y formas de aplicación.

Durante la capacitación tipo talleres se diseñan los módulos, se hace el esbozo del proyecto, y después se afinan los recursos, temas y actividades por realizar; aunque el formato de estos parece complejo, existe flexibilidad para tomar los cursos y su continuación:

“La capacitación es muy buena y es dada por gente que tiene muchísima experiencia en COIL y dada desde los creadores de COIL ahí en la State University en Nueva York... pero todos los que entramos al programa somos novatos, gente que por primera vez escucha del programa, siento que la capacitación debería ser más extendida”. Informante 9 UNISON

Asimismo, el curso de SUNY COIL está estructurado para que docentes encuentren pares mediante un sistema y página donde se incluyen sus datos; sin embargo, tener un par es un requisito para poder llevar los últimos módulos del curso. Por otra parte, se requirió bastante trabajo organizado por cuerpos académicos y docentes con experiencia de estudios en el extranjero principalmente:

“COIL no te pedía 20,000 formatos, te pedía encontrar un par y ponerte a trabajar. De hecho, el último curso no lo puedes llevar si no tienes un par, yo no lo podía llevar porque no tenía par”. Informante 3 UNISON

“El trabajo fue muy duro... primero mandamos a certificar a una doctora y decidimos que del cuerpo académico se certificara la que tuviera 100% dominio en inglés, porque era un requisito” Informante 1 UNISON

Cabe destacar que la UNISON, a través de su responsable institucional del programa COIL, comenzó a impartir de manera periódica sus propios cursos institucionales a finales de 2021, aunque solamente están dirigidos a docentes de tiempo completo. A través de su sitio (<https://sites.google.com/view/coil-unison/oportunidades>) se busca conscientizar sobre su importancia y dar a conocer esta metodología mediante las experiencias que ha tenido el profesorado implementado estos cursos.

Por otro lado, contrario a lo que se considera con respecto al dominio del idioma y el lugar donde el profesorado estudie un posgrado, estos no son catalogados como impedimentos, pero si como factores que inhiben a que ciertos docentes sean invitados a participar:

“Tengo compañeros del departamento de economía que han estudiado en Inglaterra y en Estados Unidos, entonces pienso que serían ellos los primeros que la Universidad pensó para que pudieran participar en esto. En mi caso como no estudié en aquellas regiones, estudié aquí en México, digamos que no estaría en la prioridad de la lista”. Informante 6 UNISON

A esto se agregan las expectativas e inconformidades docentes, siendo una de las principales condicionantes el recibir reconocimientos para que sean validados en los diversos programas de estímulos, lo cual genera una cultura de la constancia entre el profesorado:

“En el profesorado está la identidad, está la profesión, pero está lo económico. Yo no los culpo, estas generaciones de las que te hablo tienen de 15 a 20 años de docentes ¿qué pasa con ellas? Les tocó cultura de la evaluación del profesorado a cambio de un estímulo económico, y esa cultura ya no se las puedo quitar... es parte adherida a su trabajo académico”. Informante 1 UNISON

Entre sus inconformidades se encuentra que COIL tiene un valor incierto en los programas de estímulos nacionales (PRODEP, CONAHCYT), puesto que falta hacer gestiones administrativas y/o institucionales para que se otorgue un valor preciso a COIL (en el rubro de certificaciones y reconocimiento en docencia). También hay dificultades para certificar esta acción dentro de la universidad en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD). Aunque, la UNISON declaró en su último informe anual del 2023 una propuesta de modificaciones al reglamento de dicho programa, donde se propone reconocer nuevas actividades, entre las cuales se encuentran los cursos COIL, clases espejo y la implementación de espacios educativos en inglés (relacionados a los cursos EMI) (UNISON, 2023). Por su parte, el programa de SUNY COIL da constancias de *Professional Development Hours* que tienen valor de capacitación profesional, aunque en la universidad falte definir el valor que estas tienen en su programa de estímulos:

“En un informe puse qué maestros de la UNISON habían participado y qué maestros de otras universidades de México se sumaron a mi programa, no sé si a los demás les contó, pero en la beca al desempeño no contó para los que fueron maestros y que participaron como una conferencia. A mí no me contó el haber llevado los cursos previos para capacitarme con COIL porque no tenía las horas”. Informante 3 UNISON

Esta confusión entre lo que implican los proyectos colaborativos de COIL con eventos cortos donde se invita a docentes a impartir conferencias destacó en disciplinas de Ciencias Sociales, contrario a lo que Rakhshandehroo (2023) encontró en su estudio sobre las Humanidades y Ciencias Sociales como las disciplinas que prefieren formatos de COIL más extensos en duración. La asociación que hacen algunos docentes entre proyectos COIL con otras acciones como seminarios, conferencias y otras metodologías comienza a ser investigada más a detalle, a partir de la creciente confusión entre el profesorado:

“Debe haber una distinción entre clase espejo y COIL. El COIL tiene que ser como nosotros lo hicimos, porque ¿para qué yo quiero un convenio, un proceso que lo trabajo 6 meses para adoptarlo como una innovación si va a impactar con un maestro de allá, conmigo de aquí, con un maestro nacional y con un grupo?” Informante 1 UNISON

Aunque comparten ciertas similitudes y características de aprendizaje colaborativo, las clases espejo se diferencian de la metodología COIL en la profundidad de sus objetivos y tareas dentro del aula (Barbosa, 2021). Si bien en ambas interactúan docentes y estudiantes de diversos contextos (nacionales, internacionales, culturales), el punto central de COIL es trabajar en conjunto con un par docente para adaptar un plan de estudios y desarrollar proyectos integrandolo ambas materias. Las clases espejo son menos demandantes para el profesorado en el sentido de que en estas se comparten ciertas clases esporádicas y de manera aislada.

Por otra parte, se infiere que para una mayor participación docente se necesita esclarecer cómo la universidad contará COIL en actividades acreditables en sus indicadores; la falta de lineamientos, reconocimientos y definiciones claras son otras dificultades considerables. Sugieren retomar los ejemplos del ITSON y sus políticas que llevan a adoptar COIL (docentes que entran con el perfil de PRODEP, con TOEFL y con convenios de colaboración internacional). Dentro de las características y necesidades de la institución se encuentra que los convenios entre universidades son tardados y complejos:

“Los convenios en la Universidad de Sonora historicamente han sido muy tardados para surgir; pero nos aventamos primero una carta de intención y ahí mismo, porque ya iba a empezar el semestre”. Informante 1 UNISON

El gran desconocimiento de las becas que se otorgan para las capacitaciones de SUNY COIL y el hecho de que hay pocos docentes certificados en Ciencias Sociales imposibilita que esta innovación llegue a más estudiantes:

“Se dio la oportunidad de que se ofrecieron 3 becas y creo que este programa o es muy desconocido por la mayoría de los maestros o no se le da el valor que podría tener; nadie aplicó y quedaron las becas, entonces yo me postulé y ya me dieron una”. Informante 4 UNISON

Por último, se propone bajar los requisitos para la certificación en COIL porque, aunque no se tenga dominio del inglés, hay docentes con cultura innovadora que pueden participar en cursos con pares no anglófonos. En suma, en la UNISON se percibe una gestión

y articulación difusa de las innovaciones, al existir dudas entre el profesorado sobre lo que implica COIL, de qué manera les será acreditado para los diversos programas de estímulos y la ausencia de lineamientos que los orienten, aunque comienzan a surgir acciones que buscan orientar estos cursos en la institución.

Por su parte, en el ITSON hubo una serie de capacitaciones y lineamientos previos para COIL y EMI. El área de movilidad gestiona convocatorias frecuentes con universidades y potenciales pares, así como talleres de aulas internacionalizadas (denominación que recibe la preparación COIL y otras acciones que realizan), lo cual deriva en una serie de experiencias previas a la implementación de COIL. Asimismo, institucionalmente ha habido un gran fomento sobre el manejo de TIC, capacitaciones para cursos y diseños virtuales:

“Es mucho trabajo... lo que nos sirvió es que ya nosotros, en mi caso aquí en ITSON manejamos un sistema muy relacionado a las tecnologías, a la enseñanza, los diseños instruccionales, ya manejamos un formato en específico y empecé a ver el syllabus y eso yo ya lo manejo, ya lo conozco... nos basamos en el modelo que maneja aquí la Universidad”.

Informante 13 ITSON

“La capacitación en línea facilitó que muchos profesores pudieran acercarse y tener esa posibilidad de capacitarse porque en ocasiones cuando se hacían las capacitaciones presenciales, no todos podían acudir, creo que se abarcó más, hubo una mayor cobertura para la capacitación”. Informante 10 ITSON

Entre los lineamientos y requerimientos para COIL se señala que hubo libertad para el diseño de los cursos, únicamente se recomiendan pasos a seguir, rutas sugeridas para avanzar con libertad en sus propuestas y se tenía apoyo en ambos pares académicos:

“Para el diseño sí tuvimos libertad solamente nos recomendaban los pasos, establecer los acuerdos con los profesores de las otras instituciones, ver los contenidos, los horarios que también pues cuando es internacional a veces es un poquito difícil coincidir y más si estamos con universidades europeas”. Informante 12 ITSON

Únicamente la institución pide al profesorado el programa del curso y algunas evidencias del trabajo de las y los estudiantes. Asimismo, si algún docente quiere colaborar con colegas específicos que ellos conozcan, se les pide que hagan convenio:

“Creo que ese fue el principal problema, institucionalmente se hizo un curso y se invitó a varias universidades y nos dijeron: tienes que hacerlo con esas personas. Si lo querías hacer con un colega tuyo, de otra Universidad se tenía que hacer un convenio específico,

administrativamente era un proceso más largo, pero de aquí a que me ponga a hacer un convenio específico de vinculación” Informante 15 ITSON

En este aspecto, hay opiniones que difieren, pues otros docentes mencionan que el área de movilidad gestiona y lanza las convocatorias con universidades que ya están inscritas o ellos encuentran a algún par nuevo. Por otro lado, las capacitaciones para COIL son cursos/talleres sencillos que brinda la propia universidad, que se llevan sólo una vez, estructurados por fases y actividades semanales, cuyo objetivo es explicar de qué trata esta metodología y preparar a docentes para el trabajo y vinculación con otras universidades y pares; además de brindarles apoyo para el diseño y vinculación. Sin embargo, ingresa un cierto número de docentes y no todos terminan.

Algunos consideran COIL como cursos colaborativos sencillos con los cuales les dan reconocimientos, una vez que culminan la capacitación y presentan el diseño del curso elaborado con su par. Además, en otras sedes de la universidad se hicieron equipos de trabajo con otras disciplinas afines y no afines, lo cual resultó complicado para algunos:

“Tenía que trabajar con otros y otras colegas, pero no colegas, compañeros académicos que pudieran ser de otras áreas no afines a la mía. Entonces era un reto...” Informante 17 ITSON

Por último, en lo referente a EMI se mencionan como requerimientos el tener la certificación de nivel de TOEFL y el entrenamiento institucional previo enfocado en aspectos del idioma y técnicas para las clases. Hubo cursos previos para migrar las clases al idioma inglés, y el cambio de dichas clases fue mediante trabajo colaborativo entre docentes.

Con respecto al trabajo y experiencias previas, la invitación a otros pares es fácil por la tecnología, las publicaciones similares que tengan y la difusión que hay entre universidades y pares:

“Es una de las maneras en las que podemos acceder a la internacionalización de los eventos, hacer pareja o invitarlos a tus eventos, sobre todo por videollamada, ahorita las herramientas ya están más más fortalecidas, es más fácil hacer una videollamada ahorita que hace 10 años. Entonces por ese lado, si se establecen unas buenas herramientas de conexión a través del programa este (COIL)” Informante 18 ITSON

Se menciona que las invitaciones para colaborar y establecer pares son más fluidas por alguna referencia o publicaciones del profesorado, asimismo porque se hacen reseñas de su trabajo académico para las primeras sesiones de capacitación, donde se hace el empate

con otros. También, el departamento de movilidad ayuda con el establecimiento de pares, los vinculan con su catálogo de docentes, además que llegan invitaciones de pares por la difusión que hace la coordinación.

Las experiencias previas del profesorado en trabajo en redes hacen que tengan mayor consciencia del trabajo entre pares con disciplinas afines. El trabajo en las capacitaciones incluye el compartir experiencias previas de docentes donde se aborda el trabajo que implica COIL, pero se invita a aquellos que tengan participación en cuerpos académicos y en investigación, así como programas tipo PRODEP. Es decir, el trabajo previo en investigaciones y con redes académicas, prepara de cierta manera al trabajo que implica COIL entre pares. Por ello, consideran que para algunos docentes este tipo de trabajo es complicado y no culminan la capacitación y el diseño con sus pares.

Aunque hay apertura al trabajo interdisciplinar y aprender con otras disciplinas, por cuestiones de tiempo y agilizar la parte del diseño, algunos docentes prefieren empatar con disciplinas afines. De modo que, durante el transcurso de la capacitación y el desarrollo del curso en conjunto, los docentes visualizan qué parte de sus materias, actividades o trabajo van a retomar para invitar a otros a diseñar un curso en común (o con puntos en común). En ocasiones, llegándose a desarrollar programas entre dos o más docentes, haciendo el proceso aún más enriquecedor, y a la vez más complejo y tardado debido a la toma de acuerdos.

Las clases EMI a nivel licenciatura se establecieron como una estrategia para que las y los estudiantes llevarán sus niveles de inglés previo a culminar sus estudios, debido a que tendían a llevarlos al final de su carrera, lo cual imposibilitaba su egreso. Al hacer obligatorio el cursar una materia en inglés en su programa en semestres avanzados, se obliga a que se curse inglés desde el inicio de sus estudios. En su último informe, la universidad reportó que en el 100% de sus programas de licenciatura se imparte al menos un curso en inglés (ITSON, 2023). Esta acción fue piloteada en ciertas carreras en la sede de ciudad Obregón y posteriormente comenzaron a replicarlo en Navojoa y Guaymas. Para ello hubo trabajo colegiado entre docentes para hacer la adaptación de los programas de materia al inglés y reuniones constantes para realizar ajustes, también al ser de manera virtual:

“El diseño lo hicimos, trabajé en el diseño instruccional, es decir, qué es lo que se va a hacer cada día, qué temas se va a ver cada día, qué actividad, qué tarea les vamos a pedir a los muchachos, sí participé en eso. También cuando se hizo virtual, también participé”.

Informante 15 ITSON

Por otro lado, existen experiencias docentes previas en diseño, investigaciones y cursando MOOC en otras IES. En el caso de cursos MOOC en la institución, se encuentran iniciativas incipientes con ciertos docentes que tratan de promover de diversas maneras estos cursos debido a la experiencia que han tenido en otras instituciones, ya sea mediante investigaciones y/o tomando cursos de este tipo, en ocasiones en inglés. Refieren que la decisión de cursar MOOC es con el fin de aprender cómo funcionan y cómo es su diseño para poder replicarlo.

En la universidad se han realizado esfuerzos previos a la pandemia para el avance de la educación en línea que han tenido un seguimiento, por lo cual cada vez más departamentos se interesan por diversas modalidades de enseñanza. También COIL es una acción que se promovía desde antes de la contingencia sanitaria, pero que tuvo un mayor crecimiento después de esta situación; las invitaciones por parte de coordinaciones son regulares y las participaciones de manera voluntaria:

“Por parte del ITSON hay total apoyo, tanto administrativo, nos dieron constancias que avalaban el curso, nos pidieron el programa de curso y algunas evidencias del trabajo de los alumnos y con eso fue suficiente para que nos avalaran en el curso”. Informante 12 ITSON

“En el ITSON creo que lo están haciendo bien, lo están haciendo ordenado, lo están haciendo con cuidado porque también hay que monitorear a quienes nos involucramos, es estar dándonos asesoría, seguimiento, la comunicación o la cuestión de la diversidad cultural, la cuestión de la elaboración del syllabus...” Informante 17 ITSON

Esto se relaciona con lo que Lee y Lee (2018) denominan como comunidades de aprendizaje profesional (*professional learning communities - PBL*), donde se involucra a docentes de manera continua en la toma de decisiones y reflexiones sobre lo que se implementa en la institución, basados en lo que acontece durante la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en ocasiones también se considera que los procesos administrativos tan formales entorpecen la implementación de las innovaciones, especialmente en COIL al compararse el trabajo entre universidades y pares:

“Algunas cuestiones administrativas siento que en el ITSON tenemos un poco más de formalidad, o sea muchos formatos, muchos oficios y en el caso de ella (par) no era tan importante, con que hubiera el diseño y que todo se realizara en el horario de clases y que estuvieran avisadas las autoridades, no había tanto papeleo por decir, no tanta burocracia para que se llevara a cabo la cooperación”. Informante 16 ITSON

A partir de esto se evidencia la orientación burocrática que se tiene en la institución, donde hay una alta regulación y supervisión del trabajo formal que realiza el profesorado con estas innovaciones (convenios, reportes...); esto apunta a que predomina principalmente el cumplimiento de las normativas institucionales, más que de resultados (Bolívar, 2012).

Una serie de apoyos diversos (pedagógicos, tecnológicos, asesorías) y trabajo previo en aulas internacionalizadas se realizó con ciertos docentes. Se menciona que la institución ha ofrecido capacitaciones desde 2020, que COIL se ha fomentado desde 2018 y que se trabajaba con aulas internacionalizadas desde hace tiempo. Aun así, algunos docentes no conocieron COIL previo a la pandemia y lo realizan ahora de manera presencial:

“ITSON facilitó la capacitación, estuvieron dando muchas capacitaciones, nos abrieron unas cuentas de Google para educación... nos dieron cursos para cada una de las herramientas... nos estuvieran capacitando en la parte técnica, la creación de apoyos en los cursos virtuales, qué es la plataforma Moodle, cómo hacer los cursos, crearlos, editarlos, me sentí muy respaldado por la institución”. Informante 11

Aunque el aspecto pedagógico no era tan claro, por la libertad de cátedra el profesorado podía hacer sus propios ajustes según consideraran conveniente. Asimismo, en todos los niveles hay consciencia de que el trabajo virtual llegó para quedarse:

“Una de las indicaciones, premisas de aquí de la universidad, desde la rectoría hasta los niveles, por así llamarlos más bajos de la universidad, están conscientes de que este tipo de eventualidades, la virtualidad o los trabajos online remoto, pues han llegado para quedarse y el proyecto COIL sigue manejándose” Informante 10 ITSON

No obstante, las innovaciones son complejas por el desconocimiento y las limitaciones que se presentan. Las colaboraciones son complejas por el exceso de trabajo y las actividades que se piden durante la capacitación. Asimismo, por el desfase que hay entre materias y el tiempo de los semestres que difiere en las diferentes universidades. En ciertos casos, también el contacto y trabajo informal que se dio entre pares ocasionó que no se concluyera el trabajo en la capacitación ni la implementación de los cursos. En el ITSON falta adoptar el formato y fomentar el diseño de MOOC, ya que se carece de un repositorio institucional donde se puedan ofertar cursos propios elaborados por docentes. Se desconoce si otros departamentos han iniciado a explorarlos, diseñarlos e implementarlos de manera aislada:

“Yo no creo que sea muy explotado los MOOC, sé que nos dan cursos en formación de maestros para que sepamos hacerlo, pero no he visto en la licenciatura y la maestría donde trabajo que eso se explote como algo continuo... fue hasta la pandemia cuando aquí en la institución creo que se empezó a popularizar y en muchas partes este tipo de talleres”.

Informante 20 ITSON

Además, este formato podría ser más explotado ya que, por las iniciativas docentes que surgen, algunos ya cuentan con la formación mínima para diseñarlos. Estas innovaciones son referidas como complejas por el trabajo y tiempo que implican, donde la primera respuesta es temor y posteriormente lo consideran como una experiencia fructífera para su formación. Otra concepción interesante, es la reflexión que se hace sobre que este tipo de innovaciones son acciones que, en IES privadas como el Tec de Monterrey, se realizan desde hace tiempo, mientras que en el ITSON son acciones que apenas surgen y comienzan a pilotarse, especialmente la enseñanza con EMI:

“Es curioso porque no enseñas inglés como tal, sino que se enseñan contenidos en inglés y mientras esto el Tec de Monterrey lo tienen haciendo desde toda la vida o la prepa Tec, pues aquí lo estamos piloteando, estamos como poniendo un poquito... subiendo el estándar, subiendo la barrita un nivel ahí a ver qué mejoras podemos lograr con nuestros alumnos”.

Informante 11 ITSON

Esto apunta a lo que advierte Tamrat (2020) sobre la concepción que se tiene sobre IES privadas y su capacidad para promover acciones de internacionalización como resultado de su cultura y sus aspiraciones (competitividad). No obstante, esta serie de reflexiones realizadas por el profesorado es lo que ayuda a que las innovaciones que surgen sean justificadas y consideradas como pertinentes, haciendo posible que más docentes se sumen a ellas.

En este sentido, se observa que las características y condiciones particulares de cada institución afectan de diversas formas la implementación de las innovaciones analizadas. Por un lado, destaca que en ambas universidades el profesorado tuvo libertad para diseñar sus cursos, así como apoyo y guía previa a su implementación. Por otro lado, la falta de seguimiento durante la implementación podría ser la causa de las rutas tan diversas que algunos docentes toman en el transcurso (diversos formatos como conferencias, invitación a docentes en sesiones únicas...), lo cual altera las intenciones originales de las innovaciones -COIL principalmente- y/o ocasiona que se priorize la creación de redes (investigaciones y

trabajo en conjunto) y se relega el aspecto pedagógico de la enseñanza conjunta mediante el uso de tecnología.

Asimismo, resalta que en ambas instituciones hubo referentes previos a la implementación de las innovaciones en forma de cursos (de idiomas, para el uso de tecnología) que, si bien orienta al profesorado a participar en estas, no resultan suficientes, especialmente en la UNISON donde existe la necesidad de capacitaciones más extensas en duración y de otorgar reconocimientos de participación. Esto último es un condicionante importante para obtener mayor participación docente en esta universidad, caso contrario a el ITSON donde se promueve más el trabajo virtual y acciones de internacionalización.

Una diferencia importante entre ambas, es de quién reciben capacitación; probablemente el que en el ITSON reciban capacitación propia de la institución genere mayor sentido de pertenencia hacia las innovaciones, caso contrario en la UNISON que reciben capacitaciones de una organización externa, aunque ya se comienza a incorporar capacitación propia de la institución. Además, por lo analizado en ambas universidades, surge la interrogante sobre qué es más conveniente: un trabajo estrictamente formal mediante convenios, reportes y rendición de cuentas, o uno informal, con el riesgo de que no se concluyan los proyectos COIL y las innovaciones en general. Esto debido a que la perspectiva docente diferiría bastante en ambos casos. En este sentido, sería conveniente promover un cambio transformacional por andamiaje (Lee y Lee, 2018), otorgando cierta libertad a las diferentes culturas (disciplinas) dentro de las instituciones para que implementen cambios con confianza y no por presiones externas o extrínsecas a ellas.

Algo similar a este cambio transformacional y que destacó fue el trabajo colegiado entre diversas disciplinas que se promueve en el ITSON para planear y promover las innovaciones, así como el seguimiento final que se les da a docentes que no concluyen sus actividades -COIL particularmente-. Esta forma de trabajo podría ser benéfica en la UNISON donde la participación docente en las innovaciones aún es escasa, especialmente en el área de las Ciencias Sociales; aunque esto pudiera ser atribuido en parte a la falta de dominio de otros idiomas en ciertas disciplinas, no es el único obstáculo para participar y promover las innovaciones. Esto evidencia la necesidad de análisis específicos de por qué en ciertas disciplinas la participación docente es menor o mayor que en otras.

Este análisis de características específicas de las innovaciones por institución coincide con lo recomendado por Casallas (2020), sobre realizar reflexiones en torno a las acciones de internacionalización que comienzan a incorporarse, pero desde perspectivas académicas y administrativas. Esto debido a que, idealmente, cualquier innovación pedagógica debe ser fundamentada desde la teoría y una visión institucional compartida entre las y los involucrados, producto de investigaciones y reflexiones (Roldán, 2013).

4.2 Propiedades institucionales: sus capacidades para innovar y el fomento del liderazgo docente

A nivel institucional, pueden existir diversas propiedades que facilitan (o en su ausencia, entorpecen) la implementación de innovaciones curriculares. Desde la lógica de Bolívar (2012) y Barrios et al. (2017), en ambas instituciones fue posible distinguir distintas capacidades que se han desarrollado a la par que se implementan las innovaciones investigadas.

En los dos casos analizados se distinguen capacidades de monitoreo a la par que se desarrollan las innovaciones y se reflexiona sobre la práctica, aunque solo en el ITSON está más presente el rol organizacional como un medio que orienta, mientras que en la UNISON se trata únicamente de reflexiones docentes. Las capacidades de relacionamiento, implementación y de mejora educativa predominaron en el ITSON, debido a las condiciones y procesos institucionales que despliegan para orientar al profesorado y a las innovaciones. No obstante, en ambas universidades la falta de entendimientos compartidos entre docente-institución, objetivos claros y la variedad de representaciones que adquieren las innovaciones curriculares dificultan su implementación y posible continuación. En la UNISON destaca una serie de limitantes que evidencia la necesidad de trabajar en la capacidad de mejora institucional.

A partir de esto, se comprueba que los micro procesos propios de las instituciones y sus políticas interfieren en la organización y entendimiento de las acciones realizadas con fines de internacionalización, asimismo tienen influencia en estas y las moldean (Cano et al., 2013). Se observa también una tendencia que Leask (2008) advierte en otras IES: los obstáculos que representan los procesos administrativos y de gestión en las innovaciones curriculares.

En ambas universidades se distinguen ciertos tipos de liderazgo docente, aunque de manera incipiente, los cuales con apoyo y fomento por parte de las instituciones podrían lograr que esto resulte en comunidades de aprendizaje profesional y no en acciones marginales y poco sostenibles en el tiempo (Bolívar, 2012; Lee y Lee, 2018). Aunque el liderazgo en una institución no sea algo fácil de observar, puede ser analizado desde las acciones y percepciones del profesorado. Así, desde la lógica de Tejada (1998) y Cano et al. (2013), destaca que en ambas universidades predominan liderazgos situacionales -que se adaptan a las circunstancias específicas de la institución-, y en algunos casos con posibilidades de convertirse en liderazgos transformacionales -con una motivación alta y que redefinen lo ya establecido con respecto a las innovaciones. En los siguientes subapartados se presentan las diversas capacidades institucionales desarrolladas y los tipos de liderazgo docente que surgen, organizados por las principales temáticas encontradas.

4.2.1 Condiciones institucionales y sus capacidades para innovar

El análisis de las capacidades para la innovación (ver Figura 6) demuestra que en ambas universidades se han desarrollado, o comienzan a desarrollarse, ciertas condiciones que ayudan durante la implementación de los cursos COIL, EMI y MOOC.

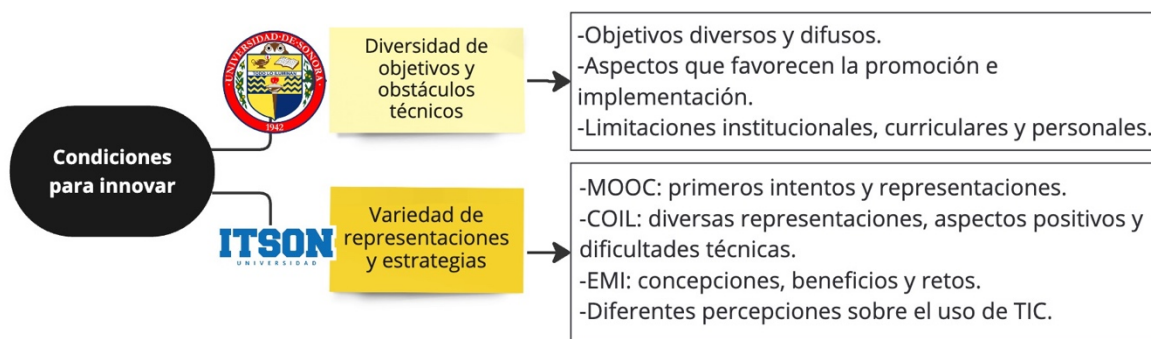


Figura 6. Categorías de condiciones y capacidades institucionales para innovar por universidades

No obstante, en la UNISON existen una diversidad de formas de implementación y objetivos poco claros sobre los que se espera alcanzar con COIL. Algunos lo consideran como asignaturas unidisciplinarias con formación virtual enriquecida por el intercambio, lo que se entiende como empatar asignaturas similares y solo realizar algunos ajustes. De modo contrario, otros lo asocian con seminarios y conferencias de gran impacto:

“Tuvimos que buscar el cuerpo académico, un docente par y lo encontramos... que trabajara los tópicos de las asignaturas que estábamos impartiendo. La idea era buscar un

par que pudiera haber coincidencias entre el perfil de formación, el contenido de las asignaturas, pero nosotros como somos docentes de los 3 niveles queríamos impactar en los 3 niveles y si lo logramos” Informante 1 UNISON

Asimismo, lo consideran como un indicador de internacionalización, equiparable al trabajo en redes y accesible en ES pública:

“Estábamos dándonos cuenta de los beneficios de la educación virtual, creo que eso nos abrió esta puerta de ¿por qué no aprovechar esto ahora que estamos virtual? y es una forma de enriquecer a las chicas y a los chicos sin necesidad de que se vayan a otro sitio... que tengan esa experiencia de educación fuera de Hermosillo o fuera de la Universidad”.

Informante 4 UNISON

“Es un trabajo que como investigadores ya hacemos, trabajar en red o impartir clases a otros estudiantes de otras universidades a través de los convenios, ¿para qué pagar un curso? O sea él (su par) era su postura ¿para qué voy a pagar un curso si esto lo podemos hacer sin COIL? y yo le decía: sí, pero ahora lo vamos a hacer a través de la Universidad, pero ¿por qué? decía, vamos a trabajarlo sin COIL, ¿por qué tengo que llevar el curso?”

Informante 3 UNISON

Esto ejemplifica la confusión que persiste entre el trabajo en redes académicas y los cursos COIL, donde se deja de lado la preparación técnica-pedagógica que se necesita para realizar los ajuste pertinente a las clases de este tipo.

“Los alumnos piensan que estos programas internacionales son de/para escuelas privadas, que nosotros no tenemos acceso, que estamos limitados por ser educación pública y están totalmente equivocados”. Informante 3

Esto evidencia la importancia y relevancia de este tipo de cursos y/o proyectos con estudiantes, puesto que es una forma de diversificar su forma de aprender y relacionarse con otros. Por último, también se considera a COIL como materias híbridas, con proyectos específicos entre disciplinas afines y no afines:

“Se da este proceso de hibridación, donde un campo disciplinario se une con otro muy distinto, pero que al unirse se enriquecen mutuamente. Entonces esa es la parte interesante del COIL, que no busca unir profesores del mismo tema”. Informante 6 UNISON

Esto lo hace una experiencia más diversa por incluir disciplinas variadas, en ocasiones hasta 3 grupos de diferentes disciplinas. También resultan proyectos específicos, producto de la búsqueda de puntos en común entre las materias (en ocasiones se dificulta el encontrar puntos en común); aunque para muchos COIL es parte de la materia que imparten, otros lo

ven como un proyecto adicional a su materia. Dentro de los aspectos que favorecen su promoción e implementación están la capacidad colaborativa y de relacionamiento demostrada por docentes que, pese a las diferencias disciplinares entre pares, se establecieron entornos colaborativos para el trabajo y diseño de estrategias (Barrios et al., 2017).

“Entre pares no tuvimos problema, trabajamos muy bien desde el principio... nos identificamos en la página... nos tocó llevarlos juntas (los cursos), entonces ahí vimos que teníamos intereses comunes, que estábamos buscando más o menos lo mismo, no tuvimos muchos problemas ni para el syllabus, ni en la planeación y nada, poníamos nuestras propias citas para trabajar, nos repartimos el trabajo en la página”. Informante 4 UNISON

Incluso hay docentes con ideas previas para COIL y sus pares se adaptan, se apoyan mutuamente en la parte tecnológica cuando uno no es tan hábil, otorgan bastante importancia a la comunicación y afinidad (personal) que debe haber con su par. Sin embargo, el empatar horarios no es igual con sus pares que con estudiantes. La flexibilidad en la toma de acuerdos y el trabajo previo a la implementación son cruciales; hubo capacidad colaborativa y de monitoreo, pese a diferencias de nivel y condiciones entre pares:

*“Lo interesante fue que yo estaba dando una clase en una maestría y (su par) estaba dando clases en una licenciatura, no se hace mucho así, pero fue interesante compartir esas diferencias, tanto en edades como ya en formación, etcétera, fue enriquecedor”.
Informante 4 UNISON*

El establecimiento de cronogramas para el programa y el hecho de que hubiera lineamientos libres, pues los cursos solo orientan hacia el diseño del programa, permite que haya fluidez en los proyectos COIL. Asimismo, hay diferencias en las etapas de trayectoria académica; se menciona que docentes con cierta antigüedad pueden dedicar mayor tiempo o dispersar sus actividades, mientras que docentes en etapa de crianza de hijos o de nuevo ingreso realizan únicamente actividades que les cuenten y/o validen en los programas de estímulo. Por su parte, de entre los beneficios estudiantiles y en clase, COIL se considera como una opción diferente para conocer universidades, culturas y formas de trabajo:

“Esta es como una ventanita para probar los néctares del mundo exterior, de otras universidades, de cómo trabajan en otros lugares, eso fue lo más les llamó (a los estudiantes) la atención” Informante 8 UNISON

El desarrollo de habilidades y el habituarse a la enseñanza virtual fueron otros beneficios mencionados, debido a las interacciones similares que hay entre pares y la

facilidad para ello. Sin embargo, en pandemia hubo una sobrecarga virtual que limitó la participación docente, y ahora en presencial la dificultad es que el estudiantado tiende a olvidarse de su equipo de trabajo virtual:

“Creo que fue más fácil involucrar esto, pero ya se hubiera podido hacer antes de la pandemia. Ahorita fue más fácil porque teníamos las cámaras y ya es más normal poder presenciar una clase o dar una clase o poder hacer un enlace a través de Zoom, antes de la pandemia era muy novedoso el que lo hiciera de esta forma”. Informante 2 UNISON

“Es bueno y ayudó en ese sentido la pandemia que podamos perder prejuicios de la educación virtual, nos enseñó que sí funciona, tenemos que encontrar las formas de hacerlo, también como maestro no tienes una capacitación como tal, de hecho, nadie la teníamos, empezamos todo de forma muy accidentada. Pero este tipo de capacitaciones y herramientas te dan habilidades para la educación en línea”. Informante 4

Otro de los beneficios es el reconocimiento estudiantil, pues además se reconoce y da puntos CULTUREST a estudiantes (créditos necesarios para el egreso de sus programas educativos), y en algunos casos recibieron reconocimiento por parte de ambas universidades por su participación en COIL. La participación voluntaria del estudiante es un aspecto crucial, pues se necesita compromiso, ya que es difícil por los grupos numerosos con los que se cuenta, en comparación con otras universidades, así como el bajo dominio de otros idiomas:

“Son alumnos que no son obligados a hacerlo, son voluntarios, o sea no son alumnos que les digo: todos tienen que hacer esto. Primero que nada no había la cantidad... para trabajar juntos... no todos tenían el nivel (inglés) para poderlo hacer, entonces también eso es lo que pedía yo, que pudieran trabajar y cumplir con los requerimientos que los dos maestros habíamos decidido”. Informante 8 UNISON

Por parte del profesorado, se considera COIL como una iniciativa buena que requiere tiempo, comunicación constante y firmas compromiso para que el profesorado concluya. La universidad pide a docentes participantes un listado de quiénes participaron, fechas de realización, evidencias y productos realizados, lo cual indica una predilección por reportes principalmente cuantitativos.

“Me dijeron: queremos a alguien que lo termine, porque nos cuesta (la certificación), queremos a alguien que entre, pero que lo concluya. Entonces yo entré y firmé un documento donde decía que si yo no lo terminaba yo iba a regresar el dinero... a mí nunca me había tocado que la Universidad hiciera algo así, pienso también que el nivel de compromiso de los profesores no ha sido tan bueno”. Informante 3 UNISON

Las invitaciones a docentes son específicas a quienes tengan el perfil (dominio del inglés, redes de colaboración) y a quienes consideran que puedan concluir, por ejemplo, investigadores de tiempo completo con SNI. Otra problemática es que algunos consideran que el objetivo principal de COIL, que es el intercambio cultural, en ocasiones se pierde al centrarse únicamente en aspectos disciplinares:

“Queremos hacer un grupo que no sea nada más multinacional, sino también multidisciplinar y tratar mucho más de fondo aspectos culturales que a veces siento que, aunque sea el matiz principal de COIL, el intercambio y la multiculturalidad, muchas veces se tiende más a atender los aspectos disciplinares de lo que le compete a cada uno (pares) o a ver cómo convergen las disciplinas”. Informante 9 UNISON

Algunos docentes consideran que hay pocas habilidades culturales, miedo a los idiomas e inseguridades con la tecnología; si bien hay habilidad con el manejo de TIC y docentes con experiencia, algunos se sienten intimidados por la tecnología:

“El profesor que habían invitado del área de ingeniería y aquí se requiere inglés, pero también cierta habilidad para manejarte con otra gente que no conoces y que es otra cultura... entonces aparte de saber inglés tienes que saber moverte digamos en el trato con otras personas”. Informante 6 UNISON

“Me ponía muy nerviosa porque puedo entender inglés, puedo escucharlo... no lo puedo hablar; me trabo mucho, eso me tenía muy nerviosa para comenzar”. Informante 2 UNISON

Esto evidencia la necesidad que tiene la UNISON de dar seguimiento al profesorado que implementa las innovaciones analizadas puesto que, si bien gran parte de las y los involucrados refieren tener capacidad de trabajar de manera colaborativa pese a las diferencias disciplinarias y el trabajo que implica, aún predomina el trabajo docente de forma aislada. Se requiere desarrollar más la capacidad de implementación, que Barrios et al. (2017) caracterizan como la alineación de objetivos particulares (docentes) con los institucionales, así como la de monitoreo para dar seguimiento y apoyo al profesorado durante la implementación de dichos cursos.

Por su parte, en el ITSON la principal concepción que se tiene de los cursos MOOC es que se trata de talleres reducidos que posicionan a las IES ante el mundo:

“El Tec de Monterrey sí le entró de lleno a esto de los cursos, precisamente porque los cursos MOOC eran una manera de posicionar la universidad frente al mundo porque tienes tu curso en Coursera con millones de estudiantes, las mejores universidades del mundo. Entonces si tu curso estaba en Coursera era como una manera de posicionar a la universidad”. Informante 19 ITSON

Las primeras iniciativas que se presentan en la universidad son principalmente de docentes interesados en diseñar MOOC para que sean la presentación de ITSON ante el mundo; además, las experiencias docentes previas cursando MOOC en otras IES comprueban el sentido de pertenencia y agradecimiento que es posible generar:

“Una colega en algún momento, ella, no ITSON, ella quería meter la iniciativa de diseñar cursos MOOC porque esos cursos digamos que iban a ser la cara de ITSON frente al mundo, al ser cursos masivos y montarse en plataformas que tienen largos alcances, era una manera para que el ITSON estuviera presente en una comunidad educativa más amplia, esa era la intención”. Informante 19 ITSON

“Yo tomé cursos en la UNAM en Estados Unidos de MOOC y yo no estoy matriculado con ellos, no pagué, tengo constancia y es padre porque te crea un sentido de agradecimiento también a la institución que tiene eso abierto para la comunidad”. Informante 20

Esto denota que la noción de compartir, más que obtener algún beneficio económico al tener cursos de este tipo en plataformas, podría ser una forma de incentivar su diseño y oferta en la institución, además de tener un mayor alcance a nivel internacional. Por otro lado, COIL es considerado primeramente como cursos sencillos para aprender, experimentar y colaborar con disciplinas similares:

“Optamos por hacer un proyecto sencillo, el foco no era el trabajo, sino básicamente vamos a experimentar; no sabemos cómo se hace esta metodología, no queremos enfrascarnos en objetivos o alcanzar proyectos muy complejos, porque lo que queremos ver es cómo nos acomodamos, había muchas cuestiones que considerar”. Informante 18 ITSON

Existe interés por colaborar con docentes de la misma disciplina pero con diferentes líneas de investigación, lo que explica que se antepone principalmente el trabajo docente de investigación, antes que el aspecto pedagógico o de enseñanza-aprendizaje de estudiantes. Otros lo consideran a su vez como una opción de movilidad virtual-remota relacionada y equiparable con las clases espejo. También existen lineamientos, apoyo y seguimiento entre pares por parte de la oficina de internacionalización; dan seguimiento y oportunidad a quienes no concluyeron:

“Lo puedes retomar, luego te invitan, te tienen ahí en lista, ¿no concluiste? te volvemos a invitar para que concluyas o continúes, así lo hicieron algunos de los que estaban en el curso de hecho, ya habían llevado previo el intento y estaban tratando de completar”.

Informante 17 ITSON

“Abre mucho la perspectiva, porque siempre cuando uno trabaja en una universidad y si sólo conoces lo que hacen en tu escuela, piensas que así es en todos lados y que eso es lo único que se puede hacer o que hay... con otras universidades ya te puedes incluso comparar: nosotros estamos así en relación a esta escuela, pero ellos miran esta parte, tienen esto, se pueden ver fortalezas y debilidades de otros programas”.

La cooperación es un elemento importante no solo con docentes sino con estudiantes, pues hace que el intercambio sea más enriquecedor, por diferencias contextuales entre pares, así como por la comparación de líneas de investigación y el cómo difieren por regiones. Asimismo, COIL promueve competencias de investigación y cooperación en estudiantes, además que aumenta el interés estudiantil por hacer estancias. Se genera un interés en académicos por establecer redes de investigación y porque los programas tengan la opción de doble titulación.

Por otro lado, hay facilidad de trabajo entre pares por las negociaciones que se hacen y las formaciones similares que se tienen. Para empatar, se guían por afinidad (no solo disciplinar) y apertura para trabajar y empatar horarios. No obstante, también es necesario tener mentalidad de ceder y negociar, y en ocasiones se considera más sencillo al haber formaciones similares:

“Tiene que haber una mentalidad de ceder y de negociar, si quiero a fuerzas implementar el modo de mi escuela o de mi propio modo, pues voy a tardar mucho en llegar a un acuerdo, al final de cuentas decidimos una parte tu, una parte yo”.

Incluso varios docentes planean otras cooperaciones con los mismos o diferentes pares, pero cuidando los ajustes necesarios por hacer a partir de la experiencia. Otros aseguran que COIL no es complejo pero si implica bastante trabajo y que el no dominar el inglés no es impedimento:

“Nunca lo vi como algo laborioso, realmente no fue complejo, había muchos detallitos, enviar las invitaciones a los evaluadores, hacerse de manera formal, organizar a los estudiantes por salas, crear las ligas de los cursos, hacer el programa, ver quién nos puede apoyar como evaluadores, todas esas cositas que requieren de planeación”.

Informante 14 ITSON

Este ejemplo evidencia que se considera a COIL como pequeños seminarios y/o talleres, que implica trabajo administrativo para el profesorado -desde la organización, contacto, cuestiones tecnológicas, entre otras-. Dentro de las problemáticas mencionadas, se encuentra que la organización es laboriosa y por lo tanto en ocasiones desmotiva al profesorado y quedan proyectos inconclusos por creer que no tendrán relevancia o impacto. Se agrega también el tiempo que implica, desde capacitarse, desarrollar y gestionar su curso, por lo que consideran necesario reflexionar sobre el compromiso y preparación que implica su realización. Asimismo, la sobrecarga de compromisos, por ejemplo, realizar tres COIL a la par ocasiona que el profesorado no concluya, así como sobrecarga de actividades en su curso que complejiza el cubrir tanta información y hace necesario dividir un curso en más de uno. Por último, las diferencias en calendario, horario y grupos limitan y así como los problemas de conexión por diferencias entre clases virtuales y presenciales.

Con respecto a las clases EMI, se considera que esta enseñanza-aprendizaje de contenidos en inglés requiere de niveles previos del idioma, por lo que es un aspecto retador en clases y que ayuda a perder el miedo:

“Quiero que le pierdan el miedo a agarrar un artículo o un libro en inglés, no le van a hablar al libro, rompan esa barrera nada más. No quiero que sean expertos, quiero que rompan esa barrera y que digan: quiero la información más nueva y la puedo tener porque tengo esa competencia al menos de leer y se sientan cómodos con eso”. Informante 11
ITSON

A partir de la pandemia se hicieron ajustes y ahora también se imparten clases híbridas (mitad presencial y virtual) con trabajo colaborativo entre docentes, quienes se comparten técnicas, material y ejercicios. Aunque estas clases sean híbridas, se necesita más tiempo debido a que este se redujo bastante bajo este formato. Se presentan a su vez diferencias marcadas entre estudiantes, aquellos que han tenido mayor experiencia o acercamiento al idioma y están más contextualizados hacia su uso, tienen mayor capital cultural y apertura al inglés. Por otro lado, hay pocos docentes impartiendo en inglés, pues se considera algo complejo:

“A veces me daba cuenta que hacía las cosas así como Dios me dio a entender sin tener realmente un conocimiento de causa, sin tener realmente una preparación, lo que alcance a aprender en el curso que nos dieron pues me ayudó, pero había momentos en que decía ¿cómo le hago? me sentía yo haciendo las cosas de manera artesanal”. Informante 16
ITSON

Se suma también la complejidad de únicamente cumplir con la materia al ser un requisito para el estudiantado; se presentan dificultades con su nivel y dominio del inglés, apatía, menor compromiso y participación en formato virtual y complejidad para dar seguimiento en el mismo. Entre los cambios y ajustes al formato de estas clases se encuentra que en algunas licenciaturas es requisito llevar una materia en inglés, mientras que en posgrado se sugiere continuar con este mismo requisito. Destaca la concepción de algunos docentes sobre estos cursos, ya que los consideran como la estructura básica de un programa, en el cual únicamente cambian las lecturas al idioma inglés, mientras que otros declaran reajustes completos a las materias, mediante trabajo en conjunto con varios docentes de sus áreas:

“El proceso fue colegiado más que nada y de mucha comunicación, creo que eso fue lo que nos fue llevando a cabo y obviamente el programa cada semestre las academias nos vamos reuniendo y vamos haciendo cambios”. Informante 11 ITSON

Este tipo de trabajo colegiado se relaciona con lo que Wrigley et al. (2012) recomiendan durante procesos de cambio, donde es de suma importancia el diseño y trabajo colaborativo para generar un fuerte sentido de propiedad hacia las innovaciones. Por otro lado, existen diferentes percepciones sobre el uso de TIC y consideran importante compartir experiencias, así como seguir preparándose para el trabajo en línea e híbrido, aunque ya no sean clases completamente virtuales:

“Voy a ser muy honesta, no soy de las que las utilizan (TIC) siempre porque todavía soy como muy tradicional, a pesar de que no soy tan vieja soy muy tradicional, pero sí siento que la pandemia me ayudó a reflexionar más esa parte que el alumno sea más activo. Siento que eso me ayudó y nos capacitaron súper bien y siento que eso, a pesar de que ya no sean clases virtuales concretamente uno lo puede seguir aplicando”. Informante 15 ITSON

“Es bueno que lo conozcan (MOOC), les da seguridad y se van preparando para cuestiones híbridas, en línea, para recibirlos ellos o para impartirlos ellos, independientemente que la pandemia haya pasado, necesitamos seguir preparándonos” Informante 20 ITSON

Este análisis de capacidades para innovar en ambas instituciones demuestra que, si bien los esfuerzos previos realizados ayudan en cierta medida durante la implementación de las innovaciones, persisten condiciones que dificultan su ejecución. Por un lado, aunque en el ITSON han comenzado a desarrollarse capacidades referentes al monitoreo,

relacionamiento y para la mejora educativa, falta desarrollar capacidades que permitan mejorar el diseño y la implementación de las innovaciones (Bolívar, 2012; Barrios et al., 2017). Esto evidencia la necesidad de alinear objetivos -y esfuerzos- particulares e institucionales, así como dar respuesta a las dificultades que menciona el profesorado.

Por otro lado, en la UNISON falta desarrollar diversas capacidades, específicamente las referentes al monitoreo e implementación, que interfieran en las amenazas y dificultades que ya refiere el profesorado, como falta de habilidades específicas (tecnológicas, con los idiomas...) y objetivos pocos claros. Además, que se de seguimiento a las innovaciones que comienzan a surgir y se fomente un entendimiento compartido de la innovación puesto que se advierten múltiples y variadas concepciones sobre qué es COIL y qué implica, lo cual se aleja de fomentar una capacidad de mejora institucional.

La comparación entre universidades denota que en ambas predomina el interés por el trabajo en redes e investigaciones en conjunto con sus pares académicos, lo cual evidencia dos problemáticas. Primero, en cierta manera limita las posibilidades de empatar con diversos docentes de diferentes disciplinas, puesto que se buscan similitudes o diferencias entre líneas de investigación de docentes, priorizando el trabajo de investigación por encima de la enseñanza. Segundo, el aspecto técnico-pedagógico parece quedar relegado, al asumirse que el hecho de tener experiencia en el trabajo en redes equivale a poder realizar estas innovaciones, particularmente COIL. Si bien, es un aspecto que promueve la participación y favorece la implementación, es importante no caer en el error de reducir la internacionalización a ciertas actividades específicas (como el dominio de idiomas, experiencias de movilidad, entre otras).

Por último, destaca que las disciplinas difieren en sus enfoques y culturas académicas cuando se trata de implementar acciones de internacionalización del currículo; concordando con Ho et al. (2023), es importante tener estrategias institucionales que orienten a las diferentes disciplinas a enfatizar las perspectivas internacionales en el contenido de sus cursos.

4.2.2 Liderazgo docente: sus características, fomento y dificultades

El liderazgo puede ser entendido y analizado mediante distintas representaciones, desde la construcción de significados propios para alcanzar metas establecidas hasta esfuerzos compartidos que realizan las IES (Bolívar, 2012). La situación con respecto al fomento del

liderazgo es bastante similar en ambos casos (ver Figura 7), encontrándose con docentes invitados por sus instituciones para participar e interesados en promover las innovaciones, aunque no exentos a problemáticas dentro de sus instituciones.



Figura 7. Categorías de liderazgo docente por instituciones

La situación de COIL en la UNISON es compleja, debido a que el profesorado se encuentra dividido entre participar y promover la innovación, enfrentando diversas dificultades. Estos cursos representan las primeras iniciativas docentes por participar, capacitarse, conocer la metodología y promover la colaboración en sus departamentos. Ciertos docentes refieren que, aunque no se les den reconocimientos o falte claridad sobre en qué rubro de los programas de estímulos entra COIL, disfrutan el innovar en la enseñanza.

Existe interés por compartir entre pares y por participar en evaluaciones institucionales de COIL para determinar resultados y alcances, así como mediar con la institución la entrega de constancias a todos los docentes que participen. Hay quienes invitan a colegas mediante pláticas sobre su experiencia, con la limitante de que el profesorado de horas tiene interacción limitada con otros docentes; Kawalilak y Arshad (2021) advierten que es necesario expandir los círculos de participación y construir soportes de abajo hacia arriba, en este caso con el mayor número de docentes que son los de horas, siendo en ocasiones los más motivados y con interés en participar. Asimismo, existe interés por diversificar con otros pares y compartir sus pares previos con otros docentes.

No obstante, se antepone la formalidad del trabajo a realizar con el fin de impactar en convenios y certificaciones, lo cual se considera que implicará un incremento en el número de convenios internacionales, además de mantener las certificaciones que tienen los programas:

“Creo que va a prosperar de aquí a 10 años (COIL), prueba de ello es que en los últimos 5 años firmamos más convenios internacionales en la universidad que en casi toda su historia”. Informante 1 UNISON

Sin embargo, la promoción de estos cursos se ve desmotivada por situaciones institucionales y laborales, entre ellos si no se reconoce al profesorado que participa; además, el tiempo que requiere y la carga laboral limitan las invitaciones a otros a sumarse a esta innovación.

“Me pusieron muy difícil el camino para próximas clases COIL, clase espejo, estancias, algo de las acciones de internacionalización, convencerlas (a docentes) si no doy una prueba antes de que se les va a dar un reconocimiento”. Informante 1 UNISON

En este sentido, se encuentra relación con lo que Kawalilak y Arshad (2021) denominan como amigo crítico durante el proceso de internacionalización del currículo, es decir, aquellos involucrados con experiencia y conocimiento de las innovaciones que abonan a un mejor entendimiento y análisis reflexivo sobre estas. En la UNISON se encuentran los primeros indicios de estos tipo de actores, cuya continuación enfrenta diversas dificultades, debido a la importancia que le otorgan ciertos docentes al desarrollo de aspectos institucionales que motiven aun más la participación docente en los cursos COIL, así como otras acciones de internacionalización. No obstante, se observa un liderazgo docente incipiente que se interesa por participar y promover, pero aún limitado por cuestiones principalmente administrativas.

Por otra parte, en el ITSON se encuentra un mayor fomento del liderazgo docente, principalmente mediante invitaciones para compartir experiencias con otros, es decir, aquellos docentes con experiencias previas en COIL son invitados a compartir sus experiencias para que otros se sumen; incluso ciertos docentes ya planean próximas colaboraciones con los mismos o diferentes pares:

*“Yo compartí (su experiencia), he expuesto la importancia y lo que nos enriquece esta oportunidad, sobre todo cuando no podíamos desplazarnos. Y ahorita ya se empiezan a abrir las posibilidades de salir, de viajar, de hacer otra vez actividad presencial, pero con los colegas que yo participé, por ejemplo pues sí comentábamos cómo nos sentíamos”.
Informante 17 ITSON*

Esto concuerda con lo encontrado en estudios como el de Laurisden y Gregersen-Hermans (2023) quienes indican que los participantes más experimentados son quienes

fomentan más cambios más allá de su propia práctica profesional. Aunque se refieren a COIL como una experiencia que enriquece, por lo expresado se denota que ya se está pensando en movilidad presencial otra vez, por lo que queda la interrogante de qué pasará con COIL o que percepción prevalecerá sobre esta innovación. Con respecto a los cursos MOOC, el profesorado involucrado ha compartido sus experiencias con docentes de su área para que continúen con esta iniciativa con otros estudiantes:

“Lo compartimos entre nosotros con el núcleo académico de la maestría, compartimos la experiencia, porque se nos hizo suave y si en algún momento yo no sigo dando clases que supieran que está esta opción (MOOC) de que los estudiantes busquen estudiantes en algún lugar fuera de su institución física para que ellos practiquen”. Informante 20 ITSON

Si bien hay interés por participar y promover las diferentes innovaciones, las dificultades para capacitarse son factores que mencionan como desmotivantes para otros, aunque hay capacitaciones para COIL cada año:

“Hemos platicado de manera informal con compañeros del departamento y están en ese plano... debido a la carga de trabajo a veces es un poquito difícil, pero sí hay ese interés y cada año se ofrece este curso de capacitación COIL entonces constantemente hay docentes que se están capacitando de otros departamentos”. Informante 12 ITSON

En esta universidad también se rescatan liderazgos docente incipientes, aunque un poco más encausados por la misma institución que fomenta el compartir experiencias docentes con otros, lo cual podría fomentar el desarrollo de liderazgos transformacionales, con objetivos claros y una motivación docente alta (Tejada, 1998; Cano et al., 2013). Esto también comienza a ser aplicado en la UNISON, mediante su sitio para COIL donde docentes comparten sus experiencias en dichos cursos (<https://sites.google.com/view/coil-unison/inicio>).

No obstante, el liderazgo docente también implica reconocer los obstáculos que se puedan presentar y plantear posibles soluciones (Wrigley et al., 2012). La comparación entre ambas universidades evidencia razgos similares, coinciden en muchos aspectos, particularmente en lo difícil que es fomentar el liderazgo por lo complejo de las innovaciones, el trabajo que implica y la carga laboral docente. Por ello, Vinnicombe (2017) propone involucrar a docentes en la evaluación de programas y prácticas innovadoras con el fin de fomentar agentes de cambio para la mejora educativa, así como un enfoque colaborativo.

Esto se relaciona con lo que Lee y Lee (2018) recomiendan con las comunidades de aprendizaje profesional, mismas que propician cambios transformacionales bajo un enfoque colaborativo para la comprensión del cambio pedagógico por realizar. Por ende, el fomento del liderazgo docente es un elemento crucial para influir en el comportamiento y la actitud del profesorado; Vinnicombe (2017) lo considera como un proceso social y personal que involucra la identidad individual docente, así como la institucional. Por ello, se requieren cinco elementos: autoeficacia docente, colaboración, compromiso, visión colectiva, así como construir un fuerte sentido de pertenencia a la organización.

Si bien en ambas instituciones se identificaron capacidades de colaboración entre docentes y compromiso hacia las innovaciones que implementan, aún falta fomentar una visión colectiva que oriente el actuar docente y que contribuya a la continuación de los cursos COIL, EMI y MOOC.

4.3 Configuración de las innovaciones: diversas representaciones y cambios curriculares, pedagógicos y en el papel docente

Con el propósito de entender las variaciones que adquieren las innovaciones de manera virtual en ambas instituciones, estas fueron analizadas a partir de tres aspectos centrales: las visiones (o percepciones) que se tienen sobre estas acciones de internacionalización, el impacto que tienen en la enseñanza-aprendizaje mediante cambios curriculares y pedagógicos realizados y, por último, los cambios o alteraciones que implican en el papel docente.

Desde la lógica de Petocz y Reid (2008) en ambos casos se observa una influencia considerable de la internacionalización sobre la enseñanza, específicamente en el currículo, ya que el profesorado toma consciencia de su abordaje a partir de los temas de clase, los métodos que utilizan y las características propias de sus estudiantes. Esto apunta a que, aunque se traten de innovaciones aisladas con unos pocos docentes, los cursos virtuales analizados no se alejan de los propósitos de la internacionalización del currículo y comienzan a tener un impacto a nivel micro (en el aula) y en menor medida a nivel meso (institucional). No obstante, la influencia de la enseñanza sobre la internacionalización podría clasificarse como una superposición, es decir, comienzan a incorporarse ciertas ideas o características de la internacionalización a la enseñanza, pero aún supeditadas a diversas cuestiones (administrativas, disciplinares, culturales). Cabe destacar que algunos docentes se encuentran

ya en la transición hacia ver estas dos (enseñanza e internacionalización) como algo integrado y esencial en la educación, que ayuda a motivar e incrementar el compromiso del estudiante en su formación académica y de vida.

Con respecto al impacto y cambios que implican las innovaciones en el papel docente, aunque en ambas universidades gran parte del profesorado considera que su rol fue inalterado, el análisis a partir de Tejada (1998) y Burke (2020) apunta a ciertos cambios notables. Por un lado, si bien la mayoría se involucra en las innovaciones por invitaciones institucionales, su rol no se limita a ejecutar lo prescrito administrativamente, sino se encuentran en una transición de implementadores conscientes de los aspectos por mejorar y agentes curriculares que redefinen y dan sentido propio a las innovaciones. Por otro lado, debido a la incorporación de la tecnología, se encontraron alteraciones sutiles en algunos casos. Desde docentes que comienzan a cuestionar sus creencias, habilidades y formas de enseñar de manera virtual, pero siempre guiados por su trabajo disciplinar -especialmente en cursos COIL-; además, con consciencia del trabajo administrativo y de gestión que requiere la educación en línea (tiempo, recursos, redes de colaboración). Se distingue en cierta medida lo que Burke (2020) denomina como *e-academic*, docentes que mantienen su identidad como miembros de una disciplina, orientados por su trabajo ahora en línea y con redes de colaboración.

Por último, los cambios curriculares y pedagógicos que se distinguen a partir de la perspectiva de Fullan y Langworthy (2014) son en el formato de las clases, la relación estudiante-docente y en las formas de evaluación. Con relación a la calidad de la experiencia en formato virtual, las perspectivas varían en ambas instituciones según el diseño de los cursos, la facilidad de adaptación y la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de la tecnología implicó en algunos casos un rediseño y ajustes a los cursos, hubo adaptación por parte de docentes y estudiantes al formato virtual, pero con dificultades y aspectos por mejorar para su integración al proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3.1 Diferentes cambios en las innovaciones: formato, implementación e impacto

El proceso de internacionalización del currículo puede adquirir diferentes formas de implementación en la práctica e influir de diversas maneras en la enseñanza-aprendizaje. Esto se identifica desde el análisis realizado a partir de Petocz y Reid (2008), encontrándose una variedad de implementaciones sobre dicho proceso en ambas universidades (ver Figura 8).

Por un lado, en la UNISON se identifican visiones dispares sobre la innovación con COIL, lo cual evidencia una falta de consenso entre lo que se propone con COIL y lo que sucede en la práctica. Por otro lado, en el ITSON hay acciones previas que orientan y dan sentido a las innovaciones, con excepción de los cursos MOOC.

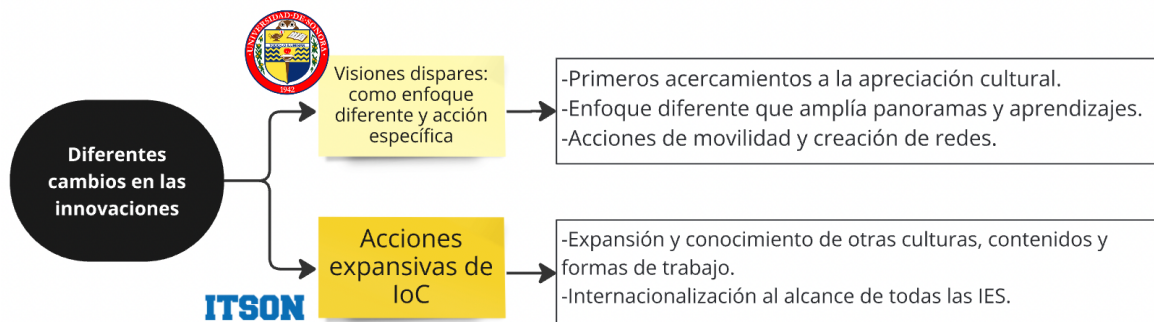


Figura 8. Categorías de los diferentes cambios en las innovaciones por instituciones

Los cursos COIL en la UNISON, desde la percepción docente, representan los primeros acercamientos hacia la apreciación y el entendimiento cultural, a partir de los cuales se construye ciudadanía global; esta acción implica primero socializar y de ahí nace el aprecio por otras culturas, por lo que aún falta trabajo para lograr competencia intercultural:

“A lo mejor hablar de competencia intercultural es muy grande, ellos (estudiantes) empiezan desde algo más chico que es el aprecio por la diversidad, ya después pasamos no nada más al entendimiento intercultural y al hecho de poder tener, como le decimos la ciudadanía global... pienso que esto se tiene que nutrir de múltiples intercambios, aquí estamos hablando de algo mucho más básico”. Informante 9 UNISON

Esto tiene relación con lo planteado por Wihlborg (2009), quien enfatiza que los enfoques pedagógicos utilizados en un proceso de internacionalización deben abordar tanto conocimiento, habilidades y competencias que necesitan estudiantes para trabajar y participar en otros contextos internacionales. A su vez, se considera que el punto central de los cursos COIL es su enfoque en el análisis e intercambio cultural entre pares más que de temas, lo cual permite la eliminación de estereotipos. Asimismo, estos cursos son descritos como un enfoque diferente que amplía panoramas y aprendizajes; por ende, implica aprendizaje sobre diferencias estudiantiles y académicas, y una ampliación sobre perspectivas variadas:

“Aprendieron a trabajar con las diferencias individuales de cada uno. Por ejemplo, no estaban en las mismas condiciones socioeconómicas nuestros estudiantes que los estudiantes que estaban en Brasil, también a nivel intelectual y del conocimiento ellos

tenían una idea de las metodologías, ellos ven más la práctica, nosotros vemos más la metodología, entonces ahí los alumnos compartieron esas experiencias”. Informante 3 UNISON

No obstante, persisten descripciones que anteponen el beneficio para académicos, antes que para el estudiantado y el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el considerar estos cursos como algo agregado a sus materias:

“Lo otro es que los estudiantes, o sea un beneficio que ya no es tanto para ti en lo individual como academia, sino que los estudiantes van a tener la oportunidad de interactuar y comunicarse con estudiantes de otras universidades a las que posiblemente después se pueden ir de movilidad. Informante 3 UNISON

“Nosotros seguíamos al mismo tiempo trabajando lo de COIL pero aparte con nuestra materia, yo pidiéndoles los trabajos que hacían, exponían de mi materia y la maestra en Venezuela ella también pidiéndole lo de su materia”. Informante 5 UNISON

Por otro lado, los cursos COIL son principalmente descritos como acciones de internacionalización e innovación educativa que comienzan por la docencia con metodologías específicas, y que deben ser incluidas en los diseños curriculares. Asimismo, como opción de movilidad remota:

“La motivación principal fue poderles dar (a estudiantes) más elementos para poder hacer las cosas diferentes, sobre todo que estábamos en pandemia en su momento, entonces para ellos era muy difícil irse. Es importante considerar opciones de internacionalización, de movilidad y era importante poder al menos darles una opción que fuera remota”. Informante 7 UNISON

“Es algo es muy bonito y ayuda a crecer y no muchos de los alumnos tienen la oportunidad de irse en movilidad, económicamente, porque no se puede, porque no tienen el promedio, porque lo que tú quieras”. Informante 8 UNISON

Por último, la creación de redes y contactos para una formación integral y fuera de lo habitual fueron las descripciones que más surgieron entre el profesorado, aunque en ocasiones destacaba que esto fuera en beneficio de y para el estudiantado:

“Es una herramienta que contribuye a abrir las mentes de las y los estudiantes, enfrentarse a otro tipo de evaluaciones, de enseñanzas, de culturas, hacer amistades, más allá de la formación académica, es una formación integral que les permite reforzar valores, reconocerse a sí mismos en los otros. Y esta construcción de redes que les pueden servir para toda la vida o para después, no nada más en lo académico”. Informante 4 UNISON

Aunque la percepción docente varía en la institución, son notorias las referencias en cuanto al impacto que tiene esta acción en la enseñanza-aprendizaje, así como en la formación del estudiantado. Esto es indicio de que las innovaciones comienzan a impactar en la pedagogía, pues se amplía la noción de lo que se debe aprender o desarrollar con los estudiantes en entornos institucionales, nacionales e internacionales, más allá de los contenidos disciplinares por sí solos (Yates, 2009).

Por su parte, en el ITSON la principal concepción que tiene el profesorado sobre las innovaciones es como formas de expansión y conocimiento de otras culturas, contenidos y formas de trabajo, además para consultar otros contenidos que permitan reflexiones más profundas sobre los temas de los cursos:

“Les ayuda (EMI) a expandirse culturalmente en muchos aspectos. Puede que realmente nadie consume contenidos en inglés por cuestiones contextuales y es una oportunidad de abrirles un poquito las ventanas y decir: mira aquí hay contenidos extras que nos estás consumiendo y discutimos las ideas que se presentaron ahí en inglés”. Informante 11 ITSON

Asimismo, se menciona que con COIL también es posible aprender en México (con pares mexicanos) porque, aunque somos un solo país, hay características muy peculiares de las cuales también es posible aprender. De modo que, por la misma naturaleza de las materias, el intercambio y aprendizaje cultural se da de manera fácil. Además, consideran que las innovaciones investigadas son una forma de que la internacionalización esté al alcance de todas las IES, incluso las públicas:

“La internacionalización no solamente nos conviene a las universidades mexicanas, sino también a todas las universidades, necesitan tener esas salidas para que precisamente los catapulte a otros escenarios”. Informante 10 ITSON

“Es una lucha dentro de las universidades últimamente, lograr esa parte de la internacionalización que se pone en términos complicados; realmente no está tan fuera del alcance, te puedo decir que de la mayoría de los profesores, no es algo difícil ni complicado ni imposible de lograr (COIL)”. Informante 18 ITSON

En los testimonios se distingue de manera sutil una visión de justicia sobre la internacionalización, es decir una noción de equidad con respecto al conocimiento y oportunidades que se brinda al estudiantado mediante las innovaciones. El análisis de las visiones que se tienen sobre la internacionalización y las innovaciones (COIL, EMI, MOOC)

coincide con lo expuesto por Ordorika (2020): debido a que se incluyen a diversas personas y culturas (disciplinas) se generan múltiples expresiones de las mismas. Por ello, es necesario dejar de englobar a la internacionalización como un fenómeno político y estratégico principalmente, e investigar como las IES entienden y adaptan lo que se proponen desde su política institucional (Tamrat, 2020).

A esto se suma la tendencia hacia la virtualización que ocasiona que las universidades generen otras formas de comunicación, cooperación y por ende de innovación curricular (Rangel y Rangel, 2021), como se comienza a detectar en las universidades analizadas. Lo cual evidencia la influencia que comienza a tener la internacionalización en el currículo, tanto en materias específicas, incorporación de temas culturales y metodologías específicas (COIL, EMI). Más aún, ambas nociones (enseñanza e internacionalización) se superponen y complementan en la medida que se incorporan diversos conocimientos que enriquecen la formación académica y personal del estudiante.

No obstante, en ambas universidades destaca que se antepone los beneficios que esto tiene para las academias, y como algo agregado el impacto que tiene en el aprendizaje del estudiantado. Esto apunta a que los cursos COIL, EMI y MOOC sean considerados por el profesorado como innovaciones adicionales (Rivas, 2000), que surgen primero de su trabajo de investigación con otros y deriva en la introducción de ciertos métodos y acciones específicas.

Por último, la comparación entre ambas instituciones permitió reconocer que tanto en la UNISON como en el ITSON existen diversos entendimientos sobre lo que es e implica COIL, desde proyectos aislados a las materias, conferencias cortas, como opción de movilidad remota, hasta una forma de crear redes de colaboración. Aunque cabe destacar que en el ITSON las descripciones del profesorado coincidían más entre sí; esto podría atribuirse a la forma de trabajo que ha seguido esta institución y el trabajo colaborativo que promueve una comprensión compartida lo que son e implican las innovaciones -COIL y EMI-.

4.3.2 Cambios en el papel docente: replanteamientos y resistencias

Debido a que la internacionalización y la tecnología tienen un rol fundamental en las innovaciones analizadas, pueden implicar no solo ciertas alteraciones en el currículo y la enseñanza, sino también en el papel docente. Además de ser quienes promueven las innovaciones, se encuentran ante acciones que pueden alterar sus creencias, formas de trabajo

y, por lo tanto, a su vez resistencias. Si bien, en ambas instituciones el profesorado declara alteraciones menores y/o parciales, se distinguen cambios importantes y no conscientes en las y los involucrados (ver Figura 9).

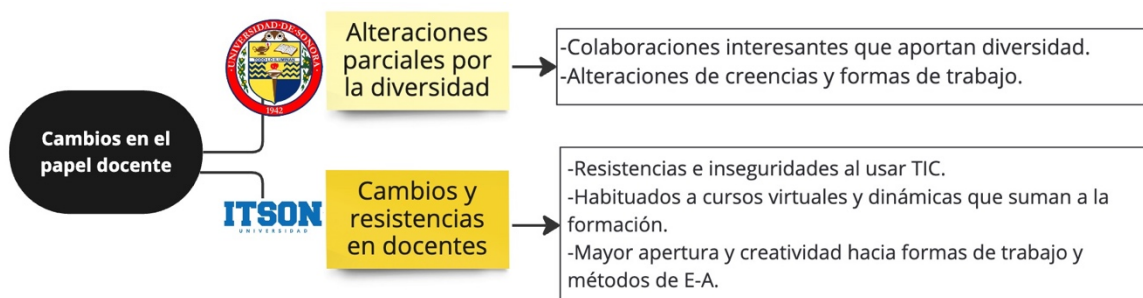


Figura 9. Categorías de cambios en el papel docente por instituciones

En la UNISON algunos refieren que implementar COIL implica solo colaboraciones interesantes en clase que no afectan su forma de enseñar, pero sí le da variedad a su enseñanza:

“No diría que precisamente se haya visto modificada mi forma de enseñar, sino que aprendí que me gusta integrar cosas nuevas a la rutina de mis estudiantes... y aparte de lo satisfactorio que es este hecho de suplementar... de tener formas diferentes de enseñar la misma cosa... lo hace menos monótono”. Informante 9 UNISON

“Así como alterar mi papel como docente, no. Creo que en general yo siempre he sido una maestra abierta y que trato de respetar la diversidad y promover la diversidad en mis aulas o en las clases que doy y eso por la misma formación que yo tengo”. Informante 4 UNISON

Principalmente hubo un reconocimiento de similitudes con sus pares, así como diversos conocimientos dentro de las mismas disciplinas o afines. En otros casos sí consideran que estos cursos alteran sus creencias y formas de trabajo, además que implican mayor exigencia personal:

“Voy a presentar un tema que siempre he presentado, pero se lo voy a presentar a una universidad que piensa diferente, que viven los conceptos diferentes, que su práctica en el aula es diferente, y que hay maestros, investigadores, colegas de mi compañero que iban a entrar y yo no les podía dar una sesión donde yo no me exigiera la máxima calidad”. Informante 3 UNISON

Estos cursos se describen como formas de alterar el trabajo y que lleva a repensar supuestas verdades de la enseñanza, así como a reflexionar sobre su papel antes y después de COIL a raíz de la colaboración con pares:

“Hay muchas cosas que uno no se da cuenta, que da por supuestas verdades con las que uno trabaja o nunca las cuestionas, sin querer está reproduciendo un esquema conceptual de lo que tiene que enseñar o aprender, que es mono disciplinar. El sistema COIL nos llevó a darnos cuenta de que estábamos encerrados en esta disciplina y que podría ser mucho mejor si rompieran esa mono disciplina”. Informante 6 UNISON

“Le tuve que bajar al perfeccionismo, trabajo de manera individualizada, autónoma, tomo mis propias decisiones... con COIL tuve que diversificar, bajarle al perfeccionismo, había otro colega con la misma autoridad que yo, con una formación similar a la mía y con muchísimos más años de experiencia”. Informante 3 UNISON

Estos testimonios denotan que los cursos COIL, si bien no implican cambios radicales en el rol y función docente, tienen un impacto significativo que permite reflexionar a partir del intercambio, lo cual puede ayudar a fomentar aún más esta innovación. Asimismo, se encuentra relación con lo que plantean Pila et al. (2020) y los testimonios del profesorado: la implementación de esta innovación sí impacta en la formas de ver y pensar las disciplinas, la forma de organización e integración de trabajo colaborativo y la aplicación de ciertos recursos y tecnologías, que en conjunto conllevan a un aprendizaje para los involucrados.

En el caso del ITSON, las innovaciones implementadas llevaron al profesorado a tomar consciencia de las resistencias e inseguridades que tiene al usar TIC; algunos se resistían a usar TIC y no se consideran muy buenos docentes virtuales, pero la capacitación que otorga la institución sirvió para habituarse:

“Yo me considero de la vieja escuela, pero de la muy vieja escuela, me desenvuelvo mejor de manera presencial en el aula, entonces me costaba trabajo, me he dado cuenta que me resistía a veces en usar herramientas tecnológicas para clases virtuales remotas, pero llegó un momento en que ya me sentí cómodo”. Informante 16 ITSON

Algunos casos describen que después de la pandemia están más habituados a cursos virtuales y que fue algo positivo en su formación por el trabajo extenso que COIL implicó con sus pares; ahora se consideran docentes más dinámicos:

“Definitivamente es algo viable, porque además ya se nos hace más fácil, antes de la pandemia nunca había dado una clase en línea, ni cursos virtuales, y ahorita ya manejo

muy bien todas las herramientas e incluso muchas de nuestras juntas y de nuestro trabajo sigue siendo en línea, a pesar de que ya no hay restricciones”. Informante 12 ITSON

“Te suma en tu formación o experiencia y sobre todo porque con cada situación es una experiencia nueva, implica más tiempo, no es una conferencia de un día o una hora, un taller, no aquí es una comunicación constante, estábamos siempre enlazándolos para acordar las actividades, los materiales, los recursos, reevaluación...” Informante 17 ITSON

Algunos docentes describen que se generó en ellos mayor apertura y creatividad hacia diversas formas de trabajo y métodos de enseñanza-aprendizaje, se perciben mas creativos y abiertos a aprender otras formas de ver y hacer las cosas. Sin embargo, aunque no utilizan tantas TIC, reflexionan sobre cómo las y los estudiantes pueden ser más activos en su propio aprendizaje, además que se perciben más cercanos a sus grupos:

“Más que nada es la cuestión del trabajo en equipo, el estar abierto, porque muchas veces puedes centrarte en: yo sé cómo hacer las cosas, pero siempre hay otras maneras de ver las cosas, poder verlas uno desde otro punto de vista”. Informante 18 ITSON

En esta institución, los cambios en el profesorado son más notorios con respecto a su apertura y uso de tecnología para sus clases, como resultado de su intercambio con otros, el trabajo virtual que implican las innovaciones y las iniciativas institucionales previas para fomentar el uso de la tecnología en clase. No obstante, destaca que a pesar de los esfuerzos previos a las innovaciones por promover el uso de TIC, persisten dificultades y ciertas resistencias hacia su incorporación en clase.

En ambas universidades el profesorado percibe alteraciones menores y/o parciales en su papel docente al implementar las innovaciones y, aunque no se distingan cambios radicales, el impacto de las innovaciones en el rol docente y su práctica de enseñanza se ve reflejado en las reflexiones que realizan. El trabajo colaborativo con otros docentes y disciplinas implica romper con el esquema tradicional unidisciplinar y de trabajo aislado que llevó al profesorado a cuestionar sus formas de trabajo y de enseñanza, así como a tener mayor apertura a otras formas de trabajo y métodos de enseñanza-aprendizaje. Esto podría ser indicio de que la implementación de estos cursos -COIL, EMI, MOOC- son pasos importantes hacia un cambio educativo importante (Fullan y Quinn, 2020), donde las innovaciones podrían pasar de una zona inestable (en forma de cambios superficiales y

mediante el uso de TIC de manera aislada) hacia una zona de aprendizaje con docentes que empiezan a cuestionar sus formas de trabajo y enseñanza.

Sin embargo, estos cursos se alejan de la noción de ser innovaciones nucleares puesto que es poco lo que se altera el papel docente y las relaciones que establecen con sus pares (Rivas, 2000). En ambas universidades se declaran alteraciones menores y/o parciales, así como cambios poco radicales, por lo que resulta necesario implementar y/o reforzar estrategias de seguimiento y reflexiones en conjunto en las instituciones que permitan avanzar hacia una zona de crecimiento (Fullan y Quinn, 2020), con docentes que cuestionen sus creencias sobre lo que es e implica la internacionalización del currículo.

4.3.3 Tipos de cambios curriculares y pedagógicos por modalidades, intercambio y características estudiantiles

Una parte importante del análisis de las innovaciones -COIL, EMI, MOOC- abarca los cambios curriculares y pedagógicos que implican en la práctica. Para ello, es relevante considerar la descripción que Yates (2009) hace de pedagogía, en la cual menciona que esta tiene influencia de la subjetividad de las personas, el mundo, la cultura, las políticas y las instituciones que la rodea. En este sentido, el análisis comparativo entre las instituciones evidencia esta situación y los matices propios que el profesorado e instituciones incorporan a las innovaciones implementadas.

Asimismo, a esto se suma la combinación de la internacionalización con el uso de tecnología que puede generar procesos de interacción y colaboración necesarios para fomentar aprendizaje intercultural (Fullan y Donnelly, 2013), así como cambios en las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Las diferentes modalidades -COIL, EMI, MOOC- que surgen para impulsar la internacionalización del currículo atañen diversas alteraciones, tal como se comprobó en ambas instituciones (ver Figura 10).

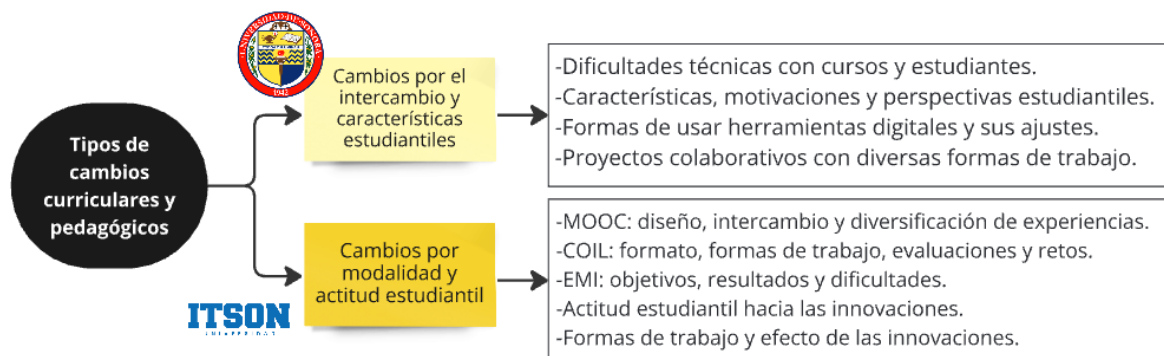


Figura 10. Categorías de tipos de cambios curriculares y pedagógicos por instituciones

Dentro de los cambios que implican los cursos COIL en la UNISON, se encontraron ajustes en objetivos, estrategias, planeaciones y evaluaciones como consecuencia del intercambio. Debido a que ciertos docentes conciben estos cursos como proyectos colaborativos, expresan una profundización en diversos saberes y conocimientos disciplinares, permiten conocer diferentes líneas de trabajo, políticas, culturas e idiomas:

“Fue muy interactivo porque de allá las preguntas eran: nosotros así hacemos esto ¿ustedes como le hacen allá? Y fue una comparación de las políticas de educación superior, fue muy rico que se diera en qué coincidíamos, en qué estaban más avanzados, en dónde podíamos nosotros compararnos con ellos, un ingrediente de educación comparada que los alumnos no habían experimentado”. Informante 1 UNISON

“Estás dando una clase donde tienes alumnos en otro país, con equipos binacionales y que además no son de la misma disciplina, se comentan muchas cosas porque tú tienes dos culturas, dos idiomas, dos disciplinas y un solo proyecto, y los profesores tratamos de ir llevando a los alumnos para que culmine en un resultado satisfactorio para ambas partes”. Informante 6 UNISON

Estos testimonios profundizan en lo expuesto por Castillo (2020), donde al establecerse contacto académico con otras universidades a nivel nacional e internacional, la identidad cultural se transforma mediante el conocimiento que aportan los individuos, resultando en ocasiones en cambios colectivos (pequeños grupos, disciplinas...). Asimismo, este intercambio con los pares académicos tiene relación con el aprendizaje basado en el lugar (*Placed-Based Learning*), donde las diferencias contextuales, además de ser un factor de interés y motivación para estudiantes, pueden servir como base para la acción reflexiva y desarrollar pensamiento crítico (Wrigley et al., 2012). Aunque en estos extractos no se mencionan de manera específica, se denotan ciertas alteraciones que se debieron realizar en estos proyectos colaborativos por el intercambio, que además de implicar a diferentes disciplinas en algunos casos, dio pauta a aspectos propios de la educación comparada.

Quienes describen COIL como proyectos colaborativos con diversas formas de trabajo y evaluación, destacan la parte de la convivencia e intercambio que permite un aprendizaje más interactivo y menos monótono. Esta unión de conocimiento disciplinar con las experiencias de vida del estudiantado, de acuerdo con Wrigley et al. (2012), son primordiales para fomentar un aprendizaje real y situado, en lugar de mantener experiencia

y currículo como aspectos separados en la práctica. Sin embargo, se considera necesario abrir espacios virtuales colaborativos por las diferencias tan marcadas entre universidades con respecto a las plataformas que utilizan y mejorar los acuerdos tomados en la parte del diseño instruccional.

“Es importante también ponernos de acuerdo (entre pares) dentro del diseño instruccional en las mejores herramientas remotas para que los chicos puedan entre ellos ponerse de acuerdo, porque entre nosotras era muy fácil, pero al momento de que los equipos de trabajo tenían que comunicarse ahí es donde teníamos problemas”. Informante 7 UNISON

Otros casos plasman a COIL como un trabajo multidisciplinar con objetivos propios, pero con planeaciones dobles y evaluaciones no tradicionales:

“Hay que pedir a cada uno lo que le es posible dar, aunque les estoy pidiendo que del trabajo de los ingenieros traten de armar una explicación o de ligar su trabajo, no implica que tengan que hacer los cálculos de los ingenieros porque no son ingenieros y esa es la cuestión de un trabajo multidisciplinar, el que tú entiendas cuál es el objetivo del otro sin que lo tengas que hacer tú de primera mano”. Informante 9

En este ejemplo se denota de manera más clara la esencia del trabajo que implica COIL y aquello que se busca desarrollar en el estudiantado. En el mismo sentido, hubo situaciones con disciplinas diferentes y puntos en común que convergen, trabajos y evaluaciones grupales, y además lo que cada docente hace con su grupo de manera normal en su clase, lo cual implica el doble de trabajo, planeaciones y actividades:

“La evaluación ya no es de que tú solita y yo te vigilo, todo eso se acabó, tienes que romper muchos esquemas de interacción, desde la enseñanza hasta la evaluación. Y a veces el estilo viejo del examen, si tú tienes alumnos en Nueva York ¿de qué te sirve ese esquema? ¿qué es lo que estás buscando ahora? que el alumno interactúe con tus alumnos y generen resultados que tengan sentido del punto de vista profesional”. Informante 6 UNISON

A partir de esto, se denota lo que recomienda Yates (2009) con respecto a prestar atención a estudiantes y su subjetividad desde la pedagogía, haciendo énfasis principalmente en el acto de la instrucción interpersonal, que logre involucrarlos más y fomente el trabajo colaborativo con otros. Asimismo, las evaluaciones compartidas con los pares se realizan mediante acuerdos sobre los porcentajes y el cómo evaluarán. Algunos consideran COIL como materias co-acreditables con sus pares (porque estudiantes dependen de ese porcentaje para aprobar), mientras que otros lo consideran un proyecto aunado a su materia, únicamente

para aquellos estudiantes que quieran participar. Por otra parte, está la consideración de clase diversificada y mediada por situaciones culturales, es decir clases enriquecidas por variar el panorama para estudiantes y que mantiene su interés:

“Le alivia el panorama al alumno para que pueda mantener su atención, que siga interesado, curioso. Aparte de lo satisfactorio que es este hecho de suplementar, tener formas diferentes de enseñar la misma cosa. Lo hace menos monótono para uno que tiene que dar la misma clase cada año, encuentras maneras diferentes de darla, enriquece tu forma de transmitir lo que estás enseñando”. Informante 9 UNISON

A pesar de las diferentes descripciones del profesorado, un punto en común es que esta innovación es una forma de considerar los intereses y conocimientos de estudiantes, mediante los cuales la enseñanza-aprendizaje puede ser orientada hacia otras formas, géneros y medios de conocimiento (Wrigley et al., 2012). Asimismo, se presentan situaciones mediadas entre pares y estudiantes por aspectos culturales de la enseñanza-aprendizaje:

“Recuerdo que se nos dijo que en cuestión cultural acá en Latinoamérica ponemos muy alto la parte de los vínculos emocionales con las personas, pero en otro tipo de culturas, como es el caso del americano con la que me tocó trabajar, es una cultura más hecha a la acción más que a el desarrollo de vínculos, te ayuda a poder de alguna manera eliminar o disminuir las barreras culturales”. Informante 7 UNISON

Entre las dificultades técnicas con cursos y estudiantes, mencionan la falta de curiosidad por situaciones globales y sensibilización hacia diferencias culturales para enriquecer la formación estudiantil. Algo similar advierten Gesche y Makeham (2008) sobre lo poco probable que es llevar a estudiantes de una disposición etnocéntrica a una transcultural en poco tiempo, o con un curso aislado de un semestre; el desarrollo de capacidades y competencia intercultural es gradual y toma tiempo. Una de las principales necesidades es pensar en proyectos estudiantiles que enriquezcan su formación y fomenten su curiosidad por otras situaciones globales, además de buscar un intercambio multidisciplinar y cultural, e identificar y respetar las diferencias entre el estudiantado:

“Se trata de generar un producto que sea de interés para ambas partes, ¿qué van a hacer los estudiantes? tú como profesor tienes que pensar en qué proyectos van a hacer los estudiantes que enriquece su formación en ambos lados, si tú piensas en un proyecto que pueden hacer los estudiantes, tú recoges el interés de tu clase, son factores que impulsan el éxito, tú despiertas el interés de los estudiantes”. Informante 6 UNISON

“Me dejó el aprender a ser más considerada en las diferentes formas de trabajar de las personas, aquí mismo en nuestro propio pedacito también vemos diferencias interesantes entre los chicos que a veces queremos medirlos con la misma vara y no es lo justo porque vienen de diferentes realidades, vienen con educación distinta, se les presentaron oportunidades diferentes. Esa consideración a la identificación y al respeto de las diferencias es una de las cosas más valiosas que rescato de COIL”. Informante 7 UNISON

Estas reflexiones tienen relación con cuestiones epistemológicas que Wrigley et al. (2012) catalogan como pedagogías efectivas, al tener una innovación contextualizada y conectada con la vida estudiantil que, más que priorizar únicamente el conocimiento por sí solo, encuentra capital cultural en el conocimiento colectivo e individual del estudiantado.

Debido al trabajo en equipos entre pares estudiantiles que se requiere, se genera un sentido de responsabilidad en estos, siempre y cuando se establezcan metas claras con respecto al trabajo a realizar. Se tiene mayor libertad para escoger los medios de comunicación para trabajar por equipos, son los responsables de contactarse con sus pares y en ocasiones como guías de otros; algunos estudiantes catalogan los cursos COIL como el mejor curso que han llevado, aunque su participación debe ser desde su apertura y curiosidad (no obligados). Este grado de personalización que suma COIL a la enseñanza-aprendizaje representa un medio para fomentar el crecimiento académico y cognitivo del estudiante, quien aprende más cuando se consideran sus intereses y se propicia el trabajo de forma independiente (Fullan et al., 2020). No obstante, el hecho de que la participación estudiantil está condicionada a aprobar la materia representa un riesgo para que algunos deserten en el transcurso:

“Antes de empezarla la actividad (COIL) les dije: ustedes no pueden quedar mal, ustedes quedan mal y está quedando mal, no sólo México, no sólo la Universidad de Sonora, todos quedamos mal... entonces las personas que decidieron entrar eran muy comprometidas, pero estaban también obligadamente o vamos a ponerlo bonito, comprometidos a hacer buen trabajo”. Informante 8 UNISON

Con respecto al uso de herramientas digitales, su incorporación fue mediante trabajo básico, principalmente para la comunicación, interacción y utilización de repositorios. Se mencionan otros usos de diversas plataformas de comunicación, Facebook como herramienta de trabajo, Padlet como ambiente multifuncional y trabajo básico en la plataforma de COIL. Por último, se mencionan cambios considerables por las diferencias en horarios, cantidad de estudiantes y uso de plataformas, así como la complejidad de empatar tres grupos en COIL,

siendo la cantidad y diversidad de estudiantes una limitante considerable durante la implementación.

“Hay que considerar que todos los alumnos puedan tener esas reuniones o cuando vamos a trabajar en línea, que todos se conecten. Una limitante es la diferencia de horario y también sus horarios cuando llevan sus clases (presenciales), eran 3 grupos, 2 míos y 1 de la maestra, al final eran 120 alumnos. La cantidad de alumnos se podría reducir”.

Informante 5 UNISON

Este análisis en la UNISON apunta a características propias del aprendizaje profundo (Fullan y Langworthy, 2014), al tratarse de una innovación que, en mayor o menor medida, comienza a configurar experiencias de enseñanza-aprendizaje con actividades en profundidad, personalizadas y centradas en el estudiante (intereses, gustos). Además, implican experiencias que combinan autonomía, sentido de pertenencia y trabajo significativo, que fomentan su autonomía mediante el uso de recursos digitales (Fullan et al., 2020).

Por su parte, en el ITSON los cursos MOOC implican cambios en el diseño curricular, intercambio y diversificación de experiencias; aunque el intercambio intercultural es limitado, da pauta a reflexiones sobre las adecuaciones necesarias. En concreto, el hecho de tener estudiantes de otras partes implica reflexionar sobre qué adecuaciones deben hacerse al diseñar estos cursos, especialmente si hay estudiantes extranjeros:

“Hemos utilizado plataformas que son para MOOC en las clases donde el estudiante diseña un curso y lo monta ahí, se han utilizado algunas herramientas asociadas a los cursos MOOC, pero más que nada como práctica del estudiante, no tanto de que el docente diseñe cursos MOOC o investigación sobre cursos MOOC”. Informante 19 ITSON

“Fue sin querer (tener estudiantes extranjeros) pero también nos dimos cuenta de que hay que ser cuidadoso con el lenguaje, que sea universal, cuidar mexicanismos o con cosas que son muy sonorenses... el español de nosotros tiene que ser 100% entendido por el resto del mundo”. Informante 20 ITSON

Con respecto a la diversificación de experiencias académicas, los MOOC fueron utilizados como una alternativa de práctica profesional de estudiantes, que tuvieran una experiencia real diseñando e implementando un curso virtual:

“Está esa opción (MOOC) de que los estudiantes busquen estudiantes en algún lugar fuera de su institución física para que ellos practiquen lo que les estamos enseñando, porque es

profesionalizante, para eso se metieron a una maestría profesionalizante para mejorar su práctica y en este caso su práctica educativa”. Informante 20 ITSON

También se han utilizado MOOC en clase, puesto que se recomienda que los estudiantes los cursen como una forma de reforzamiento, repaso, que depende del interés propio del estudiante. En este aspecto, el profesorado describe que había estudiantes motivados y comprometidos en el diseño de MOOC, coincidiendo con quienes han participado en COIL:

“De hecho, sí me pongo a revisar las actividades (de COIL) en contraste, las actividades que yo asigné nada más para lo que es nuestra materia y las que fueron de ese proyecto, se involucraron más en esas e incluso la participación, las calificaciones, estuvieron mucho más atentos”. Informante 18 ITSON

“Los noto más motivados, cuando tenemos reuniones de bienvenida con los estudiantes, se da la palabra a algunos estudiantes que han vivido la experiencia (COIL) y realmente su visión, su perspectiva actual y futura es completamente diferente a los estudiantes que no han vivido esa experiencia”. Informante 10 ITSON

Con respecto a cursos COIL, se refieren cambios en el formato de clase, trabajo, evaluaciones y por los retos que esto implica. Entre los informantes hubo una variedad de respuestas con respecto a sus cursos, siendo entre carreras afines, en español o inglés, como cursos simultáneos o un agregado a su clase. Cabe destacar que los cursos entre carreras no afines tuvieron que sobrellevar momentos difíciles, pero no imposibles:

“En este caso no eran psicólogos los estudiantes que teníamos allá. Sin embargo, tuvieron apertura y aprendizaje, eran del área de ingeniería, los profesores eran de otras áreas, se mostraron muy interesados en trabajar con nosotros y nosotros también aprendemos. A veces un poco complicado, si hay momentos complejos, pero nada que no se pudiera sortear”. Informante 17 ITSON

Otros casos donde ambas disciplinas se integraban, aunque su curso tenía dos directrices propias de los pares, así como realizar proyectos por equipos que dan la oportunidad de realizar aportes propios y tener interacción con otras disciplinas:

“Ella era arquitecta (su par) y yo educador, entonces cuando hacemos los pares de trabajo como que nos quedamos: ¿cómo podemos congeniar? Y se hizo una conglomeración tremenda, tan bueno el trabajo, tan nutrido entre ambos docentes... en este caso abarcando las dos partes”. Informante 13 ITSON

“Interactuaron alumnos de posgrado con licenciatura, fue padre ver trabajos de colegas de maestría, que incluso los de licenciatura no nada más eran de Psicología, había de comunicación, de nutrición, de enfermería, entonces fue enriquecedor para todos porque los de maestría conocían variedad de trabajos”. Informante 12 ITSON

En su mayoría, en los cursos COIL se incluye la contextualización de la región, en las planeaciones usualmente se explicita la parte del intercambio cultural entre pares, entre equipos se retroalimentan sobre cuestiones culturales y académicas:

“Hicimos al final una especie de reflexión acerca de cuestiones culturales y también de cuestiones académicas, destacaban eso mucho ellos (estudiantes) las cuestiones de la cultura”. Informante 14 ITSON

“Una de las cosas que vas a contemplar primero, cuando estás haciendo toda la planeación es la parte cultural, al hablar con tu par ponerse de acuerdo que hay palabras que en español mexicano significan una cosa y en el español chileno significan otra y es parte de lo que uno tiene que explorar para evitar pues esas confusiones”. Informante 18 ITSON

Otros docentes explican que COIL hace cuestionarse el paradigma tradicional de clase por el intercambio multicultural, además que incrementa el interés por otras culturas y formas de trabajo:

“Tiene clase con chinos, con árabes... con que hable inglés ya estás ahí... Entonces eso es uno de los beneficios, rompen los paradigmas, las ideas de nomas estar en un aula de clase y conocer a mi compañero de enfrente”. Informante 13 ITSON

“Contribuye a ver otras culturas o estar relacionándose con personas que viven en otros países, ayuda a tener una visión más amplia de lo que sucede en otras latitudes, no solamente en nuestra región”. Informante 10 ITSON

En este sentido, se evidencia que la internacionalización del currículo, mediante estos cursos, comienza a impactar en las estructuras pedagógicas y a incidir en la concepción docente sobre lo que implica en su enseñanza; en parte, se espera fomentar comunidades transnacionales de académicos y estudiantes que contribuyan con su conocimiento y contenidos interculturales (Singh y Shrestha, 2008). Por otro lado, estos cursos son considerados principalmente como una forma diferente de recibir clases, otros conocimientos, para enriquecer las clases virtuales y motivar a estudiantes; idealmente con actividades sencillas, cortas y metas alcanzables. Otros lo asocian con experiencias incluso más cortas de coloquios o conferencias donde si bien hay interacción, es mucho menor:

“Algo simple pero dentro de la complejidad de poner todas esas fases en dos semanas, que fue el tiempo que tuvimos para hacerlo. Tenía que ser una actividad sencilla y decidimos ponernos una meta que fuera alcanzable, incluso a lo mejor en términos de lo que hacemos cotidianamente era demasiado fácil que a lo mejor mis alumnos lo hacen en 2 o 3 días, pero tardamos dos semanas”. Informante 18 ITSON

Estas variaciones en el formato de los cursos COIL concuerda con lo encontrado por Rakhshandehroo (2023), con docentes que, por un lado, tienen sesiones más largas que involucran principalmente *project-based learning* (PBL) o aprendizaje basado en proyectos (ABP), dependiendo de sus necesidades y objetivos de sus asignaturas. Por otro lado, casos donde se implementan versiones cortas de COIL, por ser consideradas como más manejables y menos desafiantes. No obstante, el nivel de exigencia y preparación aumenta por las diferencias y aspectos no considerados. Aunque se divida el trabajo por fases establecidas, la interacción es breve pero dinámica en el sentido de atraer al estudiantado; se fueron agregando aspectos no considerados en el diseño instruccional previo. Se resalta la importancia de estar preparado para adversidades y ser consciente de las diferencias culturales que se pueden presentar, así como considerar la falta de tiempo para realizar dinámicas grupales:

“Un ejercicio bastante fructífero la verdad, aprendes muchísimas cosas y lo que crees saber de un diseño instruccional, toda su parte que lo conglera y lo organiza, a lo que nos referimos al syllabus en este caso, pues dices wow hay tantas cosas que yo no consideraba ni tenía en cuenta”. Informante 13 ITSON

“Es mucho de vídeo, del recurso de lectura, presentaciones en Power Point, no era irnos muy lejos por la parte dinámica. Si se podía ir claro que sí, pero los tiempos no daban, íbamos más al punto más que nada”. Informante 13 ITSON

Aunque hay conciencia sobre el trabajo y cambios pedagógico-didáctico que esta internacionalización del currículo implica, se evidencian pocos cambios en lo expresado por docentes debido a que la falta de tiempo es una de las principales dificultades; Wahlborg (2009) advierte sobre que la falta de conciencia teórica pedagógica-didáctica tiene consecuencias en el estudiantado e influye en sus resultados de aprendizaje. La pedagogía internacional que se necesita fomentar, de acuerdo con Hellstén (2008), para la formación de nuevas identidades académicas, necesita considerar factores socioculturales y prácticas educativas culturalmente sensibles e inclusivas.

Con respecto al estudiantado, se considera que había estudiantes responsables de su trabajo, pero con miedo y obligados en cursos COIL -por aprobar la materia-, aunque las mismas actividades los involucraban poco a poco:

“Al inicio indudablemente se daba mucho silencio, miedo a lo desconocido, a la situación pues no es mi profe, pero aquí era mucha la situación de escucha, de digamos que un tanto pasivo, pero las mismas actividades hicieron que se fueran involucrando y fueran agarrando confianza “. Informante 17 ITSON

“Una limitación formativa en estos cursos (COIL) quizás la formalidad que se le diera al curso, porque al alumno más que nada se le invita, pero al mismo tiempo se le obliga, una de las limitantes es el interés del estudiante, por supuesto cumplieron, sí, pero hubiéramos querido un poquito más de corazón en la entrega de productos” Informante 13 ITSON

El tema de las evaluaciones es variado, teniendo docentes que primero establecieron criterios con sus pares, pero realizaron sus evaluaciones de manera individual; otros encontraron diferencias muy marcadas al evaluar (criterios, formato) por lo que se guiaron por una rúbrica general de lo que debía realizar el estudiantado. Además, casos donde se consideró también el aspecto formativo, no solo el sumativo:

“Fui un poquito más flexible y usar otros métodos de evaluación que quizás antes no contemplaba, antes era el típico examen y ahorita ya tiendo a evaluar un poco más aspectos interpersonales, la disposición actitud, que a veces se dejan de lado, nos enfocamos en conocimiento, pero descartamos otras partes importantes de los estudiantes y que de hecho les van a ayudar en su desarrollo profesional”. Informante 12 ITSON

Esto aporta a las discusiones teóricas sobre la educación internacional y el cómo esta fomenta un cambio en los currículos existentes y las filosofías educativas sobre las que se basan el currículo y la evaluación (Hellstén, 2008). Por su parte, el uso de herramientas tecnológicas tenía funciones específicas y roles vitales, desde el trabajo que se realizaba en plataformas seleccionadas entre pares, aplicaciones para compartir documentos, juegos, presentaciones, para la creación de videos y las reuniones virtuales.

Con respecto a las clases EMI, el profesorado menciona cambios en objetivos, formato, los resultados obtenidos y dificultades enfrentadas. Las clases sufrieron alteraciones durante la pandemia, pasaron a formato virtual y posteriormente continuaron de manera *blended* (híbridas), con actividades virtuales y presenciales. Sin embargo, debido a

dificultades para que estudiantes participen, existen dudas sobre si continuar en dicho formato:

“Depende mucho del tema. Por ejemplo, materias de investigación tal vez híbridas queda genial porque hay mucho trabajo de asesoría individual, pero este tipo de materias (en inglés) no sé”. Informante 15 ITSON

Las actividades con material en inglés son principalmente para habituarse y utilizar el idioma, como la revisión de bases de datos y artículos en inglés, la utilización de material escrito y cuestionarios, que estudiantes redacten textos y el manejo de temas positivos que ayuden a disminuir las emociones negativas hacia el idioma. Un aspecto crucial para estos cursos fue la evaluación de contenidos y no del idioma para motivar a estudiantes; dentro de los objetivos se encuentra el que estudiantes pierdan el miedo al idioma, lo utilicen, participen, y además que consulten otros contenidos e información que normalmente no hacen por la barrera del idioma:

“La idea en la materia la tenemos pensada para que el alumno hable inglés, para que el alumno no se cohíba al momento de hablar inglés, la gramática ya se la enseñaron en las materias de inglés, la forma de estructurar, la pronunciación, todo eso se lo enseñaban en las materias de inglés, la idea aquí es decirles a ver tu plátame ¿no?”. Informante 15 ITSON

No obstante, es importante comparar lo que estudios recientes como el Sah (2022) mencionan sobre lo poco idóneo que es simplemente utilizar el inglés como medio de instrucción y no brindar apoyo lingüístico a estudiantes, debido a que es una parte pedagógica importante pero retadora de integrar para el profesorado. Aunque, en general se considera que han tenido un impacto positivo en docentes y estudiantes, pero con diferencias entre virtual y presencial. En docentes, en formato presencial se continua con los cambios hechos en línea (ejemplo: el empleo del aula invertida y pizarras digitales). Hubo crecimiento y soltura por parte de los estudiantes que los ayuda a ser más claros con su lenguaje y a manejar contenidos en inglés. Además, permite el desarrollo de habilidades, como aprender a buscar, rescatar y presentar información en inglés (ensayos, redacciones, presentaciones), aunque el profesorado debe aplicar diferentes estrategias por los diversos niveles de dominio estudiantil con el idioma:

“Llevarnos a la claridad conceptual de manejar, de leer artículos en inglés, de leer contenidos en inglés, te hace decir: aquí le podemos decir muchas cosas, pero el concepto

es este y punto. Entonces, también les da claridad conceptual y yo siento que les ayuda a ser más específicos con su lenguaje también”. Informante 11 ITSON

“Para los chavos que tenían un buen nivel de inglés sí tenía con ellos diálogos, para los chavos que tenían bajo nivel de inglés lo que principalmente hacían ellos era leer, responder y siempre echaban mano de su traductor”. Informante 16 ITSON

Sin embargo, existen dificultades en el formato virtual e híbrido, hay prejuicios con el idioma y situaciones no previstas. Estas clases se consideran mejor en formato presencial por la convivencia puesto que hay menos participación en formato híbrido. También, la reducción de horas que este formato ocasiona genera dificultades para cubrir los temas de las materias. A su vez, persisten los prejuicios a no sonar como nativo del idioma, cuando lo que importa en estos cursos es el contenido. Por otro lado, el profesorado en ocasiones ensaya sus clases en inglés y es difícil tratar de explicar los temas de otra forma cuando los estudiantes tienen dificultades:

“Una de las principales barreras es que a veces yo ensayo mis clases y a veces me dicen: maestra no entendí, vuélvame a decir. Entonces ¿cómo explicar lo que yo ya ensayé con mis palabras, cómo explicarlo de otra forma en otro idioma? Eso es lo que a mí sí se me complica a veces. Les digo a ver, espérame, vamos a buscar otras palabras, otro ejemplo para explicarlo”. Informante 15 ITSON

En esta institución también se encuentran características propias del aprendizaje profundo (Fullan y Langworthy, 2014), puesto que se distinguen distintos replanteamientos y reconfiguraciones sobre la enseñanza-aprendizaje a partir de las innovaciones implementadas. Se tienen docentes que reflexionan y se cuestionan pedagógicamente cómo estos cursos permiten un aprendizaje colaborativo, la creación de nuevos conocimientos a partir del intercambio y el desarrollo de autonomía en estudiantes.

No obstante, como advierten Wrigley et al. (2012) la pedagogía es más grande y compleja que la metodología, ya que implica reflexionar en múltiples aspectos (sujetos, contexto, cultura) como el aprendizaje mismo. En primera instancia, los intentos por internacionalizar las estructuras pedagógicas imperantes se enfrentan a desafíos de recepción y aceptación (Singh y Shrestha, 2008). Aunque Vinnicombe (2017) argumenta que a favor del cambio y la internacionalización del currículo se discute que las universidades escuelas necesitan partir de revisiones y ajustes a sus prácticas pedagógicas; en el mismo sentido Ho et al. (2023) analizan que el indicador de internacionalización del currículo más concluyente

es el énfasis del profesorado en perspectivas y contenidos internacionales aplicados en sus cursos.

Si bien, en cierta medida el impulso de la educación virtual ayuda promover aún mas el proceso de internacionalización en las universidades, a través de enfoques pedagógicos que promueven la creación pares académicos de otras instituciones/países y la interacción de estudiantes (Rangel y Rangel, 2021), el factor decisivo para el cambio se encuentra en el impacto que se tenga en la cultura pedagógica (Fullan, 2020). En este sentido, Yates (2009) plantea una interrogante que continua vigente: ¿cómo se reúnen enfoques que involucren diversas culturas, conocimiento, instituciones y métodos de instrucción?, aunque existe literatura crítica sobre las pedagogías a adoptar al internacionalizar los currículos, es clara la complejidad de llevarlas a la práctica y cambiar prácticas imperantes en docentes.

No obstante, en ambos casos analizados se encontraron características propias de las comunidades internacionales de aprendizaje digital (Gibson, 2008), tales como: nuevos roles para estudiantes, responsabilidad compartida (estudiante-docente) del aprendizaje, flexibilidad y colaboración de trabajo en equipo, objetivos claros, participación en actividades únicas, tolerancia a la ambigüedad de los resultados individuales, múltiples evaluaciones, confianza y respeto por las creencias, opiniones y perspectivas individuales. A partir de esta relación con las características encontradas, se denota una intersección entre tecnología y pedagogía que produce ciertas variaciones en la práctica e implementación de actividades en clase, que apunta a comportamientos propios de comunidades internacionales de aprendizaje digital.

4.4 Posible continuación de las innovaciones: expectativas, obstáculos y sugerencias

Como resultados de la internacionalización del currículo se esperarían variaciones en las pedagogías utilizadas y acciones orientadas más hacia el proceso que a los resultados; por ello, un punto de partida para el análisis de las innovaciones es la percepción docente, sus sugerencias y las interacciones que se generen a partir de la intersección entre tecnología, pedagogía y los contenidos (Gesche y Makeham, 2008). En ese sentido, en ambos casos se encontraron condiciones institucionales, curriculares y culturales interrelacionadas (ver Figura 11) que, si bien son indicios positivos sobre la continuación de las innovaciones, están supeditadas a los obstáculos que refiere el profesorado.

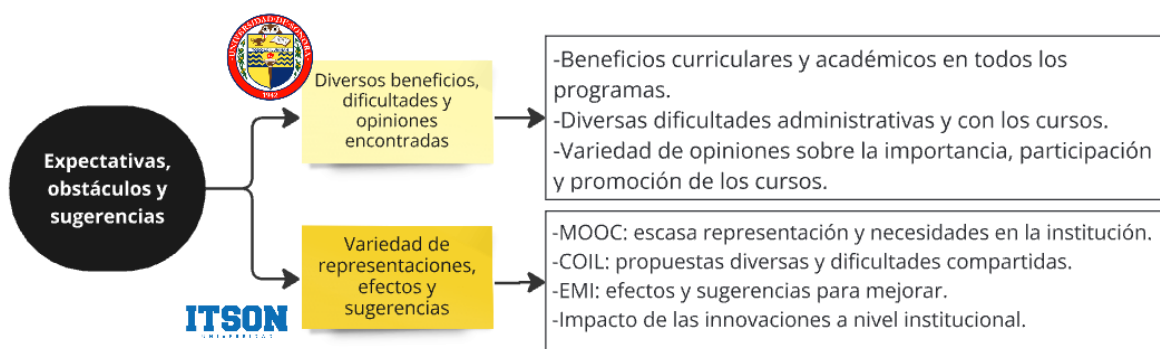


Figura 11. Categorías de diversas expectativas, obstáculos y sugerencias para un cambio sostenible por instituciones

De entre las sugerencias que realiza el profesorado para sostener el cambio en la UNISON, mencionan que COIL debería ser un requisito en todos los programas, niveles (licenciatura y posgrado), que tenga valor curricular y sugieren que sea una clase sola para que el tiempo sea suficiente; además, proponen evaluaciones cualitativas para investigar el impacto de estos cursos.

“La verdad sí toma mucho tiempo, a lo mejor yo pienso que lo deberían de contar como una clase, en lugar de que un maestro diera una clase física, que le quitaran una hora de clase, porque sí la verdad es que si toma mucho tiempo revisar y dar seguimiento”.

Informante 8 UNISON

“A mi me generaba eso también (duda), que raro el informe de la universidad (de COIL) así como nada más numérico, yo creo que sí es necesario hacer una evaluación cualitativa del programa”.

Informante 4 UNISON

“Estoy dando una clase de metodología cuantitativa en maestría y me gustaría hacer el trabajo en maestría, más que en licenciatura, me gustaría que esta oportunidad multinacional y que ofrece más posibilidades de vinculación la aprovecharan los chicos de maestría”.

Informante 9 UNISON

Otro beneficio mencionado es la buena experiencia que representa para estudiantes por los beneficios curriculares y académicos, se explica que más de un curso genera seguridad en estos por la creación de lazos y el intercambio cultural, por lo que sería bueno que tengan esta experiencia al menos una vez en sus programas:

“En el desarrollo, estaban muy seguros de sí mismos (estudiantes), ya llevaban semestres trabajando conmigo con diferentes lugares, con diferentes maestros, entonces yo sí vi primero ese entusiasmo de participar de: sí, yo puedo”.

Informante 8 UNISON

“Los beneficios que tiene para los chicos son enormes, les gusta, les entusiasma, salen de además de la rutina de las clases normales, conviven aunque sea de manera remota con gente que habla diferente, que se expresa diferente, que trabaja diferente, que se comunica distinto... sería muy bueno que los chicos lo tuvieran al menos una vez a lo largo de su programa, sería muy importante, la experiencia que te deja es muy buena”. Informante 7 UNISON

Con respecto a las dificultades administrativas y dentro de los cursos, se propone agilizar los procesos administrativos ya que dificultan las actividades internacionales que se realizan. Existen diversas opiniones al respecto, donde unos expresan la necesidad de realizar convenios y otros consideran que los cursos deben ser sin tanta burocracia ni convenios:

“Para mí un COIL necesitas un año, cuando ya acordamos con quién, empezar con el convenio de colaboración porque tarda de cuatro a 6 meses la firma, porque luego te gana la dinámica de la implementación y te alejas de la gestión, a la hora de mi informe juntar el convenio de colaboración junto con todos los resultados que se lograron, porque si no hay un convenio de colaboración no existe”. Informante 1 UNISON

“No me fui a un convenio ni a un protocolo, fue muy práctico y eso es bien necesario que siga siendo así, en COIL no se metieron con los reglamentos, simplificaron mucho y le bajaron al trabajo burocrático de: lléname 10 formatos, mándame esto antes de empezar, nada. A mí me dijeron: ¿llevaste los cursos? sí, ¿ya elegiste al par? Sí, la UNISON me ayudó, Ok, preséntanos qué día va a empezar y a qué hora” Informante 3 UNISON

Estas opiniones encontradas evidencian lo que Vinnicombe (2017) advierte sobre el cambio: es un proceso complejo y el profesorado como agentes principales de cambio resultan problemáticos, desde los factores que los llevan a involucrarse en el proceso de cambio y el cómo lo entienden. Asimismo, se menciona la falta de objetivos claros del programa COIL, políticas y lineamientos, además consideran que son cursos que requieren bastante tiempo, trabajo y seguimiento; refieren distintas barreras (tecnológicas, disciplinares, del idioma). Se sugiere establecer lineamientos similares entre COIL (cursos de capacitación de SUNY) y la UNISON, debido a que resulta una acción desaprovechada:

“Hay muchas barreras que se tienen que salvar: 1) el idioma, 2) la tecnología y 3) el dominio de tu disciplina. Esas 3 cosas no siempre coinciden.... tendría que haber un programa de nivelación para profesores que no sepan inglés, los que no tengan manejo de tecnologías y los que requieran actualización disciplinaria”. Informante 6 UNISON

“Que se abrieran más convocatorias más seguido para la certificación, porque ocupas al menos los 2 primeros módulos de COIL para poder entrar a buscar un par, mientras no

estás certificado en la metodología no te deja, necesitas el 1 es el introductorio muy sencillito y el otro que es el diseño instruccional. Vienen otros más avanzados que yo intenté tomarlos, pero no me dio la vida la verdad”. Informante 7 UNISON

“Me parece muy interesante y me parece que si la Universidad va a dar un salto, tendría que hacer una cosa de estas (COIL) Si no tenemos riesgo de estancarnos, porque la relación con con otra gente es la que te enriquece, con otros otras culturas, estas son las claves para que tú... tanto en conocimientos, como en métodos, en tecnologías, etcétera, vayas al ritmo que va el resto del mundo”. Informante 6 UNISON

Además, destacan las dificultades enfrentadas para encontrar y trabajar con pares, debido a que el acceso a estos es restringido, algunos docentes no se percatan de las convocatorias y no tienen manera de buscar pares al no estar certificados mediante la capacitación de SUNY. No obstante, esta situación ha sido contrarestada con las capacitaciones institucionales y el apoyo con el que ahora cuenta el profesorado para establecer contacto con algún par nacional/internacional, mediante el responsable institucional de este programa.

El tema de empatar es complejo, pues depende de factores como la apertura al trabajo y el empate que se logre entre docentes (congeniar); si se limita desde un principio el acceso a pares, existe el riesgo de que el interés por realizar COIL sea aún menor. Se presentan a su vez dificultades para hacer relaciones, comunicarse y participar continuamente con pares, ya que es difícil coincidir y/o hay problemas de comunicación:

“No es fácil hacer una relación de que puedas encontrar un par, que te puedas llevar, hacer algo conjunto, es complejo... eso es lo que de alguna forma también te limita en el sentido de que uno es consciente de que esto no es fácil de encontrar”. Informante 6 UNISON

“No hemos podido hacer par; sucedió algo allá con ella (su par), ya no pudimos, por eso voy a tener que tratar de buscar otro par para poder... a lo mejor un semestre con uno, un semestre con el otro par para poder seguir el programa, porque si me voy a esperar esta complicado”. Informante 7 UNISON

Se suman además el desconocimiento de otras características de COIL y su posible continuidad en otros semestres, la dificultad para capacitarse por el trabajo que representa para el profesorado y la poca difusión de las convocatorias para capacitarse:

“Algunos deciden no entrar porque ya están en demasiadas cosas y el entrarle a algo que para ellos es desconocido, que tiene implicaciones, como la parte de capacitación antes de hacer la colaboración, ya lo ven como sí, pero después”. Informante 7 UNISON

“Hay poca visibilidad del programa, a mí me llegó por invitación y fue: oye ¿podrías hacerlo?... yo creo que si el programa tuviera más visibilidad y hablaran tanto de los beneficios para los estudiantes como los beneficios para el profesor, creo que más gente se vería involucrada”. Informante 9 UNISON

Otra dificultad es empatar con pares de habla inglesa, debido a que docentes y estudiantes tienen miedo a los idiomas, además que el nivel de inglés de estudiantes limita la continuación. Se proponen actualizaciones en inglés para generar mayor seguridad:

“He tenido también colegas por la plataforma (de COIL) que me han contactado de Ruanda, hablan inglés pero el inglés de Ruanda es muy difícil de entender, un acento muy diferente al que los chicos acá conocen, entonces por más que a mí me interesaría trabajar con esas personas y ver un mundo de diferencias entre lo que hacemos, no es posible”. Informante 9 UNISON

“Yo ya no lo puede llevar (COIL) porque en donde doy clases ese es el problema, en las licenciaturas no tienen el nivel de inglés para hacer eso”. Informante 4 UNISON

Sin embargo, existen casos donde hay interés estudiantil por volver a participar en COIL, inclusive en otro idioma, o carreras donde el nivel de inglés no es problema porque lo llevan como algo habitual en su programa:

“Al final del curso varios de mis alumnos decían: me gustó mucho la experiencia y me gustaría trabajar en uno que fuera con alguien de otro idioma, o si se hace otro me invita de oyente; había alumnos a los que les gustó mucho”. Informante 9 UNISON

Aunado a esto, se encuentran diversas perspectivas sobre la importancia, participación y promoción de los cursos. Unos consideran que su promoción es fácil por la viabilidad del formato y el impacto académico favorable:

“Hubo impacto en el perfil para la investigación, continuamos con ellos (pares) y nos han invitado a participar en proyectos de investigación y nosotros los hemos invitado como lectores externos de tesis de maestría y doctorado”. Informante 1 UNISON

“En reuniones con la gente de SUNY COIL hablamos de las publicaciones que se han hecho a partir de trabajos muy grandes y que han dado conclusiones muy padres respecto al sentido de incrementar la competencia intercultural, la ciudadanía global, entonces allá

lo tienen muy bien manejado y aquí en México la gente que estamos en el SNI si supieran del potencial de producción científica que trae (COIL)...” Informante 9 UNISON

Si bien, estos son beneficios importantes que se obtienen con estos cursos, existe el riesgo de que esta pedagogía internacional que se trata de fomentar este más orientada al producto (producción científica, redes de colaboración...) que al proceso (cambios en la enseñanza-aprendizaje), y que las elecciones docentes sobre qué hacer y cambiar en su práctica sean resultado de preferencias académicas individuales (Gesche y Makeham, 2008). También existe el riesgo de desmotivar al profesorado con trámites administrativos complejos y la gestión que implica; lo importante debería ser el cambio en la enseñanza y el intercambio. Se suma la falta de claridad sobre en qué rubros entra COIL en programas de estímulos, por lo que la participación docente se orienta por lo que cuenta en programas y evaluaciones del trabajo académico

Otros reflexionan sobre las diversas funciones, etapas y tipo de contratación docente y cómo es que influyen en la promoción y adopción de COIL. Se propone regular el ingreso de nuevos profesores de tiempo completo con políticas y que estos nuevos docentes deberían tener convenios que ayuden a promover la innovación.

“Aquí en el programa en los últimos dos años se han agregado muchos maestros jóvenes, entonces estoy segura que estos maestros más jóvenes traen mucho empuje y si vieran una oportunidad y traen menos comisiones, además de trabajo, le entrarían sí o sí, pero no ha habido la oportunidad”. Informante 7 UNISON

“La vida académica cuando estás dando 24 horas de clase, que tienes sobrecarga, que estás concursando para algo, que estás al mismo tiempo haciendo el doctorado o llevando otros cursos de ahí de la uni, entiendo que es muy pesado y cansado”. Informante 9 UNISON

Lo expresado por el profesorado coincide con las principales problemáticas encontradas en otros estudios referentes a COIL (Álvarez y Steiner, 2019; Duffy et al., 2020; Pantoja y Goodman, 2021): dificultades para encontrar pares, barreras didácticas como consecuencia de diferencias culturales, de idiomas y formas de enseñar, así como la necesidad de mejorar la coordinación entre los esfuerzos docentes realizados y el apoyo institucional.

Desde otra perspectiva, para promover los MOOC en el ITSON se propone partir de la creencia de responsabilidad social y de compartir con otros, además de justificar su

viabilidad por el trabajo virtual que ya se realiza. Antes todo se realizaba de manera presencial y ahora hay posibilidades de hacer ponencias y talleres sin moverte, por lo que se considera como una oportunidad para que estudiantes tengan experiencia diseñando MOOC y compartan el conocimiento adquirido con otros:

“Si tú eres de los pocos que en este país estudia en carrera tienes una misión, una responsabilidad moral incluso, decir voy a compartir, esto es una carrera de educadores, pero aún así todas las demás profesiones, lo que tú sabes de economía, de microfinanzas, de trabajo con animales, de alimentos, de ingeniería, lo pudieras compartir con personas y hacer este tipo de pequeñas experiencias (MOOC)”. Informante 20 ITSON

El diseño de estos cursos con estudiantes representa bastante trabajo pero planean continuar con dicha iniciativa, seguir buscando eventos para que participen. No obstante, se requiere apoyo económico, capacitaciones y esfuerzo institucional (que un área los promueva). Con respecto al idioma destaca que los MOOC en inglés tienen una mayor oferta y alcance que los MOOC en español, por lo que Taquini y Finardi (2021) destacan el rol del idioma en estos cursos y concluyen que aquellos con dominio del inglés tienen más oportunidades de educación en línea en este formato.

Con relación al idioma, se encontró que para las clases EMI resaltan los efectos que estos tienen y las sugerencias para mejorar, los cuales generan que el estudiantado se familiarice con la importancia del idioma, sin embargo, se necesitan mayores oportunidades para desarrollar la competencia en inglés. Entre las sugerencias, destacan una mayor capacitación en conversación, didáctica y técnicas para clase, pues la capacitación es clave para impartir más materias en inglés:

“Son oportunidades que hay que hacérselas notar (a estudiantes), las ventajas en cuanto al acceso a la información, decir: no es lo mismo que consumas lo de siempre, a decir: aquí hay información más nueva, actualizada, solamente da el paso, lee en inglés, haz el esfuerzo”. Informante 11 ITSON

“Considero que mi área de oportunidad principal es el cómo usar ejercicios o técnicas, o didácticas propias para estos cursos de inglés, me falta mucho por aprender. La capacitación es clave. No creo que sea un problema el tema de que si los maestros dominan el inglés o saben enseñarlo, la clave está en la capacitación para impartir cursos en inglés”. Informante 16 ITSON

A partir de esto es importante reflexionar sobre lo que evidencian ciertos estudios sobre EMI en educación superior (Pan, 2022; Sah, 2022) con respecto al dominio del idioma

en docentes, donde aquellos que tienen niveles estándares (B2 por ejemplo) pueden ser considerados por sus estudiantes como efectivos, aunque existen otros aspectos más relevantes y de mayor peso como la competencia en comunicación intercultural que se necesita fomentar en clase. En específico, destacan la necesidad de equilibrar la importancia entre contenido, idioma y competencias/habilidades por desarrollar en las aulas internacionales.

Con respecto a los cursos COIL, se suman los beneficios y oportunidades para estudiantes, puesto que no todos tienen posibilidades de movilidad, además de ser alentador recibir clases con otros docentes sin salir de tu país; lo consideran como una oportunidad de crecimiento por las conexiones y redes que se establecen:

“Es alentador decir: voy a tener la oportunidad de recibir clases, cursos con profesor o profesora de otra Universidad siendo que estoy inscrito en la mía y no me muevo de mi institución, me están compartiendo de otros lugares y estoy interactuando también con otros pares, es muy rico, muy interesante”. Informante 17 ITSON

“Las relaciones que puedan tener ellos (estudiantes) durante y después de esas sesiones con estudiantes, que pueden hacer lazos, networking, relaciones que obviamente ayuda muchísimo al crecimiento personal y profesional”. Informante 10 ITSON

Entre las dificultades, mencionan las diversas responsabilidades docentes, las diferencias entre pares y el intenso trabajo previo que se requiere. Es trabajo intenso de un año para iniciar y concluir, la organización es pesada, participar de nuevo es difícil. Asimismo, se evidencia la dificultad que representa COIL con grupos numerosos, como fue también el caso en UNISON:

“Soy jefe académico, estoy también metido en la investigación, y son muchas cuestiones administrativas que tengo que estar al tanto y a veces estar en varias cosas puedo descuidar algunas de las actividades principales y primordiales del puesto”. Informante 10 ITSON

“Se implementó con un grupo de posgrado y son poquitos alumnos porque están por líneas, pero a lo mejor en un grupo de licenciatura de 25 o 30 estudiantes yo creo que a lo mejor sí representa un reto muy importante el hacerlo con un par de licenciatura”. Informante 14 ITSON

Se sugiere realizar más investigaciones sobre experiencias docentes y estudiantiles, fomentar aún más estos cursos y que estos cursos estén vinculados a los currículos.

Asimismo, proponen realizar solo un COIL por semestre para que sea fructífero y que los cursos COIL también sean obligatorios, como las materias en inglés:

“Se pudiera fomentar a través del propio currículum, decir en tal semestre vamos a trabajar en un aula internacionalizada o en tal materia, que sea un espacio para que todos pudieran tener esa oportunidad y esa opción de trabajar desde ahí”. Informante 18 ITSON

Esto tiene relación con lo que advierte Wihlborg (2009) sobre mantener una perspectiva holística general, desde los objetivos y fundamentos del currículum, y que considere las posibilidades y limitaciones contextuales; en suma, fundamentar el cambio curricular desde cuestiones epistemológicas y a partir de una postura pedagógica/didáctica.

En cuanto a necesidades administrativas, proponen que ITSON se encargue de la vinculación, apoye en cuestiones administrativas de los cursos y que se generen otras formas de incentivar además de la constancia. Entre los impactos de las innovaciones, destaca que las IES tienen mayor colaboración y se continúa con el trabajo virtual, aunque ya hay trabajo presencial. La pandemia abrió las puertas al trabajo remoto y las universidades se perciben más abiertas y colaborativas al trabajo entre pares. Por último, se menciona que los involucrados en las innovaciones se han habituado al trabajo con TIC, clases y cursos virtuales, y a pesar de que ya hay movilidad, con las innovaciones investigadas consideran que hay una mayor cobertura.

El análisis entre las universidades, desde la perspectiva de Anderson (1997), evidencia que aunque se traten de las mismas acciones de internacionalización, estas innovaciones no han sido implementadas de la misma manera, teniendo características organizacionales y contextuales propias que las moldean. También se identifica que los beneficios difieren de un contexto a otro, por lo que los análisis del impacto de estas acciones son tanto un requisito para comprender y apoyar el proceso de implementación, como para guiar futuras formulaciones de políticas (Tamrat, 2020).

En ambas instituciones pudo inferirse que las estrategias institucionales que surgen y se fomentan para la internacionalización del currículum no garantizan implementaciones homogéneas por parte del profesorado, tal como lo advierten Ho et al. (2023). Asimismo, porque poco se concede o analiza si las innovaciones que se promueven en las instituciones están mal concebidas, y que el profesorado tiene el deber y el derecho de evaluarlas o hacer ajustes de ser necesario (Wrigley, 2011).

También, se manifiestan otras dificultades que han sido advertidas por ciertos autores (Kuiper, 2008; Lee y Lee, 2018) como la dificultad de lograr cambios en el profesorado cuando trabajan de manera aislada sin guía, y las generalizaciones que se llegan a hacer sobre el aprendizaje en línea, y las pocas soluciones locales, que consideren el contexto, que se generan a nivel institucional.

4.4.1 Mejores prácticas en las universidades y sus características

El análisis y comparación entre ambas universidades permitió comprender más sobre sus situaciones y procesos únicos, donde destacaron los puntos en común y diferencias entre sus innovaciones (Whitney et al., 2013). La utilización del método comparativo, como aseguran Navarro y Navarrete (2013), además de ser una forma de analizar los sistemas a nivel institucional, regional y nacional, permite hacer comparaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y decisiones pedagógicas de los casos analizados.

En este sentido, y bajo estas nociones, a partir del análisis entre la UNISON y el ITSON se elaboraron categorías preestablecidas, y después surgieron categorías emergentes. Entre estas últimas, se rescatan aquellas referentes a las mejores prácticas (ver Figura 12) que se siguen en las universidades y se analiza en qué medida estas características se relacionan, o no, con la noción de cambio sostenible (Bolívar, 2012).

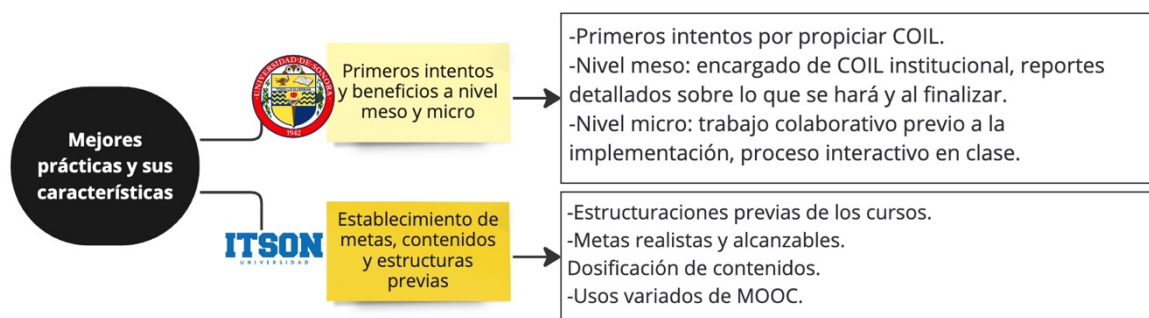


Figura 12. Categorías de mejores prácticas por instituciones

En primera instancia, en la UNISON, si bien se encuentran hallazgos emergentes o primeros intentos por propiciar COIL en la institución, ya existen prácticas a nivel meso - institucional- y nivel micro -en el aula, con el profesorado- que apuntan a innovaciones sostenibles en el tiempo. A nivel meso se cuenta con la guía de un responsable de COIL a nivel institucional, que se encarga de dar seguimiento, invitar y asesorar a docentes, así como ayudar con la parte de gestión y el establecimiento de pares académicos. Esto es

particularmente positivo considerando que se trata de innovaciones incipientes, que apenas comienza con pocos docentes y de ciertas áreas.

Asimismo, a nivel institucional se piden informes y/o reportes detallados a docentes sobre sus actividades en COIL, mismos que ayudan a fomentar mayor compromiso y responsabilidad en el profesorado, al estar sujetos a revisiones:

“Se entregó un informe muy detallado, que hasta ahorita ha tenido huella, porque siempre que en política se da el informe de cuántos maestros certificados, y de esos certificados cuántos han dado acciones, pues sale esa actividad”. Informante 1 UNISON

Por su parte, mientras que la capacitación que recibieron de SUNY y su plataforma no establecen como requisito pedir tareas a sus estudiantes, la universidad sí les pide la elaboración de proyectos completos y definir de manera clara qué se le pedirá al estudiantado durante el curso COIL. Esto apunta a lo que plantea Zabalza (2004) sobre introducir cambios justificados y tener registros del proceso, así como formalizar los proyectos emprendidos con el fin de incorporar las innovaciones al currículo formal.

A nivel micro y prácticas en el aula, destaca el trabajo colaborativo entre docentes y sus pares, previo a la implementación de COIL, para el diseño de materiales en línea que utilizaron en sus cursos. Además, el proceso interactivo que fomentan en clase con preguntas y lecturas adecuadas a intereses de estudiantes, para propiciar mayor participación e involucramiento de su parte. Algo similar ocurre con el diseño de trabajos que incorporan el componente cultural, como factor motivante para estudiantes y que permite reflexionar sobre diferencias contextuales:

“Tienen que estar abiertos (estudiantes) a que van a escuchar ideas que a lo mejor a ellos no se les ocurren o que piensen que en su entorno no son admisibles... pero estábamos hablando de la SUNY, una Universidad de Nueva York, donde ahí hay mucha apertura de ideas”. Informante 7 UNISON

Estos cambios a nivel micro coinciden con los criterios de innovación en las prácticas docentes de Guío et al. (2015), con cambios en dinámicas de clase, las herramientas y recursos que se utilizan, así como los beneficios que surgen de dichos cambios y la detección de áreas de oportunidad. En el mismo sentido, a raíz de este intercambio con otras culturas, docentes y formas de trabajo, el profesorado comienza a planear cursos COIL más variados, de manera multinacional y multidisciplinar, involucrando a más países y disciplinas en un solo curso:

“Mi par más formal está en Chile y ya llevamos 2 colaboraciones, y ya estamos planeando un grupo multinacional. Estamos trabajando con 2 profesoras de España, 1 profesora de Colombia, 1 profesora de la UDEM aquí en Monterrey, el en Chile y yo acá en Hermosillo. Entonces queremos hacer un grupo que no sea nada más multinacional, sino también multidisciplinar y tratar mucho más de fondo aspectos culturales” Informante 9 UNISON

A partir de esto, destaca que el involucramiento y trabajo del profesorado parece estar creando lo que Leal-Fonseca et al. (2020) denominan como ecosistemas propicios para acciones innovadores, donde se conjugan esfuerzos, colaboraciones, se desarrollan ideas y productos complejos, a partir de las buenas experiencias que explican los sujetos.

Por último, aunque persiste la confusión de cómo se conciben e implementan los cursos COIL, se presentan trabajos colaborativos en formas de seminarios y conferencias aisladas, mediante invitaciones a otros docentes:

“No se si en ITSON hagan otro tipo de actividades, yo los invité (a docentes) a COIL con sus estudiantes, y fueron varias conferencias, hay temas que dominan más ellos y yo los invitaba para que impartieran dentro de mi horario de conferencias COIL. Entonces ellos tienen otro tipo de programas”. Informante 3 UNISON

Este ejemplo deja ver que, si bien hay comprensiones imprecisas sobre lo que es COIL y lo que implica, estas formas de trabajo que llevan a una variación en clase y de aprendizajes podría fomentarse incluso fuera del programa COIL y/o como una forma de reforzar lo que se hace en COIL (trabajar con más docentes y elaborar proyectos COIL más grandes y elaborados). En la lógica de Pizzolitto y Macchiarola (2015) las innovaciones siguen una trayectoria de incremento progresivo, es decir, se avanza en su promoción y su alcance se va ampliando (con más docentes, mayor número de involucrados), pero la configuración de la política institucional y su preponderancia hacia el trabajo de investigación y redes académicas parece estar modificando los objetivos de estos cursos.

Con respecto a los cursos COIL, en el ITSON destacó su forma de trabajo y la estructuración de los cursos que se les sugiere al profesorado; se les orienta a incluir al menos cinco actividades referentes al curso que diseñan con su par, al ser conscientes que esto implica bastante trabajo de planeación, diseño, implementación y seguimiento. Es decir, al profesorado se le piden metas realistas, considerando el tiempo y trabajo que estos cursos implica:

“Hicimos el diseño (con su par), incluimos algunas actividades, que eran 5 al semestre, las incluimos en el diseño instruccional, pero ahí nos quedamos”. Informante 15 ITSON

“Más que centrarnos en lograr productos académicos como tal, nos conformamos con la experiencia, pero creo que fue muy grande el aprendizaje que se logró a través de esa experiencia; fue algo simple pero dentro de la complejidad de poner todas esas fases en dos semanas. Tenía que ser una actividad sencilla, decidimos ponernos una meta que fuera alcanzable, incluso a lo mejor en términos de lo que hacemos cotidianamente, era demasiado fácil, algo que a lo mejor mis alumnos lo hacen en 2 o 3 días, pero en esto (COIL) tardamos dos semanas”. Informante 18 ITSON

Esta dosificación de contenidos y el establecer metas es algo que resulta particularmente útil para este tipo de cursos que, además de tener diversas formas de implementación entre el profesorado, es complicado de implementar por cuestiones administrativas, de gestión y carga laboral. Las orientaciones que se reciben durante la implementación, el trabajo colegiado y las metas realistas coinciden con las condiciones organizativas y técnicas que Feixas et al. (2016) determinan como primordiales para mejorar el impacto que tengan las innovaciones dentro de esta institución.

En el mismo sentido, se destacó el trabajo colaborativo con los cursos EMI -clases en inglés- que desde hace algunos años fueron estructuradas, piloteadas y constatemente reestructuradas por sedes y por los propios docentes involucrados. Además, la concepción que tienen algunos docentes sobre el idioma inglés evidencia que existe un interés genuino por ampliar y fomentar diversas perspectivas en sus estudiantes con respecto al uso del idioma, más allá de la obligación de cursarlo por ser un requisito:

“En estos momentos es global la importancia del idioma, ellos (estudiantes) tienen ese interés del inglés, entonces... al tener esa perspectiva amplia de no nada más lo van a utilizar aquí en su país, sino en varios, si se van a otro país y estudian en otro país y trabajan en otro país, entonces esa es una colaboración, un comienzo ¿no? para tener ese contacto con personas de otro país, otras culturas” Informante 11 ITSON

Esta forma de trabajo colaborativo denota la estructura y cultura de aprendizaje que se fomenta en la institución, al tener sujetos que se implican tanto en las oportunidades de desarrollo y aprendizaje, como en la toma de decisiones de las innovaciones (Gil et al., 2018); además, se favorece la transferencia de información entre el profesorado y la difusión de sus experiencias. Por último, destacan a su vez las innovaciones incipientes detectadas en esta universidad con respecto al trabajo que hacen ciertos docentes y la forma en la que tratan de

aprovechar y promover los cursos MOOC. Este análisis evidencia que existen prácticas valiosas en las instituciones con respecto a sus procesos de internacionalización del currículo de las cuales se puede aprender mutuamente. Incluso, Navarro (2017) afirma que el compartir experiencias entre universidades es una práctica que ha estado asociada con la internacionalización por los beneficios y generar mejores prácticas educativas.

No obstante, reflexiones como la de Leask (2021) evidencian que las mejores prácticas pueden variar según el contexto, y solo se pueden medir con relación a objetivos o propósitos por alcanzar; estos deberán mostrar alguna de las siguientes características: 1) estar definidos previamente, 2) ser adecuados al contexto, 3) estar sustentados en investigaciones y metodologías internacionales e interdisciplinarias relevantes y con visiones locales, 4) ser abordados como un proceso cíclico y que deriven en renovación curricular.

CAPÍTULO V. Conclusiones y recomendaciones

Desde hace más de una década, las investigaciones sobre el proceso de internacionalización del currículo en las universidades y el creciente interés en analizar la participación docente han evidenciado la complejidad teórica y práctica de este proceso; motivo por el cual autores como Marantz-Gal y Leask (2023) resaltan la importancia de estudios de casos cualitativos en profundidad como el presente, para entender y aprender sobre el desarrollo de este en diferentes contextos y programas.

Desde la perspectiva docente, este análisis entre universidades a nivel regional (la UNISON y el ITSON) evidenció que las innovaciones curriculares para la internacionalización en la virtualidad en ambas instituciones difieren en diversos aspectos, desde sus características institucionales, curriculares y políticas, hasta las formas de entender e implementar dichas innovaciones entre sus comunidades académicas. No obstante, a pesar de diferir entre sí en aspectos organizacionales, se encontraron puntos de convergencia tanto en cómo entienden e implementan las innovaciones analizadas como en el impacto al currículo, evidenciando así que la internacionalización del currículo, si bien varía contextualmente, se presentan también condiciones compartidas como resultado del trabajo disciplinar y políticas institucionales y nacionales.

A partir de estos casos regionales y con base en los resultados obtenidos fue posible encontrar respuestas a las preguntas de este trabajo, así como a alcanzar los objetivos de investigación, encontrando información referente a: los motivos de participación docente en las innovaciones curriculares; las características institucionales, curriculares y pedagógicas de sus procesos de implementación; y por último, diversas experiencias y expectativas del profesorado desarrolladas durante el transcurso de su implementación de los cursos COIL, EMI y MOOC.

En suma, de entre los resultados destacan las diferentes formas de implementación que se manifiestan en la práctica con respecto a las innovaciones, el papel tan importante que tiene la cultura organizacional de cada institución durante la implementación de los cursos, y el impacto que estos comienzan a tener en el currículo de los programas, las prácticas pedagógicas y el rol de los involucrados en clase. El análisis de esta investigación apunta a una posible continuación de las innovaciones en las universidades, al estar altamente relacionadas con el trabajo de investigación del profesorado y los múltiples beneficios que se han identificado con estas innovaciones de manera virtual. No obstante, a continuación se

explican diversas cuestiones a considerar y recomendaciones para fortalecer el trabajo que tanto las universidades como docentes han impulsado para promover la internacionalización en la virtualidad en sus instituciones.

5.1 Aspectos institucionales que promueven y limitan a las innovaciones curriculares en la virtualidad

En este sentido, se resumen los principales hallazgos sobre los motivos de participación en las innovaciones analizadas, así como las características de cada institución, referentes a la gestión, el liderazgo que se promueve y las condiciones para innovar que expresaron los involucrados (ver Tabla 14). Los resultados se presentan por instituciones, con un apartado donde se agrupan aquellos motivos y características que coincidieron en ambas universidades.

Tabla 14. *Hallazgos principales de los motivos de participación y características institucionales*

Institución	Hallazgos principales
UNISON	• Cultura débil a nivel institucional para promover las innovaciones, con orientaciones internas principalmente (intereses propios, disciplinares...), debido a la falta de lineamientos y capacitaciones iniciales externas. • Las innovaciones siguen un proceso fragmentario y simbólico ante la necesidad de integrar acciones de internacionalización de manera virtual. • Innovaciones con características de adaptación y cambios graduales, donde faltan planificaciones estratégicas y mayor desarrollo de liderazgo a nivel institucional.
ITSON	• Cultura institucional fuerte con orientaciones externas e interés general de posicionar a la universidad a nivel internacional. • Escasa fragmentación disciplinaria debido al trabajo multidisciplinar promovido. • Indicios de institucionalización de EMI y COIL debido al fomento de comunidades de aprendizaje profesional. • Innovaciones desarrolladas bajo enclaves que orientan y dan seguimiento. • Cursos MOOC con cambios periféricos y aislados con pocos docentes. • Las capacidades de relacionamiento, implementación y de mejora predominan debido a las condiciones institucionales para orientar las innovaciones.
AMBAS	• Invitar principalmente a docentes con perfiles específicos (SNI, PRODEP, en cuerpos académicos) desvía el punto central de las innovaciones (impacto en el currículo y la enseñanza). • Orientaciones burocráticas, con intereses institucionales (impacto en indicadores y resultados cuantitativos) y académicos (impacto en el trabajo de investigación del profesorado). • Se avanza de un liderazgo situacional a uno transformacional como resultado de las motivaciones docentes y las intervenciones de las IES.

Fuente: elaboración propia

El análisis de las motivaciones del personal académico en ambas instituciones, y en diversas disciplinas, muestra que diferentes involucrados expresan diferentes fundamentos y motivos, lo que de acuerdo con Marantz-Gal y Leask (2023) respalda la concepción de que

la internacionalización del currículo es un concepto que, si bien se orienta en gran parte por el trabajo disciplinar, se ve impactado por capas de contexto externas (locales, nacionales, globales) a las disciplinas.

De manera general, en la UNISON predomina el interés por participar a causa de los beneficios curriculares (integración de otros conocimientos, formas de trabajo, culturas...) y académicos (redes de colaboración, aprendizaje intercultural) que docentes involucrados han caracterizado con los cursos COIL. No obstante, estos motivos intrínsecos se contraponen con los extrínsecos expresados referente al reconocimiento de estas actividades para la obtención de estímulos económicos, destacando las Ciencias Sociales como una de las principales áreas donde se busca este reconocimiento. Notablemente, existe interés y disposición por parte del profesorado que ha impartido estos cursos para hacer evaluaciones exhaustivas desde la perspectiva del estudiante, de resultados y del impacto que se tiene con los mismos; esto debido a que únicamente se les piden informes cuantitativos al finalizar los cursos (número de estudiantes, sesiones...).

Estas situaciones, aunadas a la falta de objetivos claros a nivel institucional y el escaso seguimiento a las innovaciones, denota lo que Bartell (2003) denomina una cultura débil (a nivel institucional) con orientaciones internas (disciplinas). Es decir, estas acciones de internacionalización del currículo en la virtualidad carecen de un propósito integral e interiorizado, lo que ocasiona que la principal orientación del profesorado al implementar COIL sea su trabajo disciplinar (formas de trabajo, necesidades específicas, redes de colaboración). De acuerdo con el autor, las culturas fuertes tienen mayor éxito adaptando y adoptando innovaciones, que aquellas culturas débiles con poca gestión estratégica a nivel institucional. Lo expresado en las motivaciones del profesorado, así como en las categorías que se presentan en las siguientes secciones, permite inferir que la internacionalización del currículo en el caso de la UNISON representa un proceso fragmentario y meramente simbólico ante la necesidad de integrar dichas innovaciones en las universidades.

En el ITSON se evidencia lo contrario, una cultura fuerte a nivel institucional, con mayores orientaciones externas (interés general de posicionar a la universidad a nivel nacional e internacional). La escasa fragmentación disciplinar observada en la institución, aunada al trabajo multidisciplinar que se fomenta en las innovaciones, los talleres y el fomento constante de diversas actividades para el manejo de TIC, comprueban lo descrito

por Bartell (2003): las culturas fuertes son más capaces de adaptarse a los cambios, asegurando así una coherencia suficiente entre estrategias institucionales y las culturas que se tienen en las diferentes disciplinas. No obstante, cabe destacar las innovaciones como los cursos MOOC que, si bien también son resultado de la cultura del trabajo virtual que se promueve en la institución, aún falta trabajo y gestiones importantes por realizar para que paseen de ser innovaciones aisladas, con unos pocos docentes, a innovaciones estratégicas con un mayor impacto a nivel institucional.

Asimismo, sería importante reflexionar sobre la situación que genera el invitar a docentes con ciertas características, como lo es tener experiencia con trabajo en redes de colaboración, perfiles PRODEP y miembros de cuerpos académicos. Esto debido a que, si bien serían los más propensos a participar en innovaciones que implican colaboración con otros docentes, ocasiona que el principal interés del profesorado sea el impacto que esto tendrá en su trabajo de investigación, dejando en segundo plano el impacto a nivel curricular y pedagógico que se puede tener con las innovaciones analizadas. Esta situación también se evidenció en la UNISON, donde uno de los principales beneficios que se mencionan de COIL es precisamente la creación de redes de colaboración y el impacto en sus investigaciones a nivel internacional.

En ambas universidades se encontró la tendencia de relacionar COIL más hacia la investigación que a la enseñanza-aprendizaje, definiendo las innovaciones como cooperaciones interesantes debido a las diferencias contextuales que se encuentran al colaborar con otros. Además, aunque sí se evidencia una mayor consciencia por parte del profesorado sobre la importancia del trabajo virtual como algo habitual en las universidades y la práctica docente, surgieron diversas opiniones contradictorias sobre las estrategias de difusión en cada universidad, lo cual se relaciona con las características institucionales que se observaron en cada caso.

En la UNISON, se infiere que la cultura débil a nivel institucional puede deberse en parte a las capacitaciones iniciales que recibieron de agentes externos a la universidad, lo cual pudo generar un poco sentido de pertenencia hacia las innovaciones, así como la fragmentación de entendimientos que destacó al analizar cómo el profesorado entiende y aplica los cursos COIL. Asimismo, debido a la falta de lineamientos y criterios previos que orienten y las gestiones administrativas complicadas, el profesorado se encuentra incierto

sobre seguir participando y promover estos cursos, más aún por la falta de reconocimiento de estas acciones para recibir algún incentivo. Si se analizan estas situaciones desde la perspectiva del cambio organizacional (Van den Hende y Riezebos, 2023), donde el contexto y la dinámica de cambio impactan directamente el contenido de qué cambiar y el proceso de cómo hacerlo, es posible inferir que pocos serán los cambios que el profesorado lleve a cabo durante la implementación de los cursos, como resultado su cultura débil y escaso alineamiento a nivel institucional.

Al implementar innovaciones se busca un desarrollo organizacional que propicie su continuidad y se fundamente desde motivos interno a la organización (Bartell, 2003); sin embargo, la UNISON sigue las características de adaptación, donde aún falta articular planificaciones estratégicas, mayor participación y desarrollo de liderazgo en la institución. En general, se infiere que estas innovaciones en la universidad siguen el patrón de cambios graduales (Van der Wende et al., 1999), puesto que es poco lo que alteran la misión, función y principios de la institución; se trata de cambios menores que se realizan en la base de la organización -con iniciativas del profesorado- y depende en gran medida de estas. Este tipo de cambios son los más usuales al analizar acciones de internacionalización, los cuales con la difusión y el seguimiento adecuado pueden producir cambios sustanciales a nivel institucional.

Por su parte, en el ITSON destacan indicios de una institucionalización de las innovaciones (EMI y COIL), al encontrarse patrones ordenados, estables y socialmente integrados a partir de los apoyos/actividades continuas y organizadas (Van der Wende et al., 1999). Como resultado del fomento del trabajo previo y colegiado que hay en la universidad, se identifican características de lo que se denominan comunidades de aprendizaje profesional (*professional learning communities*) (Lee y Lee, 2018). Asimismo, desde la perspectiva de Van der Wende et al. (1999) se analiza que las innovaciones (EMI y COIL) se han desarrollado bajo enclaves dentro de la organización, es decir, se han creado unidades especiales dentro de la universidad que orientan, articulan y dan seguimiento a la implementación de los cursos. No obstante, esto puede representar una desventaja para un verdadero cambio organizacional que contemple todas las culturas (disciplinares) de la universidad. Para el caso de los cursos MOOC, se observa que estos son cambios periféricos fuera de las organizaciones existentes, con pocos docentes impulsados por los desarrollos en

el área de la internacionalización virtual, pero que aún carecen de visibilidad a nivel institucional. Aunque estos cursos no estén tradicionalmente asociadas con las actividades de la educación superior en nuestro país, a partir de las reflexiones del profesorado y sus ejemplos de sus diversas formas de utilización en clase, podría promoverse primero su utilización y posteriormente su diseño y creación de una plataforma propia de la universidad para su oferta.

De entre los aspectos que destacaron en ambas universidades, fue la libertad que tuvo el profesorado para el diseño de sus cursos COIL, aunado a las sugerencias y rutas que les daban en sus respectivas capacitaciones, favoreciendo la creatividad e interés de los involucrados. Sin embargo, la excesiva carga de trabajo y el tiempo prolongado que implican los cursos -desde su diseño, implementación y evaluación- son las principales limitantes para continuar impartiendo estos cursos. Por otra parte, destacó la interferencia del trabajo de investigación y de redes académicas del profesorado en COIL, puesto que si bien es uno de los impactos que tienen estos cursos, debería tratarse de algo secundario y no central en esta innovación; resulta ser algo que a la vez que promueve y propicia el interés docente en participar, a la vez obstaculiza los verdaderos cambios por realizar tanto en el currículo como en la forma de enseñanza. De modo que, de manera general se identifican principalmente orientaciones burocráticas en las innovaciones (Bolívar, 2012), con intereses institucionales (impacto en indicadores y resultados cuantitativos) y académicos (impacto en el trabajo de investigación del profesorado).

Asimismo, las características institucionales analizadas evidencian que el liderazgo es atribuible también a toda una institución, su cultura y estrategias empleadas, y no solo a aspectos individuales del profesorado. En este sentido, en ambas universidades hubo indicios de un liderazgo situacional en primera instancia (Tejada 1998; Cano et al., 2013), como resultado de la proliferación de acciones de internacionalización en la virtualidad; es decir, con docentes que se adaptaron a las circunstancias específicas de sus instituciones e implementaron las innovaciones requeridas. No obstante, en ambas IES se avanza hacia un liderazgo transformacional, al conjugar las motivaciones altas de los involucrados (beneficios personales, académicos, institucionales) y las intervenciones que realiza cada universidad (en forma de seguimiento, apoyo, capacitaciones).

En suma, el análisis de las innovaciones, desde la perspectiva docente con respecto a sus motivos de participación y las características de cada institución evidencian la necesidad de lo que Fierro y Martínez (2016) recomiendan: una serie de innovaciones organizativas (a nivel institucional, departamental, aula) en las cuales se realicen gestiones acorde a las necesidades del proceso de implementación de las innovaciones, con el fin de poder incidir tanto en la docencia como en la investigación, debido a las diversas problemáticas que se enfrentan en cada universidad.

Se concluye que para continuar con la promoción de estos cursos, ambas universidades podrían adoptar un modelo de innovación con enfoque “intermedio”, remplazando al modelo de “arriba-abajo” (Caruana, 2009) como usualmente se hace mediante prescripciones que realizan las IES. Un enfoque intermedio se aplica mediante trabajo con los responsables de los planes y programas, de la formulación de políticas a nivel institucional y con el profesorado, el cual resulta apto al comprobarse que la percepción docente tiene un impacto considerable en la adopción y el impulso de dichas innovaciones curriculares (Leask, 2008).

5.2 Características de innovación de los cursos EMI, COIL y MOOC y su impacto en el currículo

Toda innovación comienza idealmente con fundamentaciones teóricas e institucionales sólidas, producto de una serie de reflexiones e investigaciones que aporten a su mejora (Roldán, 2013). En esencia, supone la combinación y puesta en práctica de diversas teorías, experiencias e ideas relacionadas para generar los cambios esperados. En lo analizado desde la perspectiva docente, es posible detectar ciertas características de innovación curricular mediante estos cursos y el impacto que comienzan a tener en los currículos. Principalmente, se distinguen tres formas: 1) cómo entiende el profesorado estas innovaciones, 2) cómo las relacionan con sus currículos y cómo las aplican en la práctica, 3) qué cambios les implican en su papel docente (ver Tabla 15); se encontró que las tres no necesariamente se encuentran relacionadas.

Las innovaciones promovidas en las universidades regionales (COIL, EMI, MOOC) evidencian que cada vez más se relaciona la internacionalización del currículo con la virtualidad, aunque Wihlborg (2009) ya caracterizaba años atrás al trabajo virtual (e-learning, teleconferencias, aulas virtuales...) como una forma idónea de “intercambio entre países”

que potencia la internacionalización en las universidades. A partir de la pandemia y las restricciones que implicó, esta relación se hizo más evidente pero, pese a que teóricamente se ha definido y caracterizado lo que implica este tipo de internacionalización, se argumenta que sus tendencias han cambiado de manera considerable (Rangel y Rangel, 2021).

No obstante, aunque teóricamente parece haber consenso sobre lo que es la internacionalización del currículo, este estudio deja claro que en la práctica se entiende y aplica de diversas maneras. Asimismo, se evidenció lo que Ho et al. (2023) señalan como parte del problema: una falta de comprensión compartida en el profesorado sobre lo que significa e implica la internacionalización del currículo, tanto dentro de sus disciplinas, como dentro de sus instituciones.

Tabla 15. *Hallazgos principales sobre las diversas representaciones de las innovaciones y su impacto curricular*

Institución	Hallazgos principales
UNISON	• El dominio del idioma inglés como tema relevante pero contradictorio para la promoción de COIL.
ITSON	• EMI relacionado a los currículos y con propósitos específicos. • Escaso impacto de MOOC al currículo formal al ser innovaciones aisladas.
AMBAS	• La variedad de representaciones en la práctica de las innovaciones dificulta la capacidad de implementación de las universidades, así como su posible continuación. • Mayor relación entre la internacionalización y el trabajo virtual. • La implementación de las innovaciones se orienta principalmente desde el trabajo disciplinar (más en Ciencias Sociales que en otras disciplinas). • Diversas formas de implementación de COIL ocasionan impactos diversos en los niveles del currículo (más en el oculto que en el formal). • Innovaciones implementadas bajo el enfoque de infusión, sin alteraciones mayores a los planes de estudio ni estrategias departamentales. • Mayor relevancia a la transferencia de conocimiento que a la colaboración o desarrollo de ciertas competencias (como la intercultural). • Las ciencias duras tienden a implementar formatos más extensos de COIL (bajo el ABP), mientras que en ciencias sociales lo hacen en formatos más cortos. • Acciones de superposición, incorporando sólo ciertos aspectos de la internacionalización en la enseñanza. • Se encuentran los principales resultados de aprendizaje de un currículo internacionalizado. • Indicios de enseñanza-aprendizaje culturalmente receptiva y desarrollo de socialización académica. • COIL y EMI como innovaciones disruptivas al incentivar reflexiones sobre cómo debe ser la enseñanza al añadir el factor de internacionalización y la virtualidad. • Innovaciones que promueven aprendizaje profundo y transformador, con resultados transformadores, pero también instrumentales.

Fuente: elaboración propia

Esta situación destacó en ambas universidades, al describir COIL de múltiples formas: como algo vinculado al currículo, como proyectos aislados/aunados a sus materias o como simples conferencias cortas. Aunque se considera que el punto central de COIL es el análisis e intercambio cultural, y no tanto los temas a impartir, se constató que su principal guía para empatar con otros docentes es su afinidad disciplinar. Esta contradicción encontrada en el profesorado se explica con el modelo de Marantz-Gal (2021): conforme se pasan las etapas iniciales del proceso de internacionalización, los involucrados se apegan menos a la teoría (en este caso, lo que es e implica COIL) y comienzan las interpretaciones ajenas y más absortas a la perspectiva disciplinar y de los programas. Por ello, en ambas instituciones en Ciencias Sociales fueron notorias las referencias sobre lo que ya hacen en su trabajo de investigación y en redes (empatar con disciplinas afines), mientras que, en otras disciplinas como Ciencias Duras, el interés era más por colaborar y aprender de disciplinas diferentes.

Otra situación que valdría la pena reflexionar es sobre el impacto que tienen o no los cursos COIL en los diferentes niveles del currículo (formal, informal y oculto) de las universidades. La diversidad de representaciones sobre lo que es e implica COIL, evidencia los diferentes impactos que se tiene en los distintos niveles del currículo. Primero, bajo los esquemas de proyectos agregados a las materias y de coloquios cortos es donde menor es el impacto al currículo formal y mayor es en el oculto, es decir, lo que se hace a nivel aula y de manera subjetiva con cada docente. No obstante, en los proyectos agregados se visualizan indicios de impacto a los currículos informales, al realizarse ajustes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a la organización y distribución de contenidos. De manera destacable, es más viable un impacto en los tres niveles del currículo (formal, informal, oculto) en aquellos cursos COIL donde existe una verdadera vinculación entre pares académicos y establecimiento de objetivos previos, desde las características propias de sus materias y planes de estudio.

Si bien los análisis y discusiones sobre la internacionalización del currículo se centran en las dimensiones formales e informales del currículo (Leask, 2021), con este estudio se evidencia lo contrario al notarse un mayor impacto en el currículo oculto, es decir, aquello que no se tiene planeado y que surge al momento de la implementación. De modo que, en ambas universidades parece seguirse un enfoque de infusión (Van den Hende et al., 2023), con la inserción de ciertos contenidos, materiales y dimensiones internacionales en las

materias existentes, sin alteraciones al plan de estudios ni estrategias departamentales que soporten estas innovaciones.

Otro problema que resulta a partir de este enfoque de infusión con COIL lo advierten Haug y Jacobs (2023), al centrarse más en la transferencia de contenidos y la aplicación de los cursos, y no tanto en la colaboración y aplicación del conocimiento propio a algo práctico, siendo el punto central de COIL. Por lo que se necesitan dos cosas: articular o relacionar estos proyectos a los currículos formales de las materias, para de esta manera incidir en los paradigmas del profesorado y sus métodos de enseñanza en estos proyectos. No obstante, desde la perspectiva de Gobble (2016), estos cursos (COIL y EMI principalmente) pueden ser catalogados como innovaciones disruptivas en ambas universidades, al ser incentivos que comienzan a desafiar y reconfigurar valores existentes en el profesorado sobre lo que implica la educación internacional en sus disciplinas (Kavashev, 2023).

Notoriamente, los cursos COIL se realizan principalmente bajo el método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) o *project-based learning* (PBL), coincidiendo con lo expuesto por Rakhshandehroo (2023), dependiendo de las necesidades y objetivos de las asignaturas. También se encontraron casos donde se implementan versiones cortas de COIL, por ser consideradas como más manejables y menos desafiantes. No obstante, este estudio evidencia lo contrario al del autor: estos formatos cortos son preferidos en ciencias sociales, mientras que en ciencias duras siguen formatos más extensos como el ABP.

En contraparte, también es posible relacionar estas innovaciones con el currículo por competencias, debido a las competencias específicas que se buscan desarrollar en el estudiantado (competencia intercultural, habilidades lingüísticas...). Además, Beneitone (2023) reflexiona acerca de que las competencias son un factor esencial a desarrollar en la internacionalización del currículo, puesto que un currículo centrado en la enseñanza de contenidos es insuficiente para responder a este proceso. Se asume que un currículo por competencias parte de un análisis contextual (local, nacional, internacional) para sustentar sus contenidos y la relevancia de su programa; no obstante, su idoneidad es debatible debido a las críticas que este enfoque ha recibido en los últimos años. El ABP, de acuerdo con Wang (2024), es más convergente y plantea diversos fenómenos para explorar el impacto de diferentes variables.

Por otro lado, se argumenta que COIL sería mejor aprovechado en posgrado por la creación de redes entre docentes y estudiantes, lo cual explica que se asocia mayormente con la investigación, y en menor medida con la mejora curricular y pedagógica. Asimismo, se relaciona con lo que Beelen (2023) advierte sobre la tendencia a desarrollar prácticas COIL “independientes”, poco alineadas con lo que implica un plan de estudios internacionalizado. Si bien, se define esta innovación como los primeros acercamientos para construir ciudadanía global en el estudiantado, esta tendencia que se observa de prácticas aisladas y poco articuladas al currículo, puede implicar a su vez nociones muy limitadas sobre la ciudadanía global y más enfocada en el desarrollo de habilidades con fines de inserción laboral internacional de los graduados (Leask, 2021).

En el caso de EMI y MOOC en el ITSON, se encontró que tienen a su vez diferente impacto en los niveles del currículo. Los cursos MOOC al ser innovaciones aisladas, sólo como factor agregado a las clases cotidianas y por iniciativa propia del profesorado, se encuentra que el impacto al currículo formal es nulo, además de carecer de un sistema propio para dichos cursos y apoyo institucional. En contraparte, los cursos EMI tienen un propósito específico a nivel institucional (fomentar el dominio del idioma) que lo vincula más a los currículos formales de los programas, y que ha propiciado incluso trabajo colegiado entre el profesorado para realizar los ajustes necesarios a las materias impartidas en inglés. A pesar de esto, la percepción docente sugiere que las tres innovaciones -EMI, COIL, MOOC- tienen un impacto importante en aspectos relacionados al currículo oculto, principalmente en las interpretaciones subjetivas de cada docente sobre el por qué y para qué de estas innovaciones, así como los beneficios que estos tienen.

Con respecto a lo referente al idioma, se encontraron situaciones peculiares en ambos casos. En la UNISON se mencionaron situaciones contradictorias: no se considera como obligatorio que estudiantes dominen el idioma inglés puesto que pueden realizarse proyectos COIL a nivel nacional y en español; no obstante, el poco dominio del inglés en docentes sí es algo que inhibe su participación, debido a que sus primeras capacitaciones eran por parte de SUNY COIL en inglés. En este sentido, si en la institución la cuestión del dominio del inglés es un problema, tanto en estudiantes como en docentes, lo ideal sería comenzar promoviendo proyectos COIL en español y continuar con capacitaciones internas, a la par que se diseñan otras estrategias para promover aún más el dominio de otros idiomas en la

universidad. Un ejemplo de esto se encuentra en el ITSON, con el establecimiento de clases EMI obligatorias en todos los programas, con el fin de fomentar que estudiantes cursen sus niveles de inglés desde el inicio de sus carreras, como forma de preparación para estas materias en inglés.

El análisis de cómo el profesorado entiende las innovaciones que implementan evidencia lo que recomiendan Dauber et al. (2012): para entender la configuración de una cultura organizacional es necesario mapear los procesos internos (de cada disciplina), sus manifestaciones e interpretaciones que simbolizan el entorno interno de la institución. En el nivel institucional, las universidades responden pragmáticamente a los requerimientos de las tendencias de internacionalización; se comportan como si los cumplieran sin cambiar su núcleo (Bulut-Sahin y Kondakci, 2023). En ambas instituciones se presentan enfoques fragmentados y desintegrados por el pensamiento disciplinar, además que los cursos son abordados como complementos aislados y opcionales, razón por la cual en cierta medida estos cursos están limitados (Leask, 2021). Por esta razón, Marantz-Gal (2021) propone lo que se denominan órbitas de asesoría como estrategia de asesoramiento en las diversas etapas del proceso de internacionalización del currículo: 1) con especialistas externos y representantes de cada disciplina, 2) representantes que se conviertan en guías y consultores para otros y 3) seguimiento de trayectorias y fomento de trabajo intra e interdisciplinar.

Dado que las IES son el tipo de organizaciones donde los profesionales tienen un alto nivel de autonomía, y están organizados en diferentes unidades y estructuras, pueden diferir en la adopción de las mismas innovaciones (Van der Wende et al., 1999). Por ello, se analizaron los cambios curriculares que expresaron los involucrados al implementar las innovaciones, destacando en ambas universidades la gran influencia que la internacionalización comienza a tener sobre la enseñanza, en los temas de clase y métodos utilizados, incluso al tratarse de innovaciones aisladas. Aunque se visualiza un impacto tanto a nivel micro (aula) como meso (institucional), el impacto que tienen estas innovaciones en las acciones de internacionalización es de superposición (Petocz y Reid, 2008), es decir, comienzan a incorporarse ciertas ideas de la internacionalización hacia la enseñanza, supeditadas a asuntos administrativos, disciplinares y culturales.

En ambas casos, se encontraron características propias del aprendizaje profundo (Fullan y Langworthy (2014), al distinguirse replanteamientos y reconfiguraciones sobre lo

que implican las innovaciones en la práctica (enseñanza-aprendizaje), con docentes que reflexionan y se cuestionan pedagógicamente cómo estos cursos permiten un aprendizaje colaborativo. Aunado a esto se distinguen, en mayor o menor medida, los tres principales resultados de aprendizaje esperados con un currículo internacionalizado: a) la inclusión de perspectivas globales (conocimiento de otros países, culturas y el manejo de otras lenguas), b) fomento de la competencia intercultural (desarrollo de sensibilidad a la otredad, ver las cosas desde otra perspectiva), y c) trabajo de la ciudadanía global responsable (reflexiones sobre problemas de equidad, justicia social, reducción de prejuicios y estereotipos) (Rangel-Ramírez y Rangel-García, 2021). Asimismo, se detectan indicios de lo que Minh (2024) cataloga como enseñanza culturalmente receptiva (*culturally responsive teaching*), como resultado de la interacción con otros y el aprendizaje colaborativo que se desarrolla en las innovaciones. Sin embargo, esta capacidad que desarrolla el profesorado depende de la interacción de sus capacidades y las condiciones socioculturales existentes en su institución; no se trata solamente de una capacidad del individuo, sino algo que emerge de las condiciones contextuales que se susciten.

De acuerdo con lo expresado por el profesorado y sus formas de implementar las innovaciones, se detecta que las innovaciones les permiten: aprender de los demás e identificar sus áreas más débiles, lo que conduce al crecimiento profesional y la capacidad de integrar conocimientos de diversas disciplinas. De acuerdo con Wang (2024) estos beneficios propician la mejora de sus capacidades docentes, de planificación curricular y contribuyen a guiar al estudiantado en su pensamiento y colaboración con otros. Esto a su vez se relaciona con otro beneficio que Vasilopoulos (2023) define como socialización académica (tanto en estudiantes como docentes), donde la participación en espacios académicos es cada vez más accesible gracias al trabajo virtual que se propicia con las innovaciones. Aunque se promueve el desarrollo de culturas académicas de colaboración, competencia comunicativa y habilidades para adaptarse a otras comunidades y formas de trabajo, se advierten las limitaciones del trabajo en la virtualidad en cuanto a las pocas oportunidades de interacción y aprendizaje en conjunto con sus pares. Aunque este estudio evidencia en gran parte que sí se tiene un impacto importante en estudiantes y docentes con estas innovaciones en la virtualidad.

Por último, el análisis de ambos casos apunta a características propias del aprendizaje transformador o *transformative learning* (Niehaus y Williams, 2015) en los tres ámbitos: enseñanza, investigación y beneficios personales-profesionales. En la enseñanza los resultados transformadores se reflejan en las prácticas pedagógicas reflexivas que declara el profesorado y la importancia que otorgan a la autenticidad de las fuentes y temas internacionales en sus cursos. En la investigación, las innovaciones han impactado en las perspectivas que se tienen (por el aprendizaje con otros) y el alcance que pueden tener sus estudios (a nivel internacional). Por último, en los beneficios personales-profesionales destacó que, si bien se amplía la perspectiva docente sobre otras culturas y formas de trabajo, hay más resultados instrumentales al concentrarse principalmente en que los cursos COIL mejoran su reputación, posibilidades de recibir incentivos y ampliar sus redes de colaboración.

La percepción docente sobre las innovaciones promovidas en las instituciones evidencia la escasez de una cultura y comprensión curricular compartida sobre lo que implica la internacionalización del currículo y sus consideraciones pedagógicas; se identifica la necesidad de fomentar entendimientos integrados sobre este proceso, y más desde una perspectiva pedagógica-didáctica (Wihlborg, 2009). Esto es algo crucial que los responsables de formulación de políticas de internacionalización deberían considerar. En suma, lo expresado por los involucrados posiciona a los cursos como innovaciones disruptivas que incentivan reflexiones y alteraciones en los paradigmas y estilos de enseñanza de manera virtual. A pesar de esto, se requiere mayor trabajo colegiado a nivel institucional para asegurar la posible continuación de estos cursos, debido a que su impacto en los currículos formales es aún escaso. Además, si se continúa bajo el enfoque de infusión, podrían persistir las dificultades en la implementación como resultado de la fragmentación disciplinaria que se encuentra en ambas instituciones.

5.3 Importancia del cambio pedagógico en la internacionalización del currículo en la virtualidad

A partir de los aportes de algunos autores (Kuiper, 2008; Wihlborg, 2009) se distinguen diversos aspectos con respecto al proceso de internacionalización del currículo. Primero, que la aplicabilidad de las innovaciones analizadas está supeditada a los recursos con los que cuentan en las universidades y aspectos técnicos de su implementación; esto último

relacionado con el aspecto pedagógico. Segundo, que persiste la dificultad de comprender e implementar este tipo de internacionalización más desde una perspectiva pedagógica-didáctica que desde entendimientos predefinidos y ajenos a los contextos regionales-institucionales.

Otro aspecto importante surge a partir de la interrogante que Ho et al. (2023) plantean: ¿una estrategia clara de internacionalización en una institución impacta positivamente en la propensión del profesorado por enfatizar las perspectivas y contenidos internacionales en la enseñanza?. Una de las principales diferencias entre las universidades analizadas fue que en el ITSON se declaran estrategias institucionales claras y un trabajo colegiado organizado, lo cual fue un gran diferenciador con la UNISON, donde se encontraron representaciones más variadas sobre las innovaciones. No obstante, en ambas instituciones se distingue una falta de conciencia didáctica sobre aspectos relacionados con el contenido y pedagogías relacionadas con la internacionalización, aspectos cruciales que Wihlborg (2009) destaca para lograr resultados de aprendizaje óptimos en el estudiantado.

A pesar de esto, desde la perspectiva del profesorado sí se han suscitado cambios en su forma de enseñanza durante la implementación de las innovaciones de manera virtual (ver Tabla 16). En el ambiente áulico, se presentaron cambios en el formato de clase, en la relación docente-estudiante y las formas de evaluación; además, el uso de la tecnología implicó en algunos casos rediseño y ajustes a los cursos (MOOC y EMI). Esto apunta a que la combinación del proceso de internacionalización y el uso de tecnología puede generar procesos de interacción significativos para el aprendizaje.

Tabla 16. *Hallazgos principales sobre los cambios pedagógicos de las innovaciones*

Institución	Hallazgos principales
ITSON	• EMI cuyo aspecto principal de evaluación es el contenido y no el idioma. • Debido al aún bajo dominio del inglés, podrían considerarse otros enfoques de enseñanza como CLIL.
AMBAS	• Cambios en los estilos de enseñanza, centrado en el estudiante y docente (dependiendo de la forma de implementar las innovaciones). • Innovaciones con características de aprendizaje activo y experiencial, punto central para un currículo internacionalizado. • Intercambio cultural como factor que propicia el cuestionamiento del paradigma tradicional de clase. • Las innovaciones fomentan el desarrollo de aulas virtuales globales. • Uso de la tecnología únicamente como respaldo a prácticas de enseñanza anteriores.

-
- Papel docente que evoluciona de ejecutor a un agente curricular más autónomo durante la implementación.
 - El trabajo virtual acentúa los diversos roles del profesorado: como educador, administrador y miembro de una disciplina, lo cual complejiza la implementación de las innovaciones.
 - Influencia incipiente de la internacionalización sobre la enseñanza (en los métodos de enseñanza, temas de clase, estilos de enseñanza).
 - A pesar de los cambios en la práctica, métodos y en los roles en el aula, los cursos se alejan de ser innovaciones nucleares
-

Fuente: elaboración propia

En los estilos de enseñanza, y específicamente con la relación docente-estudiante, se encontraron dos tipos, coincidiendo con lo expuesto por Vasilopoulos (2023), dependiendo de cómo se implementan las innovaciones (COIL como proyectos aunados a la materia, coloquios, como parte de la materia, o EMI presencial y *blended*). Por un lado, la instrucción centrada en el docente era una respuesta a querer dar mayor estructura y orientación a las clases virtuales sincrónicas o debido a la escasa participación estudiantil. Por otro lado, algunos adoptan un enfoque centrado en el estudiante para fomentar su autonomía, el desarrollo de habilidades y su capacidad de resolución de problemas en sus trabajos en equipos (bajo el modelo de ABP). Los cursos COIL bajo la noción de coloquios cortos adoptaron el primer enfoque, lo cual limita las oportunidades de desarrollar habilidades específicas y cierta autonomía en el estudiantado. Por su parte, los cursos EMI experimentan una situación peculiar: hay quienes consideran que la participación estudiantil es mayor en formato *blended* y menor de manera presencial, hay quienes expresaron lo contrario y de eso dependía su estilo de enseñanza centrado ya sea en el estudiante o el docente.

No obstante, una problemática detectada con estas innovaciones fue el grado de atención diferenciado del profesorado hacia ciertos estudiantes (altamente y escasamente motivados); Vasilopoulos (2023) advierte que la retroalimentación y el tratamiento diferenciado puede alienar e inhibir el interés del estudiantado hacia estos cursos. Por ejemplo, algunos estudios sobre EMI (Kiyota, 2022; Guo et al., 2022) recomiendan alentar tanto a estudiantes fluidos como a los no fluidos en el idioma, debido a que la interrelación entre factores personales (esfuerzo, interés, conocimientos) y ambientales (curso, docente, recursos) es determinante para un óptimo desempeño por parte de estos.

Con relación al estilo de enseñanza que se adopta, bajo el enfoque centrado en el estudiante se distinguen características de un aprendizaje activo y experiencial, que Leask (2021) declara como el núcleo para un currículo internacionalizado. El involucrar de manera

activa al estudiantado en estos cursos aumenta su motivación, compromiso y desarrolla pensamiento crítico; aunque, es necesario reconocer y utilizar el contexto local y cultural propio como un recursos de aprendizaje experiencial. Asimismo, se desarrolla aprendizaje profundo (Fullan y Langworthy, 2014), tanto en estudiantes como docentes, al distinguirse replanteamientos y reconfiguraciones sobre cómo debe ser e impartir una materia, con docentes que reflexionan y se cuestionan pedagógicamente el cómo incorporar el factor internacional y virtual en sus cursos; además, el intercambio cultural es un factor que propicia el cuestionamiento del paradigma tradicional de clase (transferencia de contenidos, evaluaciones sumativas...).

Aunque estas innovaciones aisladas en las universidades comienzan a tener impacto en la práctica docente, es importante considerar lo que advierte Leask (2021) sobre la concepción limitada que se tiene sobre el desarrollo de competencia intercultural. Primero, esta competencia es polifacética y requiere el desarrollo de: habilidades, conocimientos y actitudes, por lo que asegurar esta competencia en el estudiantado requiere tiempo y la aplicación de pedagogías acordes a lo que implica el aprendizaje intercultural. Segundo, erróneamente se asume que estas competencias y aprendizajes son beneficios automáticos del contacto intercultural, como el que se propicia mediante las innovaciones analizadas.

Si bien la implementación de las innovaciones no asegura el desarrollo de competencia intercultural en estudiantes en un curso, a lo largo del semestre o en formato de coloquios, sí contribuyen a modificar gradualmente la identidad docente, a ser críticamente reflexivos y a transformar sus marcos de referencia sobre diversos aspectos en clase. (planeación, evaluación, enfoque). En este sentido, análisis de este tipo bajo las tres nociones principales que menciona Minh (2024) (experiencias, reflexión y diálogo), son necesarias para un aprendizaje transformador a partir de lo que experimenta el profesorado durante la implementación de las innovaciones. Este aprendizaje que se fomenta en las universidades, aunado al trabajo virtual, se relaciona con lo que Rangel y Rangel (2021) describe como aulas virtuales globales, donde mediante la cooperación académica con pares extranjeros y nacionales se abordan diversos aspectos (cooperación, negociación, comunicación intercultural) para acordar la planeación didáctica en conjunto.

En los cursos EMI destacó como aspecto central la evaluación de contenidos, más que del idioma, por dos situaciones: 1) se asume que el estudiantado ya cursó niveles previos

de inglés donde desarrolló las habilidades lingüísticas necesarias, 2) no se presiona al estudiante con el dominio del idioma para fomentar la participación en clase. Esto se relaciona con los elementos esenciales que mencionan Brown y Clinton (2021) para los cursos EMI: ambientes de apoyo donde el estudiante se sienta cómodo al cometer errores, espacios de interacción y diálogo, con técnicas de interrogación que exigen diferentes niveles de pensamiento (exploratorios, causa-efecto, extensión, diagnósticos). Los resultados de este estudio coinciden con lo expuesto por Sah (2024), revelando la percepción del profesorado sobre la conexión entre el dominio del inglés, la movilidad socioeconómica ascendente, y las mejores oportunidades laborales que pueden significar. No obstante, se encuentra la misma contradicción en este estudio: se declara la importancia de dominar el idioma y a su vez que este no debería ser el objetivo principal en los cursos EMI. Se comprueba así que la percepción docente influye significativamente en sus decisiones pedagógicas y prácticas en el aula, centrándose en el contenido y no el dominio del idioma. Debido al aún bajo dominio del idioma por parte de estudiantes, sería conveniente la utilización de otros enfoques como CLIL (*content and language integrated learning*) donde pudieran trabajarse a la par contenido e idioma, y aminorar el rezago que presentan estudiantes, a pesar de haber cursado niveles de inglés previos.

La evidencia empírica del estudio muestra que, en su mayoría, el profesorado carece de claridad en cuanto a cómo integrar y qué cambios pedagógicos realizar al trabajar de manera virtual, haciendo uso de la tecnología únicamente como respaldo a prácticas de enseñanza anteriores (transferencia de conocimientos, almacenamiento de información, medio de comunicación) coincidiendo con Crompton y Sykora (2021). Sin embargo, se detectaron ciertos cambios en el papel docente ante la incorporación de la internacionalización y la tecnología en la enseñanza-aprendizaje en ambas universidades (Tejada, 1998; Burke, 2020). Si bien al iniciar con la implementación de las innovaciones (COIL y EMI), se adopta el papel de ejecutor que se limita a lo prescrito institucionalmente, conforme avanzan los cursos y se percatan de los diversos beneficios que tienen las innovaciones, el profesorado adopta un papel de agente curricular, que redefine y reajusta los cursos a sus necesidades (principalmente disciplinares). Por otro lado, el trabajo virtual que implican las innovaciones ocasiona que sea más notoria la división de roles que ahora tiene el profesorado con estos cursos: son educadores que imparten un contenido en específico,

pero que actúan como administradores responsables de sus ahora cursos en línea y todo el trabajo que esto conlleva, además de ser miembros de una disciplina con sus formas de trabajo y creencias propias.

Asimismo, se encuentra que se priorizan principalmente cambios estructurales al implementar las innovaciones, y los cambios en la cultura pedagógica pasan a segundo plano, siendo un punto central para un cambio pedagógico verdadero en las universidades (Fullan, 2020). De modo que, se distingue una influencia incipiente de la internacionalización sobre la enseñanza, que se ve reflejada en los métodos de enseñanza, los temas de clase, estilos de enseñanza y comportamientos propios del estudiantado (Petocz y Reid, 2008); aunque sean innovaciones aisladas con unos pocos docentes, comienzan a tener impacto en sus prácticas.

A pesar de los cambios que se denotan en la práctica, métodos y en los roles en el aula, se infiere la necesidad de una mejor gestión y apoyo a nivel institucional, puesto que en ambas universidades se declaran alteraciones parciales y cambios poco radicales. Por ende, los cursos se alejan de la noción de innovaciones nucleares (Rivas, 2000) con impacto a nivel institucional, curricular y pedagógico. No obstante, mediante estrategias de seguimiento y reflexiones en conjunto con el profesorado se podría avanzar a una zona de crecimiento (Fullan y Quinn, 2020) que permita la continuidad de estas innovaciones, involucrando a diversos actores (administrativos, docentes, estudiantes). Estos espacios de trabajo virtual que se incorporan con las innovaciones traen consigo desafíos en el ámbito curricular debido a los cambios en objetivos y concepciones del conocimiento y procesos de adquisición. El análisis de la perspectiva docente evidencia que las innovaciones para la internacionalización son prácticas en construcción y con alteraciones constantes conforme a las situaciones que se suscitan en sus contextos, así como sus avances y resultados.

5.4 Reflexiones finales y recomendaciones para la continuación de las innovaciones

Si se considera la definición de Zabalza (2004) sobre innovación como cualquier esfuerzo deliberado y planificado que tiene por objetivo la mejora de los procesos educativos y que implica alteraciones en diversos ámbitos (tecnológico, cultural y político), es posible asociar de manera más precisa la internacionalización del currículo a una innovación educativa en la educación superior. Asimismo, por la misma definición que Leask (2008) establece sobre que un currículo internacionalizado debe satisfacer las necesidades cambiantes que van surgiendo

en la educación superior y la necesidad de preparar estudiantes como ciudadanos del mundo globalizado.

A partir de esta definición se puede inferir que la internacionalización del currículo se trata de un proceso en constante transformación acorde a ciertas necesidades educativas que surgen. No obstante, entre las principales claves para considerar este proceso como una innovación, o no, es si se responde adecuadamente a esas necesidades, si hay cambios o alteraciones en uno o más ámbitos (tecnológico, cultural, político), si hay mejoras en los procesos educativos (académicos, administrativos, pedagógicos...) y en qué medida dichas alteraciones o mejoras son sostenibles en el tiempo.

De modo que, si bien es posible considerar la internacionalización del currículo como una innovación educativa desde su propia definición, también es necesario analizarla desde la perspectiva de la innovación educativa, en sus diferentes niveles, tipos y modalidades, para detectar características que permitan catalogar este proceso como una innovación. Desde la perspectiva de Castillo (2020), aunque las instituciones no deben perder su esencia o aquello que las distingue al iniciar procesos de internacionalización del currículo, el comparar los currículos entre universidades hace que precisamente se encuentren esas características únicas, que fomentan otras prácticas al aprender de otros.

En el mismo sentido, el profesorado involucrado en este proceso, o los “innovadores”, forman diferentes interpretaciones del cambio, moldeadas por la cultura institucional que se tenga (Lee y Lee, 2018). Al ser un proceso complejo con diversas características de cambio, Van den Hende y Riezebos (2023) observan las tensiones existentes entre el papel que se espera del profesorado y su participación real en el proceso; además, aunque los estudios sobre la internacionalización del currículo reportan la escasa participación docente, por lo general no se considera el contexto organizacional en el que operan los involucrados. Por ello, este estudio consideró relevante la perspectiva docente sobre las recomendaciones que tienen para continuar, promover y mejorar las innovaciones emprendidas en sus instituciones (ver Tabla 17).

Tabla 17. *Hallazgos principales sobre las principales dificultades y sugerencias*

Institución	Hallazgos principales
UNISON	• La inclusión de asesores externos para COIL representa un aspecto importante para su promoción, pero se requiere de continuidad. • Establecer lineamientos y objetivos claros a nivel institucional.

	• Fomentar la participación de todo el profesorado (no solo PTC). • Los involucrados experimentan este tipo de internacionalización como un proceso independiente, desvinculado a procesos estratégicos del currículo y el desarrollo profesional.
ITSON	• El trabajo interdisciplinar que se promueve para COIL y EMI como principal aspecto que impulsa las innovaciones. • Mayor capacitación en conversación, estrategias didácticas y técnicas para las clases EMI. • Limitar el número de proyectos COIL al semestre (no más de dos por docente). • Aumentar las horas de clases EMI en modalidad <i>blended</i>. • Programas que promuevan y apoyen el uso y diseño de MOOC en clase. • Agilizar los procesos administrativos para COIL. • Sus procesos de internacionalización están fuertemente vinculados con su cultura de trabajo virtual, pero también orientados por el trabajo disciplinar
AMBAS	• Apoyo y seguimiento durante la implementación de COIL y EMI, en forma de órbitas de asesoría para el aprendizaje profesional. • Aspectos relevantes para la promoción de las innovaciones: capacitación e incentivos institucionales, mejor aprovechamiento de la tecnología y el dominio de otros idiomas. • COIL mayormente centrado en actividades y transferencia de contenido, y menos en resultados de aprendizaje. • Innovaciones más ligadas al currículo formal, dándoles créditos y/o haciéndolas obligatorias. • Reforzar la idea de colaboración y no tanto de aplicación de los cursos, especialmente de COIL. • Los cursos atañen cambios graduales o enclaves innovadores dentro de las universidades, sin afectar sus currículos.

Fuente: elaboración propia

El apoyo y seguimiento al profesorado, especialmente en los cursos COIL, fue de los aspectos más relevantes en ambos casos, debido a la complejidad, tiempo que requieren y complicaciones que surgen en la implementación. Misma situación para los cursos EMI, en los cuales se suman las inseguridades con el idioma y el escaso conocimiento de estrategias/didácticas propias de enseñar en otro idioma. Una estrategia de asesoramiento utilizada en el proceso de internacionalización curricular es el uso de órbitas de asesoría para el aprendizaje profesional, donde se reflexiona en las diferentes etapas y formas que va adquiriendo este proceso en su transcurso (Marantz-Gal, 2021). Es decir, algo similar a lo que se realizó en este estudio, analizando las etapas (iniciación, implementación, continuación) y las formas de aplicación (cómo entienden y llevan a la práctica las innovaciones), pero a nivel institucional. La autora propone cuatro órbitas de enfoque para el asesoramiento docente, donde se involucre a distintos actores clave y etapas: 1) especialistas externos, 2) representantes o guías para otros en cada disciplina, 3) trayectorias intradisciplinarias e 4) interdisciplinarias.

En cierta medida, en ambas universidades se han cubierto algunos de estos enfoques, como en la UNISON que se contó con expertos externos, aunque solo para la capacitación y no para un seguimiento, y aunque el profesorado capacitado no tenía de manera explícita el rol de guías para otros en sus disciplinas, sí influyeron en otros para promover estas innovaciones. En el caso del ITSON se observó esa atención a las trayectorias intradisciplinarias y el trabajo interdisciplinar que se promueve tanto en COIL como en EMI; no obstante, podría ser benéfico incluir expertos externos que abonen a una visión y entendimiento más internacional y no tan localista (institucional) de estas innovaciones.

Para el caso particular de COIL, Ramírez y Bustos-Aguirre (2022) destacan tres factores relevantes para su implementación: capacitación e incentivos institucionales, el aprovechamiento de las TIC y el dominio de otros idiomas. Este estudio explora que estos aspectos resultan relevantes a su vez en todas las innovaciones analizadas (EMI, MOOC, COIL) al ser necesidades latentes en todas ellas. Otro factor primordial en estos cursos es la dimensión internacional, la cual se ve presente en todos ellos y que comienza a representar una innovación disruptiva, fomentando formas activas de enseñanza-aprendizaje en las universidades (Kavashev, 2023), dependiendo de la forma de implementación de estos.

Lo anterior se relaciona con unos de los principales problemas encontrados: proyectos COIL desligados del currículo, coincidiendo con lo que advierte Beelen (2023): muchas prácticas de internacionalización en casa todavía se centran más en actividades que en resultados de aprendizaje. Es decir, las universidades declaran sus actividades de internacionalización, pero en la práctica se identifica la ausencia de propósitos y resultados esperados de aprendizaje claros. Dicha ausencia de resultados en el aprendizaje indica la necesidad de más estudios enfocados a cómo las innovaciones podrían diseñarse y ligarse a los currículos formales de los programas, debido a que este estudio evidencia que el impacto de los cursos es mayor en los niveles informales y ocultos del currículo. Si bien, en ambas universidades se realizan acciones importantes para promover las innovaciones, valdría la pena reflexionar sobre la necesidad de sustentar y propiciar los cursos -COIL, EMI, MOOC- a partir de una política curricular que otorgue mayor relevancia a su diseño, implementación y evaluación, desde aspectos centrales como lo son los planes y programas de las universidades. Más aún, si se considera la recomendación del profesorado de hacer estos cursos obligatorios para todas las licenciaturas y posgrados, y así poder asegurar la

continuación de las innovaciones y un mayor impacto de los cursos en la enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, es recomendable reforzar la idea de colaboración y no tanto de aplicación de estos cursos, para lograr un mayor impacto en los paradigmas de enseñanza del profesorado (Haug y Jacobs, 2023), así como explorar pedagogías como la enseñanza culturalmente receptiva (*culturally responsive teaching*), centrada en la promoción de aprendizaje más relevante y efectivo para estudiantes de entornos culturalmente diversos, mediante su propia experiencia, conocimientos y fortalezas (Minh, 2024).

No obstante, aunque sí se evidencia esta disposición en el profesorado por adoptar pedagogías centradas en este tipo de enseñanza-aprendizaje, esta se ve fuertemente influenciada por las condiciones socioculturales existentes en sus instituciones (intereses personales, formas de trabajo disciplinar, incentivos). Esta capacidad no es algo aislado ni adquirida en solitario por el profesorado, sino el resultado de condiciones contextuales que pueden fomentarla o inhibirla. Esto se visualiza en las recomendaciones hechas con respecto a realizar evaluaciones cualitativas a los cursos, limitar el número de proyectos al semestre para que sean de calidad, quitar importancia a los convenios y agilizar los procesos administrativos que requieren, puesto que son situaciones que entorpecen ese cambio curricular y pedagógico que se busca con las innovaciones.

Por otro lado, Leask (2021) expone la diferencia clave entre el proceso de internacionalización curricular y los enfoques de revisión y rediseño curricular, la cual es la etapa de “imagina”, donde se involucra e incluye la perspectiva docente para diseñar el currículo formal y cuestionar paradigmas dominantes de enseñanza-aprendizaje. Esta etapa resulta necesaria tanto en los procesos de internacionalización como de diseño curricular de ambos casos analizados, al encontrarse el poco impacto que tienen las innovaciones en los currículos formales. Asimismo, la autora enlista las siguientes características necesarias para considerar como mejores prácticas a ciertas acciones de internacionalización del currículo: tener objetivos y resultados definidos que tengan sentido con el contexto donde ocurren, que sean abordadas como un proceso cíclico de revisión y renovación curricular, y estar sustentadas en investigación y metodologías internacionales, locales e interdisciplinarias. Sin embargo, algunas de estas características son difíciles de lograr, además que no hay una forma universal de “buenas prácticas” para la internacionalización.

En ambas instituciones pudo inferirse que las estrategias institucionales que surgen y se fomentan para la internacionalización del currículo no garantizan implementaciones homogéneas por parte del profesorado. No obstante las diferentes formas de implementación observadas (como coloquios cortos, proyectos aunados, formas de diversificar las prácticas de estudiantes, como forma de incentivar el uso de idiomas), aunque difieren de las intenciones establecidas de las innovaciones (COIL, EMI, MOOC), podrían ser consideradas como buenas prácticas que ayudan a fomentar de cierta manera la internacionalización del currículo; las cuales, con un seguimiento y apoyo continuo podrían seguirse explotando y promoviendo en ambas universidades.

A pesar de que las representaciones e implementaciones tan diversas de las innovaciones pudieran ser explotadas para promover aún más la internacionalización, existen diversos riesgos a considerar. Si bien, los cursos tienen un impacto académico favorable, se evidencia el riesgo de orientarse más hacia el producto (producción científica, redes de colaboración, indicadores...) que al proceso (cambios en la enseñanza-aprendizaje), y que las elecciones docentes sobre qué hacer y cambiar en su práctica sean resultado de preferencias académicas individuales (Gesche y Makeham, 2008). Por otro lado, el centrarse únicamente en resultados cuantitativos (número de estudiantes y docentes participan, cursos por semestre, convenios...) y la falta de estudios comparativos incrementan el riesgo de homogeneización en las universidades (de Wit et al., 2023). El interés de las universidades por resultados principalmente cuantitativos con estos cursos podría deberse en parte a las políticas de evaluaciones y acreditaciones de instituciones y programas educativos, tanto nacionales como internacionales; dentro de estas políticas, las acciones de internacionalización son un indicador importante y de gran relevancia para la acreditación de las IES. No obstante, a pesar de la importancia de la internacionalización y del aprendizaje internacional-intercultural que declaran ambas universidades en sus planes de desarrollo, modelos e informes, se diagnostica que en la práctica aún se requiere bastante trabajo de seguimiento e investigación.

En suma, con respecto a la posible continuación de las innovaciones analizadas se encontraron diversos asuntos. Niehaus y Williams (2015) explican que una verdadera transformación/internacionalización del currículo debe ir más allá de lo que hace el profesorado y transformar qué y cómo piensan. El análisis de la UNISON y el ITSON

demostró resultados transformadores en los puntos de vista sobre la pedagogía y el uso de materiales auténticos, que los involucrados desarrollan ideas de investigación y comprendan mejor las diferencias culturales. Además, un hallazgo importante, al igual que el de los autores, fue que incluso aquellos docentes participantes con experiencia previa en trabajo internacional y en redes amplían y profundizan aún más su comprensión de la internacionalización.

Asimismo, otro indicio favorable sobre la posible continuación de las innovaciones se encuentra en las fuertes motivaciones individuales declaradas por el profesorado que están ligados a sus identidades personales y profesionales, como se evidenció con los intereses de creación y ampliación de redes de investigación, así como el trabajo en comunidades disciplinarias. A pesar de esto, las tensiones contextuales y la gestión inadecuada puede complicar su compromiso con la internacionalización del currículo. Los análisis de este tipo y desde un enfoque integral de cambio organizacional (Van den Hende y Riezebos, 2023) revelan como en la UNISON los involucrados experimentan este tipo de internacionalización como un proceso independiente, desvinculado a procesos estratégicos del currículo y el desarrollo profesional; caso contrario en el ITSON donde sus procesos de internacionalización están fuertemente vinculados con su cultura sobre el trabajo virtual, pero también orientados por el trabajo disciplinar.

De modo que, esta investigación confirma que para un verdadero cambio, las innovaciones involucran tanto cambios en las dimensiones educativas (contenido, enseñanza, roles dentro del aula) como en las organizacionales (cultura, liderazgo, gestión), puesto que es durante el proceso de implementación que dichas dimensiones se conjugan -o no- y moldean el tipo de cambios que se realizan en los cursos analizados y el alcance que estos tengan. Esto se evidencia con los cambios menores realizados (uso de tecnología, implementación de COIL como proyectos aislados o coloquios, MOOC como agregados a las materias) y/o simulaciones de un cambio, y casos donde los involucrados se replantean su rol en el aula, forma de enseñar y evaluar, y se cuestionan su impacto en el currículo.

Por último, aunque Van den Hende y Riezebos (2023) declaran la necesidad de claridad conceptual y entendimientos compartidos sobre la internacionalización curricular como requisito previo para la participación docente, este estudio evidencia que a pesar de los múltiples formas de implementación de las innovaciones, son acciones que contribuyen a

diversificar la enseñanza-aprendizaje y en cierta medida a promover este tipo de internacionalización. Esto, aunado a lo que advierten Van den Hende et al. (2023) sobre que una visión compartida de la internacionalización del currículo es insuficiente para equilibrar demandas y dificultades contextuales/organizacionales en las universidades. El análisis de la UNISON y el ITSON a nivel regional se relaciona con lo que Bartell (2003) advertía hace años en el proceso de internacionalización de universidades en Estados Unidos: gran parte de lo referente a la educación internacional sigue siendo instrumental, introductorio y conceptualmente reduccionista a lo disciplinar. A pesar de que las innovaciones sí tienen un impacto en la educación superior, se tratan mayormente de cambios graduales o enclaves innovadores dentro de las universidades, sin afectar demasiado la misión de estas ni de sus currículos (Van der Wende et al., 1999).

En suma, este estudio evidencia los beneficios que tiene el intercambio virtual mediante las innovaciones EMI, COIL y MOOC, en forma de oportunidades para el desarrollo profesional continuo, para introducir más colaboraciones docentes a nivel nacional e internacional y enfoques innovadores en las prácticas docentes. De entre las cuestiones más apremiantes de la internacionalización del currículo se encuentra cuestionar si las universidades están respondiendo adecuadamente a lo que se busca con este tipo de internacionalización. El análisis en la UNISON y el ITSON demuestra que mediante estas innovaciones se comienzan a desafiar la naturaleza de los currículos y los paradigmas en los que se basan, identificando el impacto que comienzan a tener la internacionalización y el trabajo virtual en las IES. Aunque estas innovaciones tienen posibilidades de continuar, se denota que las condiciones institucionales y disciplinares tienen gran influencia en su evolución poco uniforme, lo cual sin un seguimiento oportuno puede ocasionar que las innovaciones se desarrollen en condiciones de confusión y desafíos constantes para el profesorado.

5.5 Limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación

Si bien este estudio aporta información valiosa sobre por qué el profesorado de la región se involucra en innovaciones con fines de internacionalización, se discutieron características propias de las instituciones, procesos organizacionales y de gestión, así como los cambios curriculares y pedagógicos que implican los cursos COIL, EMI y MOOC y sus posibilidades de continuación, también se enfrentaron diversas dificultades y limitaciones.

Como se discutió a lo largo de este estudio y desde sus inicios, existe una diferencia marcada entre IES privadas y públicas con respecto a las innovaciones analizadas, siendo las primeras las de mayor trayectoria con estas (clases en inglés, plataformas propias y diseño de MOOC, colaboraciones a nivel internacional). Aunque uno de los principales intereses de esta investigación era hacer una comparación entre estos tipos de universidades, se constató la dificultad de acceder a información con respecto a su número de cursos, participantes y/o resultados de estos. Debido a esta limitante, para futuras investigaciones se sugiere hacer análisis de este tipo en universidades privadas, donde se pueda profundizar en esas diferencias institucionales y políticas que las caracterizan, y que a su vez inciden en el profesorado y las innovaciones.

Incluso a pesar de esto, el estudio plasma que aunque se trate de las mismas acciones de internacionalización, en universidades con características muy similares (públicas, regionales, alto número de matrícula), habrá diferencias importantes que hacen que el proceso de internacionalización sea único en cada institución. No obstante, otra limitante fue el bajo número de informantes que se obtuvo en ambos casos analizados, esto debido a dos situaciones: el escaso número de docentes capacitados para los cursos (particularmente en EMI y MOOC) y la poca información o registros que se tienen en las universidades sobre estos cursos, quiénes participan y sus resultados. También se distingue cierta reserva por parte de las universidades y sus unidades encargadas de internacionalización por compartir sus datos referente al trabajo que realizan. Se infiere que parte de esta reserva se deba al aún bajo número de innovaciones que se llevan a cabo, versus las que se proponen en los planes de desarrollo de las instituciones. Asimismo por temor a las comparaciones entre instituciones, que más que tener una connotación negativa, deberían ser consideradas como necesarias en todas las universidades, pues mediante estas se puede aprender de ciertas acciones, procesos y políticas que se lleven a cabo en otras instituciones y realizar ajustes a las propias.

Por otro lado, para profundizar aún más en los procesos de internacionalización que se llevan a cabo, sería necesario considerar la perspectiva administrativa (encargados de programas, capacitadores) y así entender mejor los procesos administrativos y de gestión que requieren. Desafortunadamente, esta fue otra limitante del estudio al no poder concretar entrevistas con los encargados de estos cursos tanto en el ITSON como en la UNISON. Además, para poder contrastar la información proporcionada por los informantes, futuras

investigaciones podrían abordar estas innovaciones desde la perspectiva del estudiantado, debido a la necesidad que se detectó con respecto al reconocimiento formal o crediticio de estos cursos y de esta forma reducir la desvinculación entre el currículo, contenidos y los intereses estudiantiles. Vahed (2021) advierte que el agregar contenido internacional de manera estática y poco integrada a los programas impide la agencia de estudiantes y el tener experiencias de aprendizaje integradas.

Aunado a esto, se detectó la escasez de datos sobre la relación entre la dimensión intercultural y el aprendizaje asincrónico, como el suscitado en los cursos MOOC, lo cual representa un área de investigación prometedora. Otra posible línea de investigación es sobre el impacto que tengan los cursos COIL dependiendo de su duración, debido a las contradicciones encontradas. Por ejemplo, Bergman et al. (2024) recomiendan cursos más extensos, puesto que en ocho semanas (duración usual de COIL) es difícil obtener un impacto óptimo en algo tan complejo como lo es la competencia intercultural en estudiantes, mientras que en este estudio el profesorado recomienda metas y objetivos alcanzables con proyectos COIL no muy extensos por el arduo trabajo de planeación e implementación que requieren.

Por otro lado, Childress (2009) señala que aunque las investigaciones de internacionalización indican que los recursos financieros (incentivos) son necesarios para la participación docente y que la falta de estos la impide, la realidad es que hay escasez de estudios que examinen estrategias de inversión diferenciales que evidencien la influencia que tienen o no en la participación docente, o de qué forma impactan. Algo que se pudo detectar con este estudio, es que los programas de estímulos que reconocen la participación docente en los cursos para poder recibir incentivos económicos, son los que ocasionan que el objetivo principal de las innovaciones se desvíe hacia resultados (número de cursos impartidos, horas de capacitaciones recibidas) y no hacia los procesos (ajustes a los currículos y cambios pedagógicos).

Por último, se recomienda la realización de estudios longitudinales que den seguimiento a las innovaciones por un periodo prolongado y continuo, que puedan detectar aún más el impacto de las características contextuales, disciplinares y la gestión de recursos en la internacionalización del currículo. Esto evidenciaría las contradicciones internas que se suscitan dentro las universidades con respecto a lo que se proponen y lo que implementan, y

así poder formular y diseñar soluciones apropiadas a las dificultades que surgen durante las implementaciones de los cursos COIL, EMI y MOOC.

Este estudio evidencia que las estructuras institucionales necesitan cambiar si el comportamiento organizacional no conduce al desempeño esperado, pero para crear una cultura de innovación en las universidades, las evaluaciones deben estar más enfocadas a mejorar el desempeño y menos en monitorear a los individuos. Además, que las diferencias culturales y las diferentes percepciones individuales y grupales (disciplinares) podrían tener una influencia considerable en el desempeño organizacional, lo cual es vital considerar al analizar procesos de innovación relacionados con la internacionalización en la virtualidad.

Los resultados de este estudio proporcionan información sobre el proceso de internacionalización curricular y los puntos clave de participación en él; se concluye que este proceso se facilita cuando se consideran y respetan las perspectivas (personales y disciplinares), las experiencias y motivaciones auténticas de docentes y las instituciones reconocen su liderazgo y necesidades en dicho proceso. Los hallazgos de la investigación abonan a las discusiones sobre la complejidad teórica y práctica de la internacionalización, con perspectivas únicas debido al análisis cualitativo a profundidad de sus casos y la comparativa entre estos, cuya información puede usarse para mejoras en la práctica docente y en cambios organizacionales -de gestión, seguimiento y fomento del liderazgo docente-.

Bibliografía

- Abdelhafez, A. (2021). Digitizing Teacher Education and Professional Development during the COVID-19 Pandemic. *Academia Letters*, Article 295. <https://doi.org/10.20935/AL295>
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West east journal of social sciences*, 1(1), 39-47
- Alvarez, L. y Steiner, M. (2019). Collaborative online international learning. From a systematic review of literature about barriers to an implementation plan. *ASEM Education in a digital world*, p. 18-29.
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Amador, G. (2016a). Características de la dimensión internacional del currículum en la Universidad de Colima, En Hernández y Amador (Coords.) *La dimensión internacional del currículum: los primeros pasos en la Universidad de Colima*.
- Amador, G. (2016b). El proceso constructivo de la dimensión internacional, En Hernández y Amador (Coords.) *La dimensión internacional del currículum: los primeros pasos en la Universidad de Colima*.
- Amador, G. (2016c). El significado de la dimensión internacional de la educación superior, En Hernández y Amador (Coords.) *La dimensión internacional del currículum: los primeros pasos en la Universidad de Colima*.
- Andrade, X. y Cazar, R. (2018). Pilotaje de instrumentos de evaluación del desempeño docente en la Universidad Central del Ecuador para el periodo académico 2017-2018,. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <http://www.eumed.net/2/rev/atlante/2018/02/evaluacion-desempeno-docente.html>
- Angulo, F. y Vázquez, R. (2010) El currículum y los nuevos espacios para aprender. En Gimeno-Sacristán (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Apezechea, H. (2018). La codificación, en J. Padua (Coord.) *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales* (pp. 119-154). Fondo de Cultura Económica.
- Aponte, C. & Jordan, R (2020). Internationalization of the curriculum with a connectivism approach. *Procedia computer science*.412-420.
- Arias, J., Villasís, M., y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Rev Alerg Mex*, 63 (2), 201-206.
- Autio, T. (2014). The internationalization of curriculum research. In Pinar (ed.) *International Handbook of Curriculum Research*, 2nd Edition. New York: Routledge.
- Aydin, O. (2021). Globalization 4.0's Effects on Internationalization of Higher Education: Technology, Internationalization at Home and New Hubs. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 10(2), 182-198.
- Barbosa, L. (2021). Clases espejo como estrategia para fortalecer la internacionalización. *Mare Ingenii Ingenierías*, 3(2), 36-42. <https://doi.org/10.52948/mare.v3i2.564>

- Barbosa, B., Santos, C. & Prado-Meza, C. (2020). There is no one way to internationalization at home: virtual mobility and student engagement through formal and informal approaches to curricula. *Revista Lusófana de Educacao*, 47, 85-98.
- Barrios, K., Olivero, E., & Acosta-Prado, J. (2017). Capacidad dinámica de innovación en instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 38(01).
- Becerra, G. (2016). Innovación. En Pérez y Tejedor (eds.) *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. UOC (41-47).
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher education*, 45, 43-70. <https://doi.org/10.1023/A:1021225514599>
- Beelen, J. (2023). Internationalisation at home and virtual exchange: addressing old and erroneous approaches (101-112), in Hunter et al. (Eds.) *Internationalisation in Higher Education, Responding to New Opportunities and Challenges, Ten Years of Research by the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)*. EDUCatt.
- Beneitone, P. (2023). How to analyse the level of internationalization of curriculum at Argentine universities: a model for reflection and implementation, in Hunter et al. (Eds.) *Internationalisation in Higher Education, Responding to New Opportunities and Challenges, Ten Years of Research by the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)*. EDUCatt.
- Bergman, B., Negretti, R., Spencer-Oatey, H., & Stöhr, C. (2023). Integrating Home and International Students in HE: Academic and Social Effects of Pair Work PBL Assignments Online. *Journal of Studies in International Education*, 28(2), 240-258. <https://doi.org/10.1177/10283153221150117>
- Blass, E., & Hayward, P. (2014). Innovation in Higher Education; will there be a role for “the academe/university” in 2025?. *European Journal of Future Research*, 2(1), 1-9.
- Bolívar, A. (2004). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educación Social*, 26(92), 859–888.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bosco, A., Sánchez-Valero, J. A., & Sancho-Gil, J. M. (2016). Teaching practice and ICT in Catalonia: Consequences of educational policies. *KEDI journal of educational policy*, 13(2), 201-220.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, S. y Clinton, A. (2021). La capacitación y el desarrollo profesional en el uso del inglés como medio de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la estrategia de internacionalización en casa, en Leask et al. (Coords.) *Reimaginar la internacionalización del currículo, mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.
- Bulut-Sahin, B. & Kondakci, Y. (2023). Conflicting perspectives on the internationalization of higher education: evidence from the Turkish case. *Journal of Studies in International Education*, 27(5) 834–852. DOI: 10.1177/10283153221126245

- Buntru, T. (2012). El plan estratégico para la internacionalización de la Universidad de Monterrey. *Internationalization and academic quality enhancement: 20th anniversary of PUC-Rio's International Office*, 33-48.
- Burke, L. (2020) New frontiers: the 'e-academic' in higher education, In McKenzie et al. (eds.) *Tertiary Online Teaching and Learning*, p. 237-242.
- Burquel, N. & Busch, A. (2020, April 25). Lessons for international higher education post COVID-19. *University World News*.
- Bustos-Aguirre, M., Crotte-Ávila, I. y Moreno-Arellano, . (2018). México, en Gacel-Ávila (Coord.) *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe. RIESAL*
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.
- Camejo, M., Fernández, M.E. y Camejo, M. (2020). Guía Metodológica para el despliegue del modelo de gestión de la internacionalización del currículo. *Revista de Educación MENDIVE*, 18(4), 808-823
- Cano, M., Hernández, C. y Aguilar, V. (2013). Diagnóstico sobre el liderazgo docente ¿estrategia de la micropolítica en las organizaciones escolares de educación superior?. *Ciencia administrativa*, 2, 50-63.
- Capistrán, B. (2016). Diseño instruccional en los MOOC: ¿ qué aspectos tomar en cuenta?. *Revista Digital Universitaria*, 17(2), 2-14.
- Carbajal, C., Luna, E. y Guzmán, A. (2020). Internacionalización del curriculum universitario mediante el uso de entornos de aprendizaje virtuales: caso de estudio Colombia-Argentina. *Los paradigmas actuales – educación, empresa y sociedad*, 7, 42-71. <https://doi.org/10.34893/na8w-qb04>
- Casallas, M. (2020). Internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad académica, en Guerrero (Comp.) *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas, pertinencia y aprendizaje global en educación superior*. UNIMINUTO.
- Castillo, A. (2020). Identidad, nación, sentido de pertenencia en el marco de la internacionalización curricular, en Guerrero (Comp.) *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas, pertinencia y aprendizaje global en educación superior*. UNIMINUTO.
- Caruana, V. (2009). The internationalisation of UK higher education: from 'technical observance' to 'relational participation', the road to CAPRI. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(1), 1-28, DOI: 10.11120/elss.2009.02010003
- Cely, B., Guerrero, J. y Rodríguez, J. (2020). Aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL): un modelo educativo para el fomento de la internacionalización en educación superior bajo principios de equidad e inclusión, en Guerrero (Comp.) *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas, pertinencia y aprendizaje global en educación superior*. UNIMINUTO.
- Chan, R., Bista, K., & Allen, R. (2021a). Is online and distance learning the future in Global Higher Education? The faculty perspectives during COVID-19. In Chan, Bista, & Allen

- (eds.) *Online teaching and learning in Higher Education during COVID-19, International perspectives and experiences*. Taylor and Francis.
- Chan, R., Bista, K., & Allen, R. (2021b). The future of online teaching and learning in Higher Education after COVID-19: Lessons learned and best practices. In Chan, Bista, & Allen (eds.) *Online teaching and learning in Higher Education during COVID-19, International perspectives and experiences*. Taylor and Francis.
- Childress, L. (2009). Planning for internationalization by investing in faculty. *Journal of International and Global Studies*, 1(1), 30-50.
- CIAD. (2020). Programa anual de trabajo 2021 del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of positive Psychology*, 12(3). <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2015). Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46-64. DOI: 10.1177/1541344614560909
- Collingridge, D., & Gantt, E. (2008). The quality of qualitative research. *American journal of medical quality*, 23(5), 389-395.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Estados Unidos: Sage publications.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2nd ed.* Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications.
- Crompton, H., & Sykora, C. (2021). Developing instructional technology standards for educators: a design-based research study. *Computers and Education Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100044>
- Cruz, R. (2021). Significados sobre política educativa desde la perspectiva del profesorado de educación obligatoria y superior en México. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40597>
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice?. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109-125. DOI 10.1108/09578231311304661
- Dam, L. (2021). Pandemic Pedagogy, Disparity in University Remote Teaching Effectiveness. In Chan, Bista, & Allen (eds.) *Online teaching and learning in Higher Education during COVID-19, International perspectives and experiences*. Taylor and Francis.
- Dauber, D., Fink, G., & Yolles, M. (2012). A Configuration Model of Organizational Culture. *Sage Open*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244012441482>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.

- Díaz-Barriga, F. (2014). Curriculum research in Mexico. In Pinar (ed.) *International Handbook of Curriculum Research*, 2nd Edition. New York: Routledge.
- Domínguez, M. y Medina, M. (2018). Estudio de caso: método y reto para la investigación educativa. En Domínguez, M., Medina, M., Martínez, I. y López, E. (Eds.) *Metodología de investigación para la educación y la diversidad* (pp. 82-128). UNED.
- Donnellan, J. (2020). *ARC Model for Higher Education*. WAMC Northeast Public Radio: Association of American Colleges and Universities.
- Donnellan, J., & Roslöf, J. (2021). Sustainability of Internationalization in Higher Education. *Journal of Higher Education Management*, 36(2).
- Doscher, S., & Landorf, H. (2018). Universal global learning, inclusive excellence, and higher education's greater purposes. *Peer Review*, 20(1), 4-7.
- Duffy, L. N., Stone, G. A., Townsend, J., & Cathey, J. (2020). Rethinking curriculum internationalization: virtual exchange as a means to attaining global competencies, developing critical thinking, and experiencing transformative learning. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 1-15.
- Echeverría, L., Hernández-Pina, F. y Lago, D. (2020). La internacionalización en el aula en Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe colombiano: una perspectiva docente. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(2), 51-79.
- Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación especial 30 aniversario*, pp.101-138.
- Esposito, C. (2023). Exploring students' sense of place in virtual exchange (40-42), in Schendel & Lally (Eds.) *Innovative and inclusive internationalization: proceedings of the 2022 WES-CIHE Summer Institute Boston College*. Boston College.
- Etedali, M.M. (2021). Digital Identity and Teachers' Roles: A Post-COVID-19 Vision. *Academia Letters*, Article 1791. <https://doi.org/10.20935/AL1791>
- Eusafzai H. (2022). Students' Transitions Through English Medium Instruction Environment: A Kyrgyz Case. *Frontiers in Education*, 7(858513). doi: 10.3389/feduc.2022.858513
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Oberta UOC Publishing, SL.
- Farnell, T., Skledar Matijević, A., & Šćukanec Schmidt, N. (2021). The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence. *NESET Report*.
- Feixas, M., Martínez, M., Pallás, J. y Quesada-Pallarès, C. (2016). Factores condicionantes de la implementación de las innovaciones docentes y su impacto en la cultura de aprendizaje en la universidad. El caso de la Universitat de València. *Revista CIDUI*.
- Fierro, E. y Martínez, M. (2015). La innovación estratégica como predictora de la innovación organizativa en las instituciones de educación superior en México. *Innovación Educativa*, 15(69), 141-161.
- Filippov, V. (2021). Internationalization of universities: 70 years of experience, en Van't Land et al. (Eds.) *The promise of higher education, essays in honour of 70 years of IAU* (pp. 113-118). Springer.

- Finardi, K., Franca, C. & Furtado, F. (2023). Knowledge production on internationalisation of higher education in the global south, Latin America in focus. *Diálogos Latinoamericanos*, 32, 1-19.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Foster, M., & Carver, M. (2018). Explicit and implicit internationalisation: Exploring perspectives on internationalisation in a business school with a revised internationalisation of the curriculum toolkit. *The International Journal of Management Education*, 16(2), 143-153.
- Fragouli, E. (2021). Internationalisation of the curriculum: Challenges & opportunities. *International Journal of Higher Education Management*, 7(2), 24-30.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*, Third edition. Routledge.
- Fullan, M. (2020). System Change in Education. *American Journal of Education*, 126, 1-11.
- Fullan, M., & Donnelly, K. (2013). *Alive in the swamp, Assessing digital innovations in education*. Nesta.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta, Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning*". A collaborative position paper between New Pedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2020). *¿Cómo preparan los innovadores disruptivos a los estudiantes de hoy para ser la fuerza laboral del mañana? Aprendizaje profundo: transformando sistemas para preparar a los ciudadanos de mañana*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Furtado, F. & Hildebando, C. (2021). Digital resources and English as an additional language in higher education: possibilities for internationalization. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 74(3), 269-297. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80233>
- Gacel-Ávila, J. (2020). Internationalisation of Higher Education in Latin America and the Caribbean: In Need of Robust Policies. *International Journal of African Higher Education*, 7(2), 141-157.
- Gacel-Ávila, J. (2021). The importance of internationalization today and the leadership role of IAU, en Van't Land et al. (Eds.) *The promise of higher education, essays in honour of 70 years of IAU* (pp. 89-94). Springer.
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(4). <https://doi.org/10.14201/eks2015164623>
- Gesche, A. & Makeham, P. (2008). Creating Conditions for Intercultural and International Learning and Teaching. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.

- Gibson, I. (2008). Designing Learning Communities in the Twenty-First Century Reconceptualising Learning as 'Connection' in Technology-Rich, Global Environments. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Gil, A., Antelm, A. y Cacheiro, M. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educator*, 54(2), 449-468.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. En Gimeno-Sacristán (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Gobble, M. M. (2016). Defining disruptive innovation. *Research-Technology Management*, 59(4), 66-71. <https://doi.org/10.1080/08956308.2016.1185347>
- Gomes, R. (2003). *Análisis de datos en la investigación*. Lugar Editorial.
- Gómez, S. (2020). Internationalizing a Master Curriculum: Students' Perspectives on Online Education. *International Journal for e-learning Security (IJeLS)*, 9(1), 617-623 .
- González, O. Y Hennig, C. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. *Revista Espacios*, 41(37).
- Gordon, N. (2021). A permanent Pivot to online learning, or will universities bounce back to normal? *Academia Letters*, Article 2394. <https://doi.org/10.20935/AL2394>
- Gregersen-Hermans, J. (2021). Toward a Curriculum for the Future: Synthesizing Education for Sustainable Development and Internationalization of the Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 461-481.
- Green. M. (2021). Getting unstuck with internationalization at home: seizing the post-pandemic moment, en Van't Land et al. (Eds.) *The promise of higher education, essays in honour of 70 years of IAU* (pp. 99-105). Springer.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). What is this constructivist paradigm anyway? In E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Eds.), *Fourth generation evaluation* (pp. 79-90). London, England: SAGE.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Educativo Regional IDER.
- Guío, R., Pintor, M. y Gómez, M. (2015). Innovación educativa en las prácticas de los profesores de educación superior: aportes y beneficios. *Innovaciones Educativas*, 22, 41-51.
- Gustafsson, M., & Valcke, J. (2021). Multiple dimensions of English-medium education, striving to initiate change, sustainability, and quality in higher education in Sweden. In: Wilkinson and Gabriëls (Eds.) *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam University Press, pp. 215-236
- Hamel, R. (2017). Enfrentando las estrategias del imperio: hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en América Latina. En García, Araujo y Kaminski (Orgs.) *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. São Carlos: Pedro & João Editores.

- Haug, E. & Jacobs, L. (2023). The design of collaborative online internationalised learning (COIL) (143-155), in Hunter et al. (Eds.) *Internationalisation in Higher Education, Responding to New Opportunities and Challenges, Ten Years of Research by the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)*. EDUCatt.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. España: Ediciones Pirámide.
- Hellstén, M. (2008). Researching International Pedagogy and the Forming of New Academic Identities. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Hildeblando, C., & Finardi, K. (2018). Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. *Ensino em Foco*, 1(2), 19-33.
- House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: Tecnológica, Política y Cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- Hudzik, J. (2020, May 2). Higher education internationalists need to be disruptive. *University World News*.
- Hunter, M., & Lanvers, U. (2021). Affect in EMI at a German university: Comparing insights from teachers, home, and international students. In: Wilkinson and Gabriëls (Eds.) *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam University Press, pp. 327-357. <https://doi.org/10.5117/9789463727358>
- Ho, S., Klemenčič, M., & González, E. (2023). International Dimensions in Teaching and Learning. In *Internationalization and the Academic Profession: Comparative Perspectives* (13-36). Cham: Springer International Publishing. <https://bit.ly/45e1uvP>
- ITESM. (2020). Enfrentando nuevos desafíos. Informe anual 2020. Recuperado de: <https://bit.ly/3mdYcUq>
- ITH. (2020). Informe de rendición de cuentas 2020 Instituto Tecnológico de Hermosillo. Recuperado de: <https://bit.ly/3ms7H2d>
- ITSON. (2020). Informe general de actividades 2019-2020. Recuperado de: <https://bit.ly/3ogW4xF>
- ITSON (2022). Acciones de internacionalización y cantidad de docentes que participan. Unidad de Movilidad Académica y Asuntos Internacionales.
- ITSON (2023). Informe General de Actividades 2022-2023. Recuperado de: <https://itson.mx/rector/Documents/informe-rectoria-2022-2023.pdf>
- Joseph, D., Nethsinghe, R., & Cabedo-Mas, A. (2021). Online teaching and learning during COVID-19: Flexible harmonies in Higher Education. In Chan, Bista, & Allen (eds.) *Online teaching and learning in Higher Education during COVID-19, International perspectives and experiences*. Taylor and Francis.
- Jones, E. & de Wit, H. (2021). A global view of internationalization: what next?, en Van't Land et al. (Eds.) *The promise of higher education, essays in honour of 70 years of IAU* (pp. 83-88). Springer.
- Juárez, H. (2018). Desafíos organizativo-administrativos de internacionalizar una propuesta educativa virtual. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 16(9), 142-151.

- Juárez, L., y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, 39 (53), 23- 30.
- Kavashev, Z. (2023). Disruptive innovation as virtual internationalization of Kazakhstani higher education (37-39), in Hunter et al. (Eds.) *Internationalisation in Higher Education, Responding to New Opportunities and Challenges, Ten Years of Research by the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)*. EDUCatt.
- Kawalilak, C. y Arshad, M. (2021). Estudio de caso en apoyo de la internacionalización del currículo y el fomento de las capacidades interculturales en una escuela de Educación canadiense, en Leask et al. (Coords.) *Reimaginar la internacionalización del currículo, mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.
- Klyachko, T. & Mau, V. (2021). Modern challenges for universities, en Van't Land et al. (Eds.) *The promise of higher education, essays in honour of 70 years of IAU* (pp. 233-237). Springer.
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional*, 1(1), 65-88.
- Kuiper, K. (2008). Pedagogical change and its evaluation, research on practice. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lasagabaster, D. (2021). EMI in Spain, striving to maintain a multilingual balance. In: Wilkinson and Gabriëls (Eds.) *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam University Press, pp. 77-95.
- Laurisden, K. & Gregersen-Hermans, J. (2023). Change happens through people: evidencing the value of professional development for educators involved in internationalized programmes. *Journal of Studies in International Education*, 27(5) 760–778. DOI: 10.1177/10283153221121387
- Leal-Fonseca, D., Rojas, L., Ortiz-Pradilla, T. y Monroy-Osorio, J. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Educación y Educadores*, 23(3), 427–443. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>
- Leask, B. (2008). Internationalisation, globalisation and curriculum innovation. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching international pedagogies* (p. 9-26). Springer, Dordrecht.
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines—Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103-118.
- Leask, B. (2021). Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo, en Leask et al. (Coords.) *Reimaginar la internacionalización del currículo, mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.
- Bartell, B. & Green, W. (2020, May 2). Is the pandemic a watershed for internationalisation? *University World News*.
- Lee, D., & Lee, W. (2018). Transformational change in instruction with professional learning communities? The influence of teacher cultural disposition in high power distance

- contexts. *Journal of educational change*, 19, 463-488. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9328-1>
- Lee, Y., Davis, R., & Li, Y. et al (2021). International Graduate Students' Experiences of English as a Medium of Instruction (EMI) Courses in a Korean University. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(9), 38-51.
- Loja, C. y Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Científica*, 6(20), 296-310.
- Lourenço, M. (2018). Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon* 26(2), 157-169.
- Ma, J., & Li, Z. (2019) Internationalization of higher education curriculum. In Peters & Heraud (eds.) *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_22-1
- Magne, P. (2014) Internationalisation and curriculum development: why and how? *Journal of Pedagogic Development*, 4(3) 74-81. Recuperado de: <http://bit.ly/3bpPPj5>
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 25-42). Buenos Aires, Argentina: EPUB.
- Manosalba, C. (2017). La internacionalización del currículo universitario, un estudio de caso comparativo entre cuatro universidades: Universidad de Las Américas, Universidad de Concepción, Universidad de Chile y Universidad de Tarapacá. *Educación Las Américas*, 5, 17-36.
- Marantz-Gal, A. (2021). Las órbitas de asesoría como una estrategia para mantener al personal académico involucrado con la internacionalización del currículo, en Leask et al. (Coords.) *Reimaginar la internacionalización del currículo, mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.
- Marantz-Gal, A., & Leask, B. (2020). Internationalizing the curriculum: The power of agency and authenticity. *New Directions for Higher Education*, 2020(192), 39-50. DOI: 10.1002/he.20390
- Marantz-Gal, A. & Leask, B. (2023). Internationalising the curriculum: the power or agency and authenticity (113-128), in Hunter et al. (Eds.) *Internationalisation in Higher Education, Responding to New Opportunities and Challenges, Ten Years of Research by the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)*. EDUCatt.
- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13–31.
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. IAU Global Survey Report.
- Martínez-Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos, Nueva Época*, 48(2), 71-96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>

- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Medina, N. y Mercado, M. (2019). Equipos de enseñanza en MOOC: un acercamiento a cuatro universidades mexicanas. *Apertura*, 11(1), 136-149.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. CIDE.
- Mendoza, F., Soulé, C. y Cortés, G. (2020). La innovación educativa como estrategia de internacionalización en casa: algunas acciones en la Universidad de Guadalajara. *Punto Cunorte*, (10 Enero-Junio), 142-158.
- Mendoza, B. y Villareal, M. (2021). Internacionalización del currículo para la formación de competencias globales. *Revista REDINE*, 13(2), 65-78.
- Minh, P. (2024). Conceptualizing teacher agency for culturally responsive teaching in international programs at higher education levels. *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 1(20), 61-71. <https://doi.org/10.15625/2615-8965/22410105>
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., & Raghuram, P. (2020). Conceptualizing Internationalization at a Distance: A “Third Category” of University Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 1-17.
- Mudiamu, S. (2020). Faculty Use of Collaborative Online International Learning (COIL) for Internationalization at Home. *Dissertations and Theses*, 5470.
- Navarro, M. y Navarrete, Z. (2013). Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques. En M. Navarro y Z. Navarrete (Coords.), *Comparar en educación, diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, (pp. 63-75). Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Niehaus, E. y Williams, L. (2015). Faculty transformation in curriculum transformation: the role of faculty development in campus internationalization. *Innovation in Higher Education*, 41, 59-74. DOI 10.1007/s10755-015-9334-7
- Nordin, A., & Sundberg, D. (2018). Exploring curriculum change using discursive institutionalism – a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*. DOI: 10.1080/00220272.2018.1482961
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224.
- Oishi, J., Sato, T., Miller, R. T., Nagata, S., Fuchikami, M., Shimizu, S., ... & Kim, S. E. (2022). Japanese Graduate Students' Experiences in Online International Development and Peace Through Sport Courses Using English-Medium Instruction During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Reform*, DOI: 10.1177/10567879221094302

- Oliva-Suárez, M., Flores-Consejo, J. y Hernández-Alarcón, M. (2016). Internacionalización del currículo, una expresión de la responsabilidad social en la Universidad Veracruzana. *Congreso Universidad* 5(1), 101-113.
- Osberg, D. & Biesta, G. (2008). The emergent curriculum: navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 313-328.
- Pan, X. (2022). Developing Students' Intercultural Communication Competence (ICC) in English Medium Instruction (EMI) Programmes in a Transnational University in China. *The Educational Review, USA*, 6(9), 489-492. DOI: 10.26855/er.2022.09.007
- Pantoja, M. & Goodman, E. L. (2021). El impacto de los cursos de negocios a través de colaboración en línea para la internacionalización del Currículo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Peluffo, M. (2010). Gestión del conocimiento tácito: buenas prácticas y lecciones aprendidas en la internacionalización universitaria. *Innovación Educativa*, 10(51).
- Pereira, J. (2020). Virtualización de la educación superior: una ventana para la internacionalización en la universidad Yacambú. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 146-159. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.117>
- Petocz, P. & Reid, A. (2008). Evaluating the internationalised curriculum. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Pila, J., Andagoya, W. y Fuertes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 212-232.
- Pizzolitto, A. (2018). Innovaciones como estrategias de cambio educativo. Aportes teóricos desde el campo del planeamiento educacional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 5(8), 88-100.
- Pizzolitto, A. y Macchiarola, V. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación Educativa*, 15(67), 111-134.
- Rakhshandehroo, M. (2023). Creating Inclusive Internationalization Spaces in EMI Classrooms through COIL: Evidence from Japan (32-36), in Schendel & Lally (Eds.) *Innovative and inclusive internationalization: proceedings of the 2022 WES-CIHE Summer Institute Boston College*. Boston College.
- Rama, C. (2012). La reforma de la virtualización de la universidad. Universidad de Guadalajara, *Sistema de Universidad Virtual*.
- Ramírez, L. N. (2020). Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales. Análisis del mapeo de literatura. *Revista educación*, 44(1), 1-18.
- Ramírez, A. y 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, J., Sayer, P., & Pamplón, E. (2014) English language teaching in public primary schools in Mexico: the practices and challenges of implementing a national language

- education program. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(8), 1020-1043, DOI: 10.1080/09518398.2014.924638
- Ramirez-Marín, F., Núñez-Figueroa, L., & Blair, N. (2020). Collaborative Online International Learning: Language and Cross-Cultural Experiences of University Students. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(1), 118-162. <https://doi.org/10.15446/male.v14n1.92144>
- Rangel, H. y Rangel, A. (2021). Diseño y evaluación conjunta del curso Pensamiento Global como estrategia de internacionalización del currículo, en Leask et al. (Coords.) *Reimaginar la internacionalización del currículo, mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.
- Rangel, H. y Rangel, A. (2022). Percepciones estudiantiles de un proyecto de internacionalización del curriculum virtual entre dos universidades mexicanas. *Interconectando Saberes*, (14), 97-108. <https://doi.org/10.25009/is.v0i14.2735>
- Rangel-Ramírez, H. y Rangel-García, A. (2021). Diseño y evaluación conjunta del curso Pensamiento Global como estrategia de internacionalización del currículo, en Leask et al. (Coords.) *Reimaginar la internacionalización del currículo, mejores prácticas y posibilidades prometedoras*. Universidad de Guadalajara.
- Reid, A. & Hellstén, M. (2008). The Future of Research in International Pedagogies. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD.
- Renfors, S. (2021). Internationalization of the curriculum in Finnish higher education: understanding lecturers' experiences. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 66-82.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa : teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior RAES*, (6)8, 149-168.
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Roldán, N. (2013). Innovaciones pedagógicas y TIC: retos para una sola educación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39.
- Sá, M., & Serpa, S. (2020). Cultural dimension in internationalization of the curriculum in higher education. *Education Sciences*, 10(375), 2-11. Doi:10.3390/educsci10120375
- Şahan, Ö., & Sahan, K. (2021). The Driving Forces Behind Monolingual and Bilingual English-Medium Instruction: A Comparison of Students' Perspectives in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 15(2), 81-97.
- Sah, P. (2022). A research agenda for English-Medium Instruction conversations with scholars at the research fronts. *Journal of English-Medium Instruction*, 1(1), 124-136. <https://doi.org/10.1075/jemi.21022.sah>

- Sah, P. K. (2024). Teachers' beliefs and reproduction of language ideologies in English-medium instruction programs in Nepal. *International Journal of Bilingualism*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13670069241236701>
- Sahin, I., & Shelley, M. (Eds.). (2020). *Educational Practices during the COVID-19 Viral Outbreak: International Perspectives*. ISTES Organization.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid: McGraw Hill.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.). Teacher College Press.
- Silva, M., Santiago, A. y García, V. (2016). Componente de internacionalización en la planeación estratégica de las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas de la Región Sur-Sureste de la ANUIES. *Perspectivas Docentes*, (61).
- Singh, M. & Shrestha, M. (2008). International pedagogical structures, Admittance into the Community of Scholars via Double Knowing. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Smith, R., & Smith, K. (2020). Opportunities and Obstacles to Making Innovation a Priority in Education. *Critical Questions in Education*, 11(2), 167–178.
- Song, J. H., Kim, W., Chai, D. S., & Bae, S. H. (2014). The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 179-203.
- Sorensen, E. (2008). Design of Dialogic Quality in e-Learning A Pedagogical-Methodological Framework for Promoting Collaboration and Global Democratic Citizenship. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Srivastava, P. (2006). Reconciling multiple researcher positionalities and languages in international research. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 210–222.
- Stallivieri, L. (2020, May 23). International virtual education needs greater support. *University World News*.
- Tamrat, W. (2020). The disjuncture between private higher education and internationalisation. St. Mary's University.
- Tange, H. (2008). International education as intercultural learning, an employee perspective. In Hellstén & Reid (eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.

- Taquini, R. & Finardi, K. (2021). English as a Medium of Instruction in Brazil: Evidence from UFES. *Studies in English Language Teaching*, 9(1), 34-56. <http://dx.doi.org/10.22158/selt.v9n1p34>
- Taylor, P., & Medina, M. (2011). Educational research paradigms: From positivism to pluralism. *College Research Journal*, 1(1), 1-16.
- Tereseviciene, M., Volungeviciene, A., & Dauksiene, E. (2013). Fostering internationalization in higher education by virtual mobility. *Acta Technologica Dubnicae*, 3(2), 1-15. DOI: 10.1515/atd-2015-0015
- Thanh, N., & Thanh, T. (2015). The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science*, 1(2), 24-27.
- Thravalou, E. (2021). *Internationalisation in higher education in times of crisis, The impact of the COVID-19 pandemic on the work of internationalisation staff*. AX Den Haag: Nuffic La organización holandesa para la internacionalización en la educación.
- Tierney, W. (2014) Creating a culture of innovation, the challenge in becoming and staying a world-class university. *Pullias Center for Higher Education*.
- Tjulin, Å., MacEachen, E., Vinberg, S., Selander, J., Bigelow, P., & Larsson, R. (2021). Virtual Internationalization—we did it our way. *Högre utbildning*, 11(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.23865/hu.v11.2344>
- Tröhler, D. (2014). International curriculum research, why and how?. In Pinar (ed.) *International Handbook of Curriculum Research*, 2nd Edition. New York: Routledge.
- Troncoso, C., y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Rev. Fac. Med*, 65 (2), 329-332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Universidad Estatal de Sonora. (2020). Informe de logros y avances del programa 2020. Recuperado de: <https://bit.ly/2YkQFeb>
- UNISON. (2021a). Informe anual 2020-2021. Recuperado de: <https://bit.ly/3ujQYBR>
- UNISON. (2021b). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. Recuperado de: <https://www.unison.mx/institucional/pdi2021-2025.pdf>
- UNISON. (2022). Docentes que han participado en cursos modalidad COIL desde 2020. Unidad de Transparencia.
- UNISON. (2023). Segundo Informe Anual 2022-2023. Recuperado de: <https://planeacion.unison.mx/informes/informe2022-2023.pdf>
- Universidad Kino (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z6EjqN>
- Universidad Tecnológica de Hermosillo. (2020). Logros relevantes 2015-2021 / Retos 2021. Recuperado de: <https://bit.ly/3ifly9L>
- Vadillo, G. (2016). Masivos e íntimos: la presencia social en los MOOC. *Revista Digital Universitaria*, 17(1), 2-9.

- Vahed, A. (2022). Factors enabling and constraining students' collaborative online international learning experiences. *Learning Environments Research*, 25(3), 895-915. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09390-x>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398-405.
- Valdés, M. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, 21(3), 754-775.
- Valdivia, S. y Fernández, M. (2013). Fundamento de la metodología comparativa en educación. En M. Navarro y Z. Navarrete (Coords.) *Comparar en educación, diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, (pp. 63-75). Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- Vallín, D. (2016). Evaluación sobre la internacionalización de un programa de pregrado de la Universidad de Guadalajara, México, desde una mirada multinacional como modelo piloto. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10), 648-675.
- Valtins, K., Tipans, I., & Muracova, N. (2020). Technology Enhanced Internationalization in Higher Education, Non-Traditional Indicators. *Journal of Information Technology Management*, (12) 3, 14-25. doi: 10.22059/jitm.2020.76289
- Van den Hende, F. y Riezebos, J. (2023). Academic staff on their engagement with curriculum internationalization: an organizational change perspective. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1247-1266 DOI: 10.1080/07294360.2023.2193724
- Van den Hende, F., Whitsed, C. y Coelen, R. (2022). An Organizational Change Perspective for the Curriculum Internationalization Process: Bridging the Gap Between Strategy and Implementation. *Journal of Studies in International Education*, 27(3), 520–538. DOI: 10.1177/10283153221105321
- Van der Wende, M. (1999). An Innovation Perspective on Internationalisation of Higher Education Institutionalisation: the critical phase. *SAGE Social Science Collections*, 3-14
- Van der Wende, M., Beerkens, E., & Teichler, U. (1999). Internationalisation as a cause for innovation in higher education: A comparison between European cooperation and the Dutch cross-border cooperation programme. *From the eye of the storm: Higher education's changing institution*, 65-93. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9263-5_4
- Vasilopoulos, E. (2023). Preparing International Students for Higher Education: Instructor Perceptions of Academic Socialization in an Online English for Academic Purposes Program (34-36), in Hunter et al. (Eds.) *Internationalisation in Higher Education, Responding to New Opportunities and Challenges, Ten Years of Research by the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)*. EDUCatt.
- Villalobos, E. (2013). Conjeturas en torno a la educación comparada. En M. Navarro y Z. Navarrete (Coords.) *Comparar en educación, diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, (pp. 63-75). Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

- Villar-Onrubia, D., & Rajpal, B. (2015). Online international learning: Internationalising the curriculum through virtual mobility at Coventry University. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 1-8.
- Vinnicombe, L. (2017). *How do teachers perceive mandated pedagogical change and its enactment?* (Doctoral dissertation, Deakin University)
- Wang, C. (2024). Using design thinking for interdisciplinary curriculum design and teaching: a case study in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02813-z>
- Whitney, M., Ordorika, I. y Martínez, J. (2013). Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales. En M. Navarro y Z. Navarrete (Coords.), *Comparar en educación, diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, (pp. 63-75). Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Whitsed, C., Burgess, M., & Ledger, S. (2021). Editorial Advisory Board Members on Reimagining Higher Education Internationalization and Internationalization of the Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 348-368.
- Wihlborg, M. (2009). The pedagogical dimension of internationalisation? A challenging quality issue in Higher Education for the twenty-first century. *European Educational Research Journal*, 8(1), 117-132. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2009.8.1.117>
- Wimpenny, K., Beelen, J., & King, V. (2019). Academic development to support the internationalization of the curriculum (IoC): a qualitative research synthesis. *International Journal for Academic Development*, 1-14.
- De Wit, H. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(3), 538-545.
- De Wit, H. & Altbach, P. (2021). 70 years of internationalization in tertiary education: changes, challenges and perspectives, en Van't Land et al. (Eds.) *The promise of higher education, essays in honour of 70 years of IAU* (pp. 119-125). Springer.
- De Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., Howard, L. & Coelen, R. (2023). Internationalisation of higher education shifts in response to new opportunities and challenges (p. 43-60), in Hunter et al. (Eds.) *Internationalisation in Higher Education, Responding to New Opportunities and Challenges, Ten Years of Research by the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)*. EDUCatt.
- Wrigley, T. (2011). Paradigms of school change. *Management in education*, 25(62), 62-66. DOI: 10.1177/0892020611398929.
- Wrigley, T., Lingard, B. & Thomson, P. (2012). Pedagogies of transformation: keeping hope alive in troubled times. *Critical Studies in Education*, 53(1), 95-108. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2011.637570>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid, España: Narcea.
- Yates, L. (2009). From curriculum to pedagogy and back again. *Pedagogy, culture and society*, 17(1), 17-28.

- Zapp, M., & Lerch, J. C. (2020). Imagining the World: Conceptions and Determinants of Internationalization in Higher Education Curricula Worldwide. *Sociology of Education*, 1-21.
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 6, 113–136.
- Zilberberg, L., & Krimphove, J. (2022). Virtual exchange contributions to the development of intercultural competence: A Brazilian higher education institutions' perspective. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 312-336.
<https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.474>

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista docentes que promueven innovaciones curriculares con fines de internacionalización de manera virtual

1. ¿Qué aspectos académicos-disciplinares motivaron su participación en cursos (MOOC, COIL, EMI...)?
2. ¿Qué condiciones a nivel institucional o departamental existieron previo a su implementación? (por ejemplo, capacitaciones, apoyo curricular y tecnológico, entre otros) ¿Otras personas participaron?
3. ¿Para el diseño de estos cursos siguió algún tipo de lineamiento institucional (normatividad)? ¿O tuvo alguna libertad importante que reconozca?
4. ¿Cómo se acuerda/complementa la definición del curso entre instituciones/ participantes?
5. En la implementación de estos cursos ¿qué aspectos destaca de la colaboración con otros docentes? ¿Algún aspecto que promoviera/limitara esta colaboración?
6. ¿Cómo alteró la pandemia, y las condiciones propias de la universidad para la enseñanza virtual, para que se promovieran aún más estos cursos?
7. ¿Ha compartido con otros colegas sus experiencias en dichos cursos? ¿Qué tipo de aspectos destacaría? (quién impulsa, quién promueve reuniones de seguimiento)
8. ¿De qué forma incorporó la perspectiva internacional y la competencia intercultural en su enseñanza? Podría dar ejemplos
9. ¿Considera que esta acción es una contribución a la formación que propone un plan de estudios? ¿Por qué?
10. Durante estos cursos ¿qué cambios distinguió en sus formas de enseñanza y en su papel como docente?
11. ¿Considera que se ha logrado alguna contribución a los planes de estudio con los cursos (COIL, MOOC, EMI)? (Formación en su área y CI)
12. ¿Su forma de impartir clase y evaluar sufrió algún cambio en el transcurso? ¿Cómo fueron? Podría dar ejemplos de los cambios experimentados
13. Durante la implementación de estos cursos ¿qué imprevistos surgieron en las actividades y formas de enseñanza? ¿cómo se resolvieron?
14. Para estos cursos virtuales:
¿Qué tipo de contenido y recursos digitales se utilizaron principalmente? ¿Por qué?
¿Qué actividades de aprendizaje y retroalimentación utilizó y por qué?
15. ¿Qué beneficios y limitaciones formativas observa de los cursos (COIL, MOOC, EMI) comparado con la movilidad presencial de estudiantes a otras instituciones?
16. Desde su perspectiva ¿qué condiciones permiten que estos cursos sean una oferta educativa viable de su universidad?
- Opción: ¿Por qué consideraría a estos cursos como relevantes para la oferta educativa en su universidad?
17. ¿Qué considera necesario para impulsar la participación de más docentes y disciplinas en este tipo de cursos?

Anexo 2. Invitación enviada a sujetos clave



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Doctorado en Innovación Educativa División de Ciencias Sociales Universidad de Sonora



A quien corresponda:

El proyecto de investigación titulado "*Innovaciones curriculares en ambientes virtuales con propósitos de internacionalización en IES de Sonora*" a cargo del **Dr. Edgar Oswaldo González Bello y la Mtra. Isabel María García Meza**, se realiza en el marco del programa de Doctorado en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora URC.

Dicho estudio pretende un análisis en universidades públicas y privadas del estado de Sonora, con respecto a las **actividades de internacionalización que realizan de manera virtual**:

- **cursos COIL** (*Collaborative Online International Learning*),
- **cursos MOOC** (*Massive Online Open Courses*),
- **cursos EMI** (*English-medium instruction, clases en inglés*)
- **estancias virtuales** (recibiendo estudiantes extranjeros en sus asignaturas)

Mediante esta investigación se busca recuperar la experiencia y percepción de docentes que hayan impartido y/o participado en cursos de este tipo. Para ello, se hace extensiva la invitación a docentes de su institución que quisieran colaborar y participar mediante entrevistas. Se garantiza que lo expresado en las entrevistas será tratado con fines meramente científicos y académicos, además de ser tratados con **absoluta anonimidad**.

Agradecemos su valiosa colaboración en este proyecto de investigación

Atentamente

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"
Doctorado en Innovación Educativa
División de Ciencias Sociales

Coordinador del Doctorado en Innovación Educativa