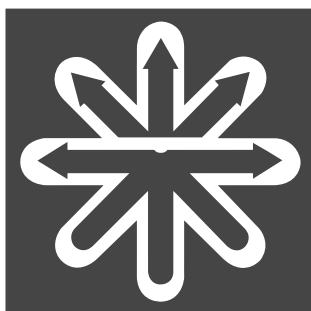




EDUCACIÓN Global

REVISTA

VOLUMEN 24 | 2020 | ISSN 2007-1914



AMPEI

La Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) fue fundada en 1992. Su misión es ayudar al mejoramiento de la educación superior por medio de la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior mexicanas.

La AMPEI realiza proyectos y actividades en conjunto con otros organismos, tales como el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (ORIBET), el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), la Association of International Educators (NAFSA), la European Association for International Education (EAIE), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros.

EDUCACIÓN GLOBAL es una publicación anual exclusivamente dedicada a la internacionalización de la educación y la cooperación internacional. Aborda temas sobre globalización y educación superior que impulsan el mejoramiento de las relaciones internacionales entre las instituciones de educación superior. Para esta edición todos los artículos pasaron por un proceso de revisión de pares a doble ciego a cargo de la Coordinación de la Maestría en Educación Superior Internacional (MESI), de la Universidad de Guadalajara.

EDUCACIÓN GLOBAL, Año 24, No. 24, noviembre 2019-noviembre 2020, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Blvd. Miguel Tamayo Espinoza de los Monteros, S/n, Desarrollo Urbano tres Ríos, Edificio 4, cuarto piso, CP 80020, Culiacán, Sinaloa, México. www.ampei.org.mx, editor responsable: América Magdalena Lizárraga González. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-011214155500-102, ISSN: 2007-1914, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título y Contenido No. 15042, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Pandora Impresores, S. A. de C. V., Cañas 3657, La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir el 15 de noviembre de 2020 con un tiraje de 300 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C.

ISSN: 2007-1914



EDUCACIÓN
Global

REVISTA | VOLUMEN 24 | 2020 | ISSN 2007-1914

DIRECTORA

América Magdalena Lizárraga González
Universidad Autónoma de Sinaloa

DIRECTORA FUNDADORA

Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

COORDINADORA DE EDICIÓN ESPECIAL

Magdalena Liliana Bustos Aguirre
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Francisco Marmolejo
Fundación Qatar, Qatar

César Eduardo Gutiérrez Jurado
Universidad Autónoma de Chihuahua

Roberto Villers Aispuro
Universidad Autónoma de Chiapas

Santiago Castiello-Gutiérrez
CONAHEC

Addy Rodríguez Betanzos
Universidad de Quintana Roo

Darla K. Deardorff
Universidad Duke

ASISTENTES EDITORIALES

Dalia Karina Abrajan Sosa
Adrianelly Acosta Burgueño

Contenido

Introducción al Volumen 24 de la Revista Educación Global MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE AMÉRICA M. LIZÁRRAGA GONZÁLEZ	5
Diplomacia científica e internacionalización de la investigación: Nuevos horizontes de trabajo colaborativo con base a dos experiencias de Colombia LUISA FERNANDA ECHEVERRÍA KING	11
Enacting Agency in Mobility: Actions, Resources, and Personality Attributes in Transitional Times ELIZABETH MARGARITA HERNÁNDEZ LÓPEZ	22
Internacionalización Responsable: Más allá de una evaluación formal y técnica de la Internacionalización de la Educación Superior LUCIANE STALLIVIERI CLEVERSON TABAJARA VIANNA	32
International education advocacy and global competency for student affairs professionals. A brief literature review about good practices VIVIAN DEL CARMEN CUEVAS CABALLERO	47
Participación de académicos en la innovación de la enseñanza para la internacionalización del currículo EDGAR OSWALDO GONZÁLEZ BELLO ISABEL MARÍA GARCÍA-MEZA	57
Percepciones de los coordinadores de doctorado del CUCEA respecto a la gestión de la internacionalización LESLIE ADRIANA QUIROZ SCHULZ ROSA ELIZABETH DÍAZ OSUNA	72

Primeros hallazgos de la implementación de dos programas de movilidad internacional en escuelas normales mexicanas: programa Jaime Torres Bodet- Paulo Freire (JTB-PF) y Proyecto de becas en Francia (BEFRA) JUAN CARLOS AGUILAR CASTILLO	88
The internationalization process of a public Multi-campus university: the case of Universidad de Guadalajara ISMAEL AARÓN CRÔTTE ÁVILA	100

Introducción al Volumen 24 de la Revista Educación Global

MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE¹
AMÉRICA M. LIZÁRRAGA GONZÁLEZ²

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior es un campo disciplinar en formación. Los primeros trabajos que hicieron referencia a sus temáticas se publicaron en la década de 1990, y de manera más intensa a partir de la segunda mitad. En esas primeras etapas de conformación del campo profesional el énfasis académico se centró en llegar a una definición más o menos consensuada, en identificar las motivaciones institucionales y nacionales para la internacionalización, en reconocer las políticas nacionales e institucionales que apoyaban la internacionalización de las instituciones de educación superior y cómo actuaban, en diseñar modelos para la implementación de estas estrategias y, de manera abrumadora, en estudiar el entonces creciente fenómeno de la movilidad estudiantil internacional.

La década del 2000 representó un viraje en el enfoque y estrategias institucionales para la internacionalización, particularmente en Europa, en parte debido a una toma de conciencia de investigadores y gestores de la educación internacional sobre los límites de la movilidad física, así como también a la proliferación de resultados de investigaciones y voces que pugnaban por una internacionalización en la que participaran otros actores y se ampliaran su espectro e impactos. Esto condujo a la evolución de otros modos y modelos de entender la internacionalización de la educación superior sin la movilidad como condición y que tenían por objetivo hacer llegar sus beneficios a todos los sectores de la comunidad universitaria.

Después de 2010 los resultados y avances en internacionalización de la educación superior en el mundo han sido mixtos, por una parte, surgen cada vez

¹ Doctora en Gestión de la Educación Superior. Profesora-investigadora de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinadora de la Maestría con titulación doble Universidad de Guadalajara - Boston College en Educación Superior Internacional. Correo: magdalena.bustos@ucea.udg.mx

² Maestra en Estudios de Estados Unidos y Canadá. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Directora General de Vinculación y Relaciones Internacionales de la UAS. Vocal de AMPEI. Coordinadora de Internacionalización de CUMEX. Correo: americal@uas.edu.mx

más países que antes habían enarbolado la bandera de la internacionalización y ahora han optado por el nacionalismo y el ostracismo, reduciendo su interés en lo global; por otra, algunos países antes poco activos en la escena mundial internacional, sobre todo en el Sur Global, han avanzado significativamente en sus estrategias nacionales e institucionales para la internacionalización, convirtiéndose en polos de atracción de talento en sus regiones. Sin embargo, con excepción de algunos países muy consolidados en materia de internacionalización, la constante global es precisamente la inconsistencia de las políticas y programas a lo largo del tiempo.

El 2020 vio llegar la primera pandemia del Siglo XXI y puso una larga pausa a las actividades de internacionalización en las instituciones de educación superior vinculadas a las dinámicas globales de movilidad física de personas, programas e instituciones, y nos hizo darnos cuenta, particularmente en México y América Latina, de lo poco que habíamos avanzado en las estrategias de internacionalización en casa y de lo mucho que seguíamos dependiendo de la movilidad. Durante este año aprendimos a utilizar algunas herramientas tecnológicas para mantener el contacto internacional y comenzamos a capacitarnos en temas de internacionalización en casa y del currículum a fin de tratar de mantener a la internacionalización vigente y en la agenda de las prioridades institucionales.

En México durante los últimos veinticinco años los resultados de los procesos de internacionalización han sido mixtos: las instituciones de educación superior han avanzado, aunque modesta y heterogéneamente, en sus estrategias y profesionalización en la gestión; cada vez hay más académicos e investigadores sobre temáticas relacionadas con la educación superior y su internacionalización; y los esfuerzos de la última década por sistematizar la información de los principales indicadores institucionales y nacionales de internacionalización parecen estar consolidándose, aunque hay que reconocer que se trata de indicadores cuantitativos muy básicos y que poco se ha hecho por contar con evaluaciones cualitativas y de impacto; por otra parte,

en la política pública los resultados son menos alentadores, los pocos esbozos de políticas y programas para favorecer la internacionalización del sector y la movilidad estudiantil que se habían logrado en los últimos 20 años están siendo cuestionados o simplemente eliminados por el gobierno federal actual, situación que se agravará debido al impacto económico que la pandemia por el COVID-19 ha tenido y seguirá teniendo durante todo el 2021.

LOS ESFUERZOS INSTITUCIONALES Y NACIONALES PARA FORTALECER LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La Asociación Mexicana para la Educación Internacional, AMPEI, nace en 1992 a partir del interés de un grupo de gestores de la internacionalización en IES mexicanas con el propósito fundamental de contribuir al fortalecimiento del sector. La AMPEI a lo largo de casi 30 años ha promovido en México la inclusión de la dimensión internacional difundiendo oportunidades de cooperación académica y realizando talleres, seminarios y eventos para la formación integral, actualización, capacitación y profesionalización de los responsables de cooperación e internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas, tanto públicas como privadas.

Esta labor formativa y de difusión ha constituido los fundamentos para el diseño e implementación de políticas institucionales en materia de internacionalización en las IES y a su participación en programas y proyectos nacionales e internacionales de movilidad, intercambio académico y cooperación. Así mismo, ha sembrado las bases para una cooperación entre las IES que permite compartir mejores prácticas e incrementar la competitividad y visibilidad internacional del sector.

Como muestra, señalaremos dos casos íntimamente relacionados con la AMPEI. El primero es sobre la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y el segundo tiene que ver con la Universidad de Guadalajara.

La Presidencia de la AMPEI residió en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) del 2016 al 2019, lo que sin duda aportó elementos al fortalecimiento de la temática en esta importante institución pública estatal. El Eje 3 de su Plan de Desarrollo Institucional, Consolidación Global 2021, que lleva por nombre Posicionamiento internacional, tiene por objetivo general posicionar la internacionalización como un área prioritaria de carácter transversal de todas las actividades dentro de la institución, impactando en las 61 unidades académicas de las 4 unidades regionales del estado de Sinaloa. Dicho documento funge como herramienta sustancial para guiar el quehacer universitario de manera integral y sólida en el proceso de internacionalización de la UAS.

Por su parte, la Universidad de Guadalajara, una de las instituciones mexicanas pioneras en la implementación de programas y estrategias de internacionalización desde finales de la década de 1980, cuenta con el único posgrado especializado en educación superior internacional de América Latina. Este programa de maestría busca formar a los profesionales e investigadores que diseñarán, implementarán y evaluarán estrategias y políticas para la dimensión internacional en las instituciones de educación superior de la región. Cuenta con un convenio de colaboración para doble titulación con el *Center for International Higher Education* (CIHE), del *Boston College*, que dirige el Dr. Hans de Wit, reconocido mundialmente por su destacada trayectoria en la gestión de la educación superior en el mundo y sus incontables publicaciones y estudios en esta temática.

La Maestría en Educación Superior Internacional (MESI) recibió a su cohorte inaugural en agosto de 2018 e ingresó al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en 2019. Es un posgrado de convocatoria anual que se caracteriza por su flexibilidad y alta calidad: puede ser cursado a tiempo completo o parcial, de manera presencial o remota, con miras a estudios doctorales o para profundizar y mejorar la práctica en las oficinas de cooperación académica e internacionalización, y con opción a ti-

tulación única UdeG o doble con *Boston College*. Durante 2020 se titularon los primeros egresados y a la fecha cuenta con casi una veintena de estudiantes activos de México, Colombia y Argentina. Entre su núcleo docente se encuentran académicos e investigadores de talla internacional que además participaron en la evaluación de los artículos de esta Edición Especial. La estrecha colaboración entre la MESI de la Universidad de Guadalajara y el CIHE del *Boston College* permite, además de la titulación doble, la realización conjunta de actividades de investigación, vinculación y docencia de nivel e impacto internacional.

Las alianzas estratégicas que ha realizado la AMPEI con instituciones mexicanas de educación superior como la UAS, con programas de posgrado como la MESI y con Embajadas, organismos internacionales, agencias de colaboración y asociaciones hermanas en otros países y regiones, ha fortalecido la formación de los asociados, la cooperación entre instituciones y la visibilidad internacional del sector de la educación superior en México. Así mismo, estas alianzas han contribuido a que las instituciones cuenten con un abanico más nutrido de actividades y obtengan mejores resultados en sus estrategias para la internacionalización de sus comunidades universitarias, y de manera general a que se aprovechen las oportunidades internacionales de cooperación. Entre estas actividades destacan los programas de movilidad estudiantil, los proyectos y capacitación para la internacionalización en casa, las cátedras conjuntas y la realización de clases espejo, la organización de conferencias, talleres y ferias educativas o culturales, el incremento en la participación en redes y programas internacionales de colaboración, así como la consolidación de las relaciones bi y multilaterales con otras asociaciones y organismos internacionales.

LA RAZÓN DE SER DE ESTA EDICIÓN ESPECIAL

Educación Global es una revista editada por la AMPEI desde 1997 que cumple 24 años de ediciones anua-

les ininterrumpidas en el 2020. La Revista Educación Global fue fundada por la entonces presidenta de la AMPEI, Jocelyne Gacel-Ávila. En este breve editorial las autoras, a nombre de la comunidad académica y de gestores de la internacionalización en México, hacemos un reconocimiento a la Dra. Gacel-Ávila por este importante legado para la educación superior internacional y a los expresidentes de AMPEI que le precedieron por apoyar al Consejo Editorial de la Revista Educación Global a fin de mantener y mejorar la publicación a lo largo de 24 años.

La Revista Educación Global de la AMPEI representa actualmente para toda América Latina un espacio único en su tipo para presentar, analizar y reflexionar sobre las estrategias, actividades, mejores prácticas y resultados en materia de educación internacional que se han implementado en la región. La revista busca dar visibilidad a estudios y análisis que evidencien el trabajo en materia de internacionalización, así como compartir y contribuir a la generación de conocimiento sobre este proceso desde el ámbito académico.

La Edición Especial 2020 estuvo coordinada por quienes suscribimos este editorial y tuvo por objetivo concentrar las experiencias académicas sobre investigación, formación y evaluación para la internacionalización de la educación superior de la región en las siguientes líneas temáticas: evaluación de los procesos de internacionalización de la educación superior en América Latina; evaluación de la calidad en la gestión de la educación superior internacional; internacionalización de la ciencia y cooperación internacional en investigación; y formación de gestores e investigadores en materia de internacionalización de la educación superior. Los textos seleccionados para integrar esta Edición Especial se presentan a continuación.

El primero de los artículos de esta Edición Especial 2020 “La diplomacia científica y su relación con la internacionalización de la investigación: Iniciativas de Colombia” de Echeverría King, investigadora colombiana, aborda un tema poco explorado en educación superior internacional: la internacionalización de la ciencia. La autora enmarca su tra-

bajo en dos conceptos: la diplomacia científica, que busca generar relaciones significativas entre los países para la solución conjunta a problemas sociales, y la internacionalización de la investigación, que trata de una dinámica natural emanada de la globalización y que desarrollan científicos e investigadores adscritos a las instituciones de educación superior con el fin de poner la ciencia al servicio del mundo. En el texto se presentan dos experiencias de diplomacia para la ciencia colombianas, el Instituto CA-PAZ, apalancado en un consorcio de universidades colombianas y alemanas, y la Asociación colombofrancesa de investigadores “Colifri”. Entre sus conclusiones, Echeverría King señala la importancia de continuar fortaleciendo los esquemas de diplomacia científica apoyados por las universidades, como una forma de generar sostenibilidad a los proyectos.

En el artículo “*Enacting Agency in Mobility: Actions, Resources, and Personality Attributes in Transitional Times*” Hernández López, académica de la Universidad de Guadalajara, explora las experiencias de 12 estudiantes mexicanos que realizaron estudios de posgrado en el Reino Unido, quienes a través de sus recomendaciones a futuros estudiantes mexicanos entrantes, revelan sus propias respuestas al proceso de transición y llegada al país anfitrión. El estudio encontró evidencias de respuestas activas y recomendaciones en una amplia gama de áreas que incluían tener un alto grado de conciencia, así como una actitud abierta y flexible para una adaptación más suave. Según la autora, estos resultados desafían la percepción dominante del estudiante internacional como indefenso e incapaz de responder a circunstancias externas.

El tercer texto que presentamos en esta Edición Especial pertenece a los autores brasileños Stallivieri y Vianna “Internacionalización responsable: más allá de una evaluación formal y técnica de la internacionalización de la educación superior”, quienes analizan los puntos clave del proceso académico-administrativo de internacionalización en las instituciones de educación superior y proponen un modelo de dimensiones transversales para evaluarlo. Los autores apuestan por una internacionalización que

transite de las evaluaciones cuantitativas y que no contemplan resultados de aprendizaje o la contribución social de la internacionalización, a una evaluación en cinco dimensiones transversales y comprensivas: *Balance, Accountability, Sustainability, Inclusion y Compliance* (BASIC, por sus siglas en inglés). Se trata de un ensayo argumentativo con técnicas de investigación bibliográfica y documental que busca describir y explorar nuevas formas de evaluar los procesos de internacionalización desde una perspectiva más cualitativa y de impacto social.

El cuarto texto, *International education advocacy and global competency for student affairs professionals. A brief literature review about good practices* de Cuevas Caballero, estudiante del Doctorado Sistemas y Ambientes Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, se enfoca en analizar las competencias que, según la literatura, deben tener quienes aspiran a coordinar los asuntos estudiantiles en las instituciones de educación superior a fin de contribuir adecuadamente a la estrategia global de internacionalización. El artículo explora de manera sintética y a través de una revisión de la literatura, algunas de las buenas prácticas para el desarrollo de competencias globales en los profesionales de asuntos estudiantiles y presenta algunas de las prácticas que se han implementado con el fin de incrementar las competencias globales de quienes están al frente de esta labor.

González-Bello, académico de la Universidad de Sonora, y García-Meza, estudiante de la misma universidad, analizan la “Participación de académicos en la innovación de la enseñanza para la internacionalización del currículo” en su institución de adscripción. Su texto escrudiña un programa de formación para la internacionalización del currículum a través de la innovación de asignaturas impartidas en idioma inglés y la vivencia de los académicos al respecto. El artículo explora las oportunidades y retos que implica el uso del inglés como medio de instrucción, así como los asuntos normativos y políticos que motivan la participación limitada de estudiantes y académicos en estas iniciativas institucionales, y presenta una reflexión final sobre las

implicaciones de las necesidades y exigencias del idioma para cada disciplina en este proceso.

En un sexto artículo, las estudiantes del Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara, Quiroz Schulz y Díaz Osuna presentan los resultados de un estudio exploratorio sobre las “Percepciones de los coordinadores de doctorado del CUCEA respecto a la gestión de la internacionalización”. El objetivo de su investigación fue identificar cómo se implementa el liderazgo en la gestión de estrategias de internacionalización de programas de doctorado mexicanos, a partir de la percepción de sus propios coordinadores. Para su estudio, las autoras entrevistaron cinco coordinadores de doctorados del Centro de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, que están registrados en el PNPC del CONACYT. Las autoras encontraron que cuando los coordinadores tratan de gestionar la internacionalización, su auto-percepción de autoridad en el tema disminuye y se enfrentan con problemas de acceso a la información y recursos; con obstáculos tales como burocracia y falta de articulación adecuada con otras áreas institucionales; y con la obligación de atender una multiplicidad de exigencias en esferas diversas a fin de cumplir los indicadores de las evaluaciones del PNPC, entre ellos el de internacionalización.

El artículo “Primeros hallazgos de la implementación de dos programas de movilidad internacional en escuelas normales mexicanas: programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire y Proyecto de becas en Francia” cuyo autor es Aguilar Castillo, estudiante del programa de Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Cinvestav, México, aborda la movilidad estudiantil en un sector de la educación superior en México poco analizado: las escuelas normales. Se trata de un texto argumentativo que, además de presentar y rescatar la trayectoria de dos programas que permiten la movilidad estudiantil de normalistas mexicanos en Iberoamérica y Francia como parte de su formación docente, indaga en la pertinencia de las estan-

cias a través de entrevistas realizadas a algunos participantes.

Finalmente, el trabajo de Crôtte Ávila “*The internationalization process of a public multi-campus university: the case of Universidad de Guadalajara*” presenta una evaluación global de la forma en la que los diferentes Centros Universitarios, o campus, que componen la Universidad de Guadalajara han avanzado en un proceso de internacionalización, independientemente de los esfuerzos realizados a nivel institucional. El estudio sirve de marco para entender las dinámicas, retos y oportunidades que las universidades multi-campus enfrentan a nivel campus al interpretar e implementar los diferentes elementos de un proceso de internacionalización emanado de las instancias centrales de gobernanza institucional.

CONCLUSIONES

La visibilidad de los trabajos de investigación relacionados con el proceso de internacionalización en América Latina y el Caribe es fundamental para integrar conocimientos que permitan entender las particularidades del proceso en nuestra región y desarrollar una masa crítica de gestores e investigadores que lo ejecuten y estudien de manera pertinente en nuestras instituciones y organizaciones.

El número de trabajos de investigación recibidos para esta Edición Especial da cuenta del interés

de investigadores, estudiantes y gestores relacionados con la educación internacional en la región, así como de la relevancia de los temas abordados desde hace 24 años por la Revista Educación Global. De igual forma, esta Edición Especial y los artículos contenidos en ella son una muestra del talento formado y en formación que existe en la región para diseñar, conducir, analizar y evaluar los procesos de internacionalización, así como del interés académico en la temática, aspectos que tanto la MESI como la AMPEI atienden desde sus ámbitos de competencia.

Finalmente, las coordinadoras de esta publicación, Dra. Magdalena L. Bustos-Aguirre y M.C. América M. Lizárraga González, agradecemos al actual presidente de la AMPEI, el Mtro. César Eduardo Gutiérrez Jurado por la confianza depositada en nosotras para realizar esta Edición Especial en colaboración MESI-AMPEI y hacemos una mención especial a los integrantes del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Educación Superior Internacional y del Consejo Editorial de la Revista Educación Global que apoyaron el proceso editorial y de revisión de los textos postulados:

Dr. Santiago Castiello-Gutiérrez, Dra. Wendy Díaz Pérez, Mtro. César Eduardo Gutiérrez Jurado, Dr. Ray Freddy Lara Pacheco, Dr. Ducange Medor, Dr. Carlos Iván Moreno Arellano, M.C. Alejandra Orozco Irigoyen, Dra. Siria Padilla Partida, Dra. Argelia Ramírez Ramírez, Dra. Rosa Vega Cano y Dra. Maricela Villalón de la Isla.

Diplomacia científica e internacionalización de la investigación: Nuevos horizontes de trabajo colaborativo con base a dos experiencias de Colombia

LUISA FERNANDA ECHEVERRÍA KING¹

RESUMEN

La diplomacia científica y la internacionalización de la investigación son dos conceptos congruentes que trabajan de la mano, en la búsqueda de soluciones a problemas complejos y de cara al fortalecimiento de capacidades nacionales de ciencia, tecnología e innovación. Actores como las universidades, redes de científicos y comunidades epistémicas juegan un rol importante en estos procesos, más allá de los apoyos adelantados por los gobiernos. Teniendo en cuenta la metodología de reporte de caso, se exponen dos iniciativas de Colombia de diplomacia para la ciencia, donde las universidades y redes científicas han trabajado de manera conjunta para apoyar intereses nacionales y transnacionales, fortaleciendo la ciencia, tecnología e innovación. Para avanzar en la intersección de la diplomacia para la ciencia y la internacionalización de la investigación, los actores deben reconocerse como tales y generar grupos de trabajo con los gobiernos, con el fin de informar y apoyar a la construcción de política pública basada en ciencia.

Palabras clave: diplomacia científica, internacionalización de la investigación, educación superior, investigación y desarrollo.

ABSTRACT

Science diplomacy and the internationalization of research are two congruent concepts that work hand in hand, in the search for solutions to complex problems and with a view to strengthening national capacities for science, technology and innovation. Actors such as universities, scientific networks and epistemic communities play an important role in these processes, beyond the

¹ Estudiante del doctorado en Educación de la Universidad de Murcia (España) y asesora de Internacionalización del SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE (SENA) en Colombia. Miembro de la Organización Mundial de Mujeres en la Ciencia en países en vía de Desarrollo de la UNESCO. lecheverriaking@gmail.com

support provided by governments. Using the case report methodology, two Colombian initiatives regarding diplomacy for science are presented, where universities and scientific networks have worked together to support national and transnational interests, strengthening science, technology and innovation. To advance at the intersection of diplomacy for science and the internationalization of research, actors should recognize themselves as such and generate working groups with governments, in order to inform and support the construction of science-based public policy.

Keywords: science diplomacy, internationalization of research, higher education, research and development.

INTRODUCCIÓN

La diplomacia científica ha ganado en los últimos años importante visibilidad en las agendas de los países, como puente para establecer y desarrollar la cooperación científica, actividades de investigación conjunta dirigida a resolver problemas específicos, así como mejorar la imagen de un estado a través de la ciencia y proporcionar la información necesaria para el proceso de toma de decisiones políticas (Szkarkat, 2020, p. 2). La historia de la relación entre ciencia y diplomacia, es larga, incluso durante periodos como la segunda guerra mundial por ejemplo jugó un rol valioso, al promover acuerdos científicos entre los países aliados sobre intercambios de información y colaboración que dieron forma a las relaciones entre aliados en tiempos de guerra (Turchetti, 2020).

Por su parte el término "diplomacia científica" es un fenómeno que se ha dinamizado en el siglo XXI, teniendo en cuenta la importancia que ha ganado la ciencia para la toma de decisiones y el rápido ritmo de la tecnología, el cual facilita la interacción entre la ciencia, las relaciones internacionales y realza el rol que juegan las instituciones como las universidades, agencias de gobierno y redes de expertos en la creación de alianzas sostenibles en el tiempo (Ture-

kian, 2018). Siguiendo esta idea, las universidades se han visto en la necesidad de reafirmar su posición ante la sociedad del conocimiento, generando acciones de ciencia, tecnología e innovación (CTI) alineadas con agendas de gobierno y necesidades nacionales y locales, así como enfocándose en problemas de impacto comunes en las sociedades. En este sentido la internacionalización de la investigación se observa como un elemento esencial en los engranajes nacionales de CTI de los países. Asimismo, a través de los años, se ha visto como las universidades juegan un rol de apoyo con los gobiernos a diversos niveles, participando con su personal en espacios internacionales de relevancia a intereses de país. En estos contextos tanto los directivos, administrativos y científicos adscritos a estas universidades deben verse a sí mismo como diplomáticos científicos al representar a sus países a nivel internacional, teniendo en cuenta que estos lazos de cooperación entre países se forman y desarrollan principalmente desde abajo con redes de trabajo colaborativo personales (Harutyunyan, 2020).

El presente artículo tiene como objetivo tematizar la importancia de la diplomacia científica y la internacionalización de la investigación en Latinoamérica, mostrando bajo la metodología de revisión de casos, dos experiencias de diplomacia para la ciencia en Colombia, donde universidades y redes de colaboración de científicos internacionales interactúan para alcanzar beneficios comunes.

Este artículo se divide de la siguiente manera: primeramente se revisa el término de la diplomacia científica, sus dimensiones y tendencias actuales. En el segundo apartado se describe la internacionalización de la investigación, así como sus objetivos y motivaciones; seguidamente se describe la metodología del presente artículo. Después se presentan dos iniciativas de Colombia que muestran la relación entre la internacionalización de la investigación y la diplomacia científica. Por último, se generan unas conclusiones finales teniendo en cuenta las iniciativas y las reflexiones teóricas compartidas.

2. LA DIPLOMACIA CIENTÍFICA

2.1 El concepto

Al revisar el concepto de diplomacia científica es importante observar los dos términos incluidos en el concepto: la diplomacia y la ciencia. La diplomacia se ha concebido como el hábil manejo de las relaciones internacionales para intereses de las naciones. Autores como Sousa (2015) explican que la diplomacia se trata de comprender el arte de la negociación entre los países usando métodos eficientes de comunicación e influenciarse mutuamente sin tener que recurrir a la fuerza. Pasten Valdés (2017) indica que la diplomacia aborda procesos de persuasión, especialmente de cara a la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos entre los países. Sin embargo posturas como la de Canales-Aliende (2014) indican que la diplomacia actualmente, como fruto de la globalización, ha generado la inclusión de una pluralidad de actores en sus estrategias e incluso los protagonismos y las jerarquías tradicionales se encuentran en encrucijada, dándole la oportunidad a otros actores de surgir y tomar relevancia, como lo son la sociedad civil y las redes de expertos, abordando de esta forma valores basados en el diálogo. Por su parte Cull (2008) expone incluso que en los nuevos enfoques de diplomacia pública, se ha pasado del poder blando a esquemas basados en la construcción efectiva de relaciones que puedan ser sostenibles en el tiempo.

La ciencia por su parte, encuentra igualmente acotaciones conceptuales que merecen la pena ser expuestas. Anatolieva Zhizhko (2012) expone que la ciencia “es el sistema de saberes y además es un tipo de actividad humana relacionada con el objetivo de cambiar el mundo” (p. 88). Cerón Martínez (2017) indica que la ciencia depende del contexto y la cultura y deberá además ser objetiva, estructurada, realizada con rigor y sistemática. La ciencia cuenta con diversos actores que apoyan su ejecución. Según Melchor et al. (2020), se relacionan organizaciones científicas internacionales, los gobiernos, consejos de investigación, instituciones

académicas como universidades, centros de investigación y fundaciones, así como academias internacionales, multinacionales, pequeñas y medianas empresas, entre otros.

Teniendo en cuenta estas aproximaciones, la diplomacia científica busca fortalecer la simbiosis entre los intereses y motivaciones de las comunidades de científicos y diplomáticos. Para el primer grupo, la cooperación internacional suele estar impulsada por un deseo de acceder a los mejores expertos, instalaciones de investigación o nuevas fuentes de fondos. Para los diplomáticos, la ciencia ofrece redes y canales útiles de comunicación que se pueden utilizar para apoyar objetivos políticos más amplios (Royal Society, 2010).

Rungius (2018) por su parte explica que los esquemas de diplomacia científica incluyen intercambios de investigación, la creación de redes y la cooperación internacional, la explotación de plataformas científicas con objetivos más allá de la investigación, la prestación de asesoramiento científico a política pública, etc. El término diplomacia científica se confiere principalmente a través de ideas sobre el cambio global y sistémico, en lugar de ser definido y delineado como un conjunto de prácticas y acciones específicas. López de San Román y Schunz (2017) indican que en el marco de la diplomacia científica, la ciencia se observa como vehículo para alcanzar los objetivos de política exterior, por medio de colaboraciones científicas internacionales, por ejemplo.

2.2 Dimensiones, intereses y objetivos de la diplomacia científica

La *Royal Society* (2010) describió las dimensiones de la diplomacia científica, las cuales se exponen a continuación:

- La Ciencia en la Diplomacia: Genera objetivos de política exterior con datos basados en ciencia.
- La Diplomacia para la Ciencia: Pretende apoyar y dinamizar esquemas de cooperación científica internacional.

- La Ciencia para la Diplomacia: Busca apoyarse en las relaciones científicas existentes para mejorar las relaciones internacionales entre países (p. 5f).

La dimensión de la diplomacia para ciencia es, en este sentido probablemente el ámbito de la diplomacia científica, al cual las universidades se pueden articular por su quehacer científico. Siguiendo a Fähnrich (2016), los gobiernos deben acercarse a la academia y solicitar apoyo de cara a ambiciones diplomáticas puntuales.

Por su parte Gluckman et al. (2017) diferencian tres categorías de los intereses a ser apalancados por medio de la diplomacia científica. Estos son intereses nacionales, regionales o globales. Entre los intereses nacionales se observan aspectos económicos, ejercicios de poder blando o acciones orientadas a la seguridad nacional y/o para dar respuesta a emergencias y por último actividades orientadas a fortalecer los esquemas nacionales de CTI. Entre las acciones de índole regional, los autores diferencian por ejemplo recursos nacionales compartidos entre dos o más países, así como problemas regionales de una zona geográfica determinada compartida entre dos o más países. Finalmente se categorizan igualmente intereses globales, por ejemplo los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como zonas geográficas no gobernadas por un país determinado, entre otros.

Flink y Schreiterer (2010) indican que existen tres objetivos para avanzar en acciones de diplomacia científica. El primero es denominado por los autores “acceso” y se refiere a poder involucrar a investigadores, recursos, material e infraestructuras que apoyen el desarrollo de las capacidades nacionales de CTI. Existe un segundo objetivo denominado “fomento”, el cual busca promocionar a nivel internacional los resultados de CTI de los países, como una estrategia de marketing con el fin de atraer a los mejores estudiantes, investigadores e inversores lo cual tendrá un impacto en la investigación y desarrollo del país interesado. Por último, el objetivo “influencia”, pretende ejecutar acciones de poder blando para atraer simpatía, talento, recursos y apoyo político para la ejecución de las acciones o intereses.

2.3 Problemas perversos y nuevos actores: las redes internacionales de científicos y las comunidades epistémicas

A nivel internacional las sociedades se enfrentan a los denominados problemas "perversos" que amenazan con la desestabilización global. Temas como el cambio climático, contaminación, la pérdida de biodiversidad, la desnutrición y pobreza y las enfermedades pandémicas trascienden disciplinas y fronteras y afectan a las personas en todos los niveles de la sociedad (Copeland, 2016).

Los problemas perversos o complejos requieren de la articulación de actores que van más allá de los gobiernos, asesores científicos y academia y que cada vez ganan más relevancia, como lo son las redes internacionales de científicos y las comunidades epistémicas. Las redes de científicos funcionan como articuladores y fomentan el trabajo conjunto para avanzar en objetivos comunes, reduciendo jerarquías y construyendo conocimientos de forma horizontal (Torres Velandia y Ponce de León, 2008); incluso se ha visto un desarrollo del trabajo colaborativo entre investigadores mediado por la virtualidad. Según Sebastián (2000), las redes científicas suelen apoyar procesos de intercambio de investigación y desarrollo mejorando las capacidades y métodos de los participantes, compartiendo recursos y favoreciendo una cooperación con impacto en la colaboración científica transnacional y la visibilidad internacional de los grupos de investigadores involucrados.

Las comunidades epistémicas por su parte y según Maldonado-Maldonado (2005), se refieren a la unión de actores con una agenda común y diversidad de perfiles, favoreciendo la participación multisectorial; dichas comunidades pueden estar ubicadas en una localidad o país determinado o crearse para articular esfuerzos del orden internacional. Zamora Saenz (2018) explica que las comunidades epistémicas se organizan principalmente “para definir y compartir los marcos cognitivos con los que sus integrantes perciben los problemas en cuestión, así como las alternativas para solucionarlos” (p. 121).

2.4 Perfiles asociados a la diplomacia científica

Existen diversos perfiles de lo que podría ser un “diplomático científico”.

El ejercicio de la diplomacia científica abarca un espectro de roles, configuraciones organizacionales y perfiles profesionales que son flexibles y no necesariamente se encuentran alineados a una trayectoria profesional tradicional en la ciencia o las relaciones internacionales (Mauduit y Gual Soler, 2020). Existen posiciones más tradicionales, como los diplomáticos de carrera, embajadores y profesionales que laboran en los ministerios de relaciones exteriores. Por su parte igualmente se observan científicos de todas las áreas del conocimiento, los cuales pueden laborar o no con embajadas u otras entidades de gobierno. Igualmente se observan otros perfiles como los encargados de investigación e innovación a nivel gubernamental, políticos, funcionarios de gobierno, empresarios y otros perfiles institucionales como los jefes de relaciones internacionales, relaciones públicas, extensión, entre otros (Melchor et al. 2020).

Cabe resaltar que para ejecutar acciones de diplomacia científica, los actores deben reconocerse como tal y comprender cuáles son sus funciones en el esquema de diplomacia científica de su país. Arango y Douet (2015) explican que las instituciones de educación superior deberán trabajar en sus esquemas propios de diplomacia científica de la mano con entidades de gobierno, así como embajadas y sus agencias culturales o encargados de educación con el fin de ejecutar agendas en beneficio de los países.

3. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES

3.1 Objetivos y motivaciones de la internacionalización de la investigación

La internacionalización de la investigación busca que la ciencia producida al interior de una universi-

dad pueda trascender las instancias o barreras institucionales y sea aprovechada por el mundo. Jacob y Meek (2013) indican que la internacionalización de la investigación es una manifestación de la globalización en la educación superior y explican la importancia de las redes de científicos internacionales para el desarrollo de actividades de CTI en la nueva sociedad del conocimiento, donde según los autores la movilidad es importante, pero también lo son las tecnologías de la información, las cuales facilitan el trabajo de investigadores. Cabe resaltar que la internacionalización de la investigación significa buscar en cierto sentido aportar a la solución de problemas transnacionales o globales desde las actividades de CTI realizadas al interior de una institución.

Knight (2014) expone que la internacionalización puede tener diversas motivaciones a nivel país para ser tomada en cuenta como estrategia clave. La autora resalta que la internacionalización ayuda al desarrollo de capital humano, apoya la generación de alianzas estratégicas con otros países, lo cual puede redundar en impactos económicos; igualmente se impulsa el comercio exterior, se desarrollan las políticas gubernamentales por medio de asesoría internacional y se genera desarrollo cultural y social por medio del entendimiento a las nuevas culturas. A nivel institucional, el alcance de la internacionalización de las universidades está relacionado según la autora con aumentar la reputación y visibilidad internacional, desarrollar el perfil de los académicos y de los estudiantes, generar ingresos por medio de la venta de servicios, la generación de alianzas estratégicas de impacto para la institución, así como el desarrollo y producción de investigación y nuevo conocimiento. Cabe resaltar que la relevancia de la investigación internacional se relaciona con agendas competitivas articuladas con el aumento de la productividad de los investigadores, sus instituciones y sus naciones, por lo cual la internacionalización de la investigación puede convertirse en una competencia de cara a rankings internacionales (Woldegiyorgis et al., 2018).

3.2 Acciones de internacionalización de la investigación

Las colaboraciones solidarias para la investigación deberán ser en este sentido base de la internacionalización de la investigación, con el fin de evitar prácticas como el colonialismo científico. Knight (2004) explica la importancia de la generación de centros temáticos de investigación internacionales, proyectos de investigación conjuntos, congresos y seminarios internacionales, artículos con coautoría internacional, así como acuerdos internacionales de investigación y programas de intercambio para actividades de CTI, como acciones encaminadas a dinamizar la internacionalización de la investigación.

3.3 La necesidad de articular comunidades de científicos en la búsqueda de soluciones a problemas complejos

Van Der Wende (2015) indica que la ciencia cada vez se ha vuelto más global y ha recuperado su esencia universal, por lo cual los investigadores de todo el mundo están en comunicación permanente, comparten datos e informaciones y se movilizan entre los países para avanzar en acciones conjuntas. Incluso las universidades con enfoque en investigación juegan un rol particularmente importante en los procesos de internacionalización de la investigación de un país. En una sociedad productora de conocimiento, las universidades con enfoques hacia la investigación son clave para el desarrollo social y económico de los países especialmente de aquellos enfocados en pasar de economías basadas en acciones extractivas, a la generación y comercialización del conocimiento. Estas instituciones se concentran en la producción de nuevos descubrimientos científicos y en la formación de la próxima generación de académicos, para lo cual requieren internacionalizarse en sus procesos (Mohrman et al., 2008).

Por su parte Arango y Douet (2015) indican que para que las instituciones de educación superior puedan empezar a colaborar a nivel internacional,

deben fomentar la cooperación interinstitucional de los grupos de investigación propios de cara al trabajo colaborativo en el marco de retos comunes. Este tipo de colaboraciones entre grupos de investigación usualmente se generan por medio de los relacionamientos de investigadores propios con pares internacionales. Igualmente se sugiere participar en consorcios internacionales de investigación, como aquellos promovidos en el marco de los programas de la Comisión Europea, los cuales tienen como objetivo aplicar en conjunto a fondos y licitaciones ejecutando proyectos de investigación con relevancia transnacional. Estos consorcios pueden avanzar en trabajo colaborativo a través de los años y convertirse en redes o plataformas enfocándose en sectores o áreas de conocimiento puntuales.

En este sentido, es necesario que las universidades y las redes científicas asuman un rol proactivo frente a problemas nacionales, regionales y globales y puedan apalancarse por medio de la internacionalización de la investigación a colaboraciones que permitan el avance de manera colaborativa con enfoque global frente a problemas perversos. Este tipo de alianzas apoyan el desarrollo de relaciones y grupos de trabajo significativos como base para esquemas de diplomacia científica, impulsados por parte de gobiernos, instituciones de educación superior, embajadas, agencias, empresas y demás instancias internacionales, accediendo de esta forma a investigadores, recursos e infraestructura de apoyo a las acciones de CTI.

A continuación se describe la metodología del presente artículo seguido de dos experiencias de diplomacia para la ciencia ejecutadas en Colombia, donde las redes científicas y el apoyo de universidades han asumido un rol clave para su implementación.

4. METODOLOGÍA

4.1 Objetivo

El presente artículo tiene como objetivo analizar dos experiencias de diplomacia para la ciencia co-

lombianas, teniendo en cuenta los intereses y objetivos de la diplomacia científica sugeridos por los autores Gluckman et al. (2017) y Flink y Schreiterer (2010) respectivamente.

4.2 Diseño

El presente artículo sigue la metodología de reporte de caso y es una investigación descriptiva y documental, pretendiendo identificar los intereses y objetivos de la diplomacia científica en dos experiencias de Colombia, con base a lo expuesto en la parte teórica del presente artículo. Villatoro Villar (2017) indica que los reportes de caso buscan describir iniciativas particulares usualmente acompañadas de una breve revisión de la literatura al respecto.

4.3 Procedimiento

Teniendo en cuenta los intereses y los objetivos de la diplomacia científica sugeridos por los autores Gluckman et al. (2017) y Flink y Schreiterer (2010), se procedió a revisar dos experiencias de diplomacia para la ciencia de Colombia: el Instituto CAPAZ y la Asociación Colombo-Francesa de investigadores COLIFRI. Seguidamente se proyectaron unas conclusiones sobre la ejecución de actividades de diplomacia para la ciencia, donde universidades y redes científicas juegan un rol importante.

5. INICIATIVAS DE DIPLOMACIA CIENTÍFICA EN COLOMBIA APOYADAS POR UNIVERSIDADES

5.1 Instituto CAPAZ

Teniendo como referencia la firma del acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el gobierno de Colombia, se generó en Colombia el Instituto CAPAZ, apalancado en un consorcio de universi-

dades colombianas y alemanas. Cabe resaltar que la comunidad internacional impulsó y acompañó el proceso de paz en Colombia y bajo esta premisa se hace necesario profundizar y generar comunidades de investigación sobre la temática y la difusión de resultados ante la sociedad. El instituto CAPAZ es financiado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y el Ministerio Federal de Relaciones Exteriores de Alemania y fue creado en 2016 (CAPAZ, 2019).

El grupo de universidades fundadoras en Colombia son: la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, Universidad Externado de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana (una universidad pública y cuatro privadas) y por parte de Alemania las siguientes instituciones acompañan el proceso: *Justus-Liebig-Universität Gießen*, *Georg-August-Universität Göttingen*, *Freie Universität Berlin*, *Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*, *Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens-und Konfliktforschung* (CAPAZ, 2019); se trata de cuatro universidades públicas y un instituto de investigación sobre la paz auspiciado por el gobierno federal de la región alemana de Hesse.

Son objetivos del instituto CAPAZ generar conexiones entre los procesos de enseñanza, investigación y asesoría, aportar al discurso de la investigación sobre la paz con la experiencia de Colombia y Alemania, apoyar al proceso de relacionamiento entre científicos e instituciones que investigan y dictan cátedra sobre el tema, establecer redes de colaboración entre los diversos actores de la paz en Colombia y Alemania y generar conexiones interdisciplinarias, así como trabajar con las regiones afectadas por el conflicto armado (CAPAZ, 2019).

Intereses y objetivos de diplomacia científica

En el caso de Colombia, el haber avanzado hacia un mundialmente reconocido proceso de paz, generó eco en la comunidad internacional y apoyó a la constitución de un instituto con colaboración alemana para la investigación y formación en la temá-

tica, como una forma de construir conocimiento e intercambio sobre la paz. En este proceso las universidades han jugado un rol valioso, al apoyar desde la academia la ejecución de las investigaciones y acciones de docencia y proyección social, así como siendo base para garantizar la sostenibilidad del proyecto en Colombia, una vez la financiación por parte de Alemania haya culminado.

En este caso según las categorías de intereses de diplomacia científica expuestos por Gluckman et al. (2017) esta iniciativa se generó para apoyar el interés nacional de Colombia de buscar la construcción de paz en el territorio por medio del intercambio de conocimiento y la generación de investigaciones y recomendaciones de política pública desde el instituto, con el fin de acompañar el proceso social de transición en el que se encuentra el país. Sin embargo, la búsqueda de la paz, al ser también un Objetivo de Desarrollo Sostenible, también puede ser visto como un interés global o en el caso de Latinoamérica, regional, dado que la región es una de las más violentas del mundo (Rojas Aravena, 2014).

En cuanto a los objetivos para avanzar en acciones de diplomacia científica propuestos por Fink y Schreiterer (2010), esta iniciativa se centra principalmente al primero de los objetivos, el cual se enfoca en el acceso y gestión de investigadores, recursos e infraestructuras para avanzar en capacidades nacionales de CTI.

4.2 Colifri: Asociación colombo-francesa de investigadores

Colombia y Francia mantienen relaciones bilaterales de cooperación, teniendo en cuenta que en Francia se ha formado una importante masa crítica de académicos, científicos y políticos colombianos. Hasta el 2017 y según Colifri (2020) se generaron más de 80 coloquios científicos franco-colombianos y fruto de las colaboraciones científicas, se produjeron más de 600 co-publicaciones.

En el año 2018, se crea la Asociación colombo-francesa de investigadores denominada “Colifri”,

cuyo objetivo general es fortalecer acciones de CTI entre investigadores colombianos y franceses, con el fin de generar desarrollo en las comunidades científicas (Colifri, 2020). La asociación cuenta con el apoyo de la Embajada de Francia en Colombia y actualmente tiene 250 asociados de todas las áreas del conocimiento y 21 instituciones que apoyan la gestión de la asociación, la cual es principalmente acompañada por parte de universidades colombianas. La asociación propende por fomentar la consolidación de proyectos de investigación binacionales entre Colombia y Francia y apoyar la gestión de eventos que dinamicen las oportunidades de colaboración entre científicos colombianos y franceses. Se trabaja por medio de nodos regionales y grupos temáticos, como energías renovables, paz, biociencias, cambio climático, etc. La asociación ha apoyado a grupos de trabajo en la aplicación a fondos del gobierno francés para la ejecución de actividades de ciencia, tecnología e innovación en Colombia, donde resalta principalmente un proyecto para el desarrollo de un ecosistema de energías renovables en el departamento de Vichada (Colifri, 2020).

Entre las metas de la asociación se encuentra promover la movilidad de investigadores entre Colombia y Francia, dinamizar la generación de redes de trabajo colaborativo entre ambos países con fines investigativos, fungir como interlocutor entre agencias e institutos de investigación para poner a investigadores en contacto, apoyar a la gestión y captación de recursos externos, generar lazos de colaboración con la industria entre ambos países para el fomento de la innovación, organizar eventos para relacionar a investigadores de Colombia con sus pares franceses y asesorar a Colombia y Francia en materia de política pública de investigación bilateral (Colifri, 2020).

Intereses y objetivos de diplomacia científica

Esta iniciativa demuestra la importancia de fomentar redes de trabajo colaborativas bilaterales entre investigadores, para el trabajo conjunto en áreas de

relevancia, en este caso, para los países Colombia y Francia. La construcción de redes de colaboración es una estrategia de la internacionalización de la investigación que puede convertirse en este caso en una herramienta para el trabajo por soluciones a problemas complejos. Las universidades en estos espacios se benefician de las investigaciones adelantadas con la contraparte internacional para la generación de nuevo conocimiento; asimismo se apalancan recursos captados para el desarrollo de proyectos con impacto en intereses globales, como lo son las energías limpias, el cambio climático o la paz, por ejemplo. Esta iniciativa, teniendo en cuenta las categorías de intereses de diplomacia científica expuestos por Gluckman et al. (2017) representa un interés nacional tanto de Colombia como de Francia de avanzar en sus esquemas nacionales de CTI y fomentar la colaboración científica internacional.

En cuanto a los objetivos de las acciones de diplomacia científica expuestos por Flink y Schreiterer (2010) esta iniciativa busca apoyar el “acceso” de investigadores a recursos, material e infraestructuras que apoyen el desarrollo de las capacidades nacionales de CTI en doble vía. Igualmente se observa que el objetivo “fomento”, también estaría representando, el cual funge como una estrategia de marketing con el fin de atraer a los mejores estudiantes, investigadores e inversores para avanzar en esquemas de CTI y en el desarrollo social y económico de los países involucrados.

5. CONCLUSIONES

La diplomacia científica y su relación con los esquemas de internacionalización de la investigación de las universidades es un aspecto por ser fortalecido aún, lo cual requiere no sólo de estrategias de apoyo por parte de los gobiernos para su desarrollo, sino también del reconocimiento por parte de las universidades, redes de científicos y otros actores como las redes epistémicas de su rol proactivo frente a la búsqueda de los denominados problemas perversos.

Por otra parte, la diplomacia científica permite a las universidades acceder a científicos reconocidos internacionalmente, recursos para CTI, infraestructura etc., lo cual tiene un impacto directo en el desarrollo de las capacidades de investigación de las instituciones. Asimismo, se promociona a nivel internacional la calidad de la investigación y desarrollo generada en un país, fungiendo como estrategia de visibilidad internacional. En este sentido se debe fomentar el reconocimiento de la universidad como promotora de espacios de fomento al intercambio de conocimiento y tecnologías, en esquemas donde se reconozcan las fortalezas de cada uno de los socios y se basen en modelos gana-gana. Por otra parte las universidades y actores como las redes científicas y las comunidades epistémicas le otorgan a los esquemas de diplomacia científica sostenibilidad, algo difícil en proyectos ejecutados en países Latinoamericanos, especialmente en el marco de acciones adelantadas solo por parte de entidades de gobierno.

Sin embargo, es importante tener en cuenta, que en consorcios para proyectos transnacionales es valioso incluir a actores de gobierno, con el fin de apoyar, por medio de los proyectos, a la transferencia de conocimiento basado en ciencia para la política pública. Este es uno de los ejes de trabajo más importantes en los esquemas de diplomacia científica promovidos desde las universidades: crear grupos de trabajo con entidades de gobierno con el fin de informar y apoyar tanto en la construcción de política pública como en la toma de decisiones de interés nacional, transnacional o global basados en ciencia.

REFERENCIAS

- Anatolievna Zhizhko, E. (2012). Herramientas del futuro investigador educativo: la ciencia moderna y sus funciones. *Innovación educativa (México, DF)*, 12(59), 87-102. <https://bit.ly/2E1KlOx>
- Arango, A. y Douet, C. (2015). *Guías para la Internacionalización de la Educación Superior. Internacionalización de la Investigación*. Bogotá, Colombia:

- Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/3iG09p4>
- Cerón Martínez, A. (2017). Cuatro niveles de conocimiento en relación a la ciencia. Una propuesta taxonómica. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 24(1), 83-90. <https://bit.ly/3gYznb1>
- Canales-Aliende, J. (2014). Algunas notas sobre los actores de las relaciones internacionales en la actualidad. *Entorno*, (56), 69-73. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i56.6265>
- Copeland, D. (2016, Junio 21). *Science Diplomacy for the Age of Globalization* [Blog post]. <https://cutt.ly/ZgESsg9>
- Colifri (2020, 15 de agosto). *Cooperación educativa, universitaria y científica colombo-francesa*. <https://bit.ly/2CAORMM>
- Cull, N. (2008). Diplomacia pública: consideraciones teóricas. *Revista Mexicana de Política Exterior*, (85), 55-92. <https://cutt.ly/kgEiree>
- Fährnich, B. (2016). Science diplomacy: Investigating the perspective of scholars on politics-science collaboration in international affairs. *Public Understanding of Science*, 26(6), 688-703. <https://doi.org/10.1177/0963662515616552>
- Flink, T., y Schreiterer, U. (2010). Science diplomacy at the intersection of S&T policies and foreign affairs: toward a typology of national approaches. *Science and Public Policy*, 37(9), 665-677. doi:10.3152/030234210x12778118264530
- Gluckman, P., Turekian, V., Grimes, R. y Kishi, T. (2017). Science Diplomacy: A Pragmatic Perspective from the Inside. *Science Diplomacy*, 6(4). <https://bit.ly/31WdhzQ>
- Harutyunyan, A. (2020). Science Diplomacy and Role of Civil Society in Armenia: The Case of UYS-SA. En *Research and Information System for Developing Countries* (Coord.), *Southern Perspectives on Science Diplomacy* (pp. 19-22). Nueva Delhi: RIS.
- Instituto CAPAZ (2019). *Brochure instituto CAPAZ*. <https://bit.ly/2Y46hiS>
- Jacob, M., y Meek, V. L. (2013). Scientific mobility and international research networks: trends and policy tools for promoting research excellence and capacity building. *Studies in Higher Education*, 38(3), 331-344. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773789>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. doi:10.1177/1028315303260832
- López de San Román, A., y Schunz, S. (2017). *Understanding European Union Science Diplomacy*. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 56(2), 247-266. doi:10.1111/jcms.12582
- Maldonado-Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, xxxiv 2(134), 107-122. <https://cutt.ly/UgEFMxa>
- Mauduit, J. y Gual Soler, M. (2020). Building a Science Diplomacy Curriculum. *Frontiers in Education*, (5), 1-7. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00138>
- Melchor, L., Lacunza, I. y Elorza, A. (2020). What is Science Diplomacy? En S4D4C *European Science Diplomacy Online Course*. Module 2. Viena, Austria: S4D4C.
- Mohrman, K., Ma, W., y Baker, D. (2008). The research university in transition: The emerging global model. *Higher Education Policy*, 21(1), 5-27. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300175>
- Pasten Valdés, B. (2017). Guerra, diplomacia, inteligencia y equilibrio de poderes: una interacción compleja. *Tiempo y Espacio*, (38), 4-22. Recuperado de <https://bit.ly/2XWizFy>
- Rojas Aravena, F. (2014). América latina: cooperación en seguridad y defensa en un contexto de cambios globales. *Araucaria Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 16(32), 203-236. <https://cutt.ly/XgTgoZu>
- Royal Society of London (2010). *New Frontiers in Science Diplomacy: Navigating the changing balan-*

- ce of power*. Londres, Gran Bretaña: Royal Society. <https://bit.ly/3gHjCoU>
- Rungius, C. (2018). D2.2 *State-of-the-Art Report. S4D4C Project*. <https://bit.ly/2DBoUDZ>
- Sebastián, J. (2000). Las Redes de Cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D. *Redes*, 7(15), 97-111. <https://cutt.ly/8gEDVD1>
- Sousa Matos, E. (2016). Diplomacia pública y América del Sur. De los conceptos a la práctica: Telesur y el caso venezolano. *Desafíos*, 28(1), 399-426. <https://dx.doi.org/10.12804/desafios28.1.2016.10>
- Szkarłat, M. (2020). Science diplomacy of Poland. *Humanit. Soc Sci Commun* 7(59). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00555-2>
- Torres Velandia, S. y Ponce de León, O. (2008). Redes de investigación y universidad pública. *Revista Digital Universitaria*, 9(2), 2-12. <https://cutt.ly/kgED962>
- Turchetti, S. (2020). The (Science Diplomacy) Origins of the Cold War. *Historical Studies in the Natural Sciences*, 50(4), 411-432. <https://doi.org/10.1525/hsns.2020.50.4.411>
- Turekian, V. (2018). The evolution of Science Diplomacy. *Global Policy* 9(4), 5-7. DOI: 10.1111/1758-5899.12622
- Van Der Wende, M. (2015). International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe. *European Review*, 23(S1), 70-88. doi:10.1017/s1062798714000799
- Villatoro V. (2017). Importancia de los reportes de casos. Guía para su diseño y elaboración. *Revista de Sanidad Militar*, 71(6), 552-558. <https://cutt.ly/lgTh1P5>
- Woldegiyorgis, A. A., Proctor, D., y de Wit, H. (2018). Internationalization of Research: Key Considerations and Concerns. *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 161-176. doi:10.1177/1028315318762804
- Zamora Saenz, I. (2018). Comunidades epistémicas en la solución de problemas ambientales. Tendencias en la recuperación de ríos urbanos. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 25(71), 115-154. <https://doi.org/10.32870/espinal.v25i71.6106>

Enacting Agency in Mobility: Actions, Resources, and Personality Attributes in Transitional Times

ELIZABETH MARGARITA HERNÁNDEZ LÓPEZ¹

RESUMEN

A través del escrutinio de las recomendaciones ofrecidas por doce estudiantes internacionales mexicanos en el Reino Unido, este estudio tuvo como objetivo revelar la respuesta de los participantes a su etapa de transición en el contexto anfitrión. La investigación se enmarca como un estudio de caso cualitativo; los datos fueron recolectados mediante grupos focales y entrevistas individuales donde los estudiantes hablaron libremente sobre sus recomendaciones a futuros estudiantes mexicanos en el Reino Unido. A pesar de la incapacidad de aplicar a su propia experiencia las sugerencias dadas, el estudio encontró evidencia de una respuesta activa por su parte, ya que ofrecieron como recomendaciones una amplia gama de áreas de autocontrol y ejercicio, que incluían tener un alto grado de conciencia, y una actitud abierta y flexible para una adaptación más amena. Estos resultados desafían la percepción dominante en la literatura del estudiante internacional como indefenso e incapaz de responder a circunstancias externas e invitan a explorar otras vertientes respecto a las acciones, recursos y atributos de personalidad del estudiante latinoamericano en movilidad.

Palabras clave: iniciativa en movilidad; estudiantes mexicanos; atributos de personalidad; transición.

ABSTRACT

Through the scrutiny of the recommendations offered by twelve Mexican international students in the UK, this study aimed to unveil the participants' agentic response to their transitional stage in the host context. The research was framed as a qualitative case study; data was collected by means of focus groups and individual interviews where the students talked freely about their recommendations to future incoming Mexican students. Despite the inability

¹ Research Lecturer at the University of Guadalajara in Mexico. She holds a PhD in Education from the University of Southampton in the UK and her research interests include intercultural mediation, international mobility, organisational practices and the processes of orientation, culture shock, and adaptation. elimahelo@gmail.com

to apply on the participants' own journey the suggestions given, the study found evidence of an active response on their behalf as they offered as recommendations a wide range of areas of self-control and exercise, which included having a high degree of consciousness, and an open and flexible attitude for a smoother adaptation. These results challenge the dominant perception of the international student as helpless and unable to respond to external circumstances. Likewise, they call for an exploration of other aspects regarding the actions, resources and personality attributes of the Latin American student in mobility.

Key words: agency in mobility; Mexican students; personality attributes; transition.

INTRODUCTION

Though the international experience has been acknowledged to bring a positive academic and professional impact on the international student (NAFSA, 2018); it has been equally recognised that the student in mobility faces a wide array of challenges that range from dealing with everyday matters to cultural, educational, economic, linguistic and administrative hurdles (Wu et al., 2015; Dorsett, 2017). These difficulties are more apparent within the early weeks of the participants stay in the host country (Brown, 2008), where by having to deal with these various transitional difficulties, adjustment to academic issues takes a backseat (Wu et al., 2015).

Key to assisting the international student in these challenges and to providing them with an appropriate support system upon arrival is learning what their needs are rather than assuming what they are supposed to be (Farrelly & Murphy, 2018). It is therefore of utmost importance to inquire about and hear the international participants' voices in these early transitional times. Furthermore, and in addition to recognising the international student as a highly motivated individual (Jindal-Snape & Rienties, 2016), literature has well established the no-

tion of the international student as someone passive, with a high level of vulnerability and a deficit of skills to manage their transition to a new academic and sociocultural environment successfully (Nguyet Nguyen & Robertson, 2020). Nonetheless, this poorly attributed view has recently started to be questioned and an alternative discourse, where the international sojourner is an active agent in their experience abroad has started to emerge (Marginson, 2014).

To redress this gap in the literature, where the international student is perceived as the passive recipient of lamentable occurrences, with little or no agency to react to the course of actions (Marginson, 2014; Tran & Vu, 2018; Zhou et al., 2008), this research set out to find out the agentic response of a group of international students in their transitional stage to the host context. With that in mind, gathered as retrospective insights, this paper aimed to explore the response the students had to the challenges faced during the first month of stay overseas. These understandings were collected in the form of recommendations to future fellow students to undergo the same journey.

Therefore, as part of a larger doctoral research on their adaptation experience, this study focuses on Mexican postgraduate students given that this is the largest group of Latin American higher education international students in the UK (Higher Education Statistics Agency, 2018) and this is also an understudied subset of the international students population (Foley, 2013; Tanner, 2013). The group of Mexican postgraduate students reflected upon their first month in England and offered advice on what they had experienced so far and wished they had known prior to embarking on their journey overseas. The reflective exercise portrayed areas where the students had struggled, the actions they desired to have taken in order to re-direction their lived experience abroad and the personality attitudes they considered helpful for their transition.

LITERATURE REVIEW

While agency is crucial to understand the international student experience, its applicability in international education has not been sufficiently approached or posited (Tran & Vu, 2018). A dominant stream of literature has depicted the student in mobility as someone lacking independent and self-directed learning skills (Marginson, 2014; Tran & Vu, 2018). In this respect, Marginson (2014) has criticised this impoverished outlook of international students, and their assumption as passive receivers of unfortunate events in the host culture with little or no acknowledgment to their potential to construct and transform their experience abroad (Tran & Vu, 2018). On this vein, an emerging approach of the literature has positioned the international student under a more positive frame; one in which they mediate their experience through their “capacity to act independently and to make proactive choices” (Nguyet Nguyen & Robertson, 2020, p.2). For instance, agency in mobility has started to gain relevance in the field by exploring how students respond to the situations they face in the host culture.

Related to the activeness to respond to change and engagement on behalf of the international participants, recent empirical research has scrutinised the students in mobility insights on what they wished they had known or could have done differently for a successful lived experience by eliciting the participants’ recommendations to prospective fellows. On this regard, Drabier et al. (2020) asked Mexican university students visiting the US to reflect upon their experience abroad and to offer advice to future students. Their recommendations involved having a good level of linguistic proficiency in English, possessing culture-specific and interpersonal value differences knowledge, being prepared financially by having savings in place and being informed about how to run practical errands in the host culture. These suggestions appear to denote the areas where the students experienced difficulties, but they equally are domains under the participants’ control and where agency could be enacted. Correspondingly,

Farrelly and Murphy (2018) drew on aspects of living and learning their international participants in Ireland wished they had known about before they left their home countries. Their findings were similar to those by Drabier et al. (2020) in that students wished they had had more knowledge on practical matters such as cost of living and accommodation and about Irish life. Nonetheless, one surprising finding was the responsibility many of their respondents undertook in relation to their social interaction or lack of. They showed accountability for their degree of involvement and efforts to socialise; thus, responding as “agentic beings with the capacity to shape their own experience” (Nguyet Nguyen & Robertson, 2020, p.2), and in this case, feed forwarding others in order to help them construct their own journey.

In addition to student agency, and how students act and react to change, the role of personality in cross-cultural adaptation is increasingly being recognised (Kashima et al., 2017). Among the attributes acknowledged facilitating cross-cultural adjustment feature being open-minded, flexible, non-judgemental, and sensitive whereas ethnocentricity, closed-mindedness, and absolutism are known as qualities that deter transition. Kashima et al. (2017) assert that by upholding a non-judgemental attitude and acting with awareness, international students are more likely to make friends and adjust better to the host environment. In their study, students who were high in mindfulness acquired better culture-specific knowledge; thus, greater socio-cultural skills (*Ibid.*, p.40). Likewise, in accordance with the six factors HEXACO model of personality, international students who were high in Honesty-Humility (such as honesty and simplicity) were more willing to collaborate with others and to abide by the established rules (Shu et al., 2017). Furthermore, participants with high Emotionality experienced a higher degree of nervousness and apprehension whilst “extrovert”, “open”, and “conscientious” students held more interpersonal relationships and engaged further with academic related tasks, respectively (*Ibid.*). Overall findings from the HEXA-

CO model of personality' study supported previous claims of the Big Five Traits in which Extraversion and Openness are linked to successful cross-cultural adjustment (Zhang et al., 2010).

Based on the previous supporting literature, agency and personality attributes provided the conceptual framework for addressing the research question: Do the Mexican participants demonstrate agency to respond to their transition to the United Kingdom during the first month of stay or are they passive respondents to the challenges faced?

METHODOLOGY

Data for this study comes from a larger doctoral study exploring the adaptation experience of Mexican postgraduate students in the UK. The research was framed as a qualitative case study given its research focus on an understudied group of international students (Stake, 1995) in an institution where the participants hold a large presence in comparison to other groups of Latin American students (HESA, 2018).

The selection of the participants was based on a combination of homogeneous and maximum variation purposive sampling (Cohen et al., 2011). Consequently, the criteria for recruitment and participation were first having recently arrived to the UK, being a Mexican national and enrolled to pursue postgraduate studies in the 2016-2017 academic calendar. Besides, to diversify the views, characteristics such as gender, age group, subject areas, having had, or not previous experience abroad were taken into account. This study's participants were therefore a group of 12 Mexican postgraduate students (eight males and four females) to pursue a degree mainly in the STEM disciplines. The majority of them belonged to the matured-age group since they were 25 years old or more at the beginning of their postgraduate studies (Richardson, 1994). Finally, half of them had previously studied or worked overseas for more than a semester in countries like Guatemala, Brazil, Spain, USA, and Japan whereas it was the first experience for the other half.

Table 1. Participants' profile

Pseudonym	Age group	First Experience abroad
<i>Gustavo</i>	21-24	Yes
<i>Isabel</i>	21-24	Yes
<i>Mario</i>	25-29	Yes
<i>Mateo</i>	25-29	Yes
<i>Natalia</i>	25-29	Yes
<i>Sergio</i>	25-29	Yes
<i>Antonio</i>	25-29	No
<i>Daniel</i>	25-29	No
<i>Enrique</i>	25-29	No
<i>Jorge</i>	25-29	No
<i>Julia</i>	21-24	No
<i>Paola</i>	25-29	No

The participants were approached in an official reception launched for newly arrived students coming from Latin American countries at the end of the orientation week; approximately a week or 10 days after their arrival to the UK. They were then invited to contribute by means of a focus group or an individual interview to be held a week or two, depending on their choice, after that initial interaction. Therefore, most of the participants were in their third week at the time of the data collection period whereas a few of them were on their fourth one. This implies the recollections gathered were still fresh as they were reported on a maximum of four weeks from the moment they happened.

Focus groups and interviews, following a semi-structure format, were chosen as the appropriate methods for data collection since an interview outline combined with open-ended questions enable the respondents to talk freely about their experience; having as a result rich and in-depth data for analysis (Cohen et al., 2011). The focus groups and the interviews were conducted in Spanish, as this was the choice preferred by the partakers and the selected quotes were consequently translated into English by the researcher, as she shares the participants' linguistic background. Given the aim to identify themes for the actions and resources as well as

the attitudes the respondents considered helpful for their transition, thematic analysis was used to scrutinise the data and code the information provided under these two strands (Boyatzis, 1998). The development of this research abided by the ethical regulations stipulated by the institution under study. The participants were therefore initially approached thanks to the support of an institutional gatekeeper. Likewise, they were informed in written about what partaking in this research project implied, their confidentiality and right to withdraw at any time. After reading the information sheet, the participants signed their consent to participate.

FINDINGS

The participants were asked what recommendations they would give to other Mexican students coming to the same British institution for studies. Thinking retrospectively the participants' insights allowed for a wrap-up of what could possibly be some of the main challenges they faced. Their recommendations were therefore themed into two groups of advice. The first one called for the actions and resources the participants suggested for the assistance of their cross-cultural transition. The second theme emphasised the attitude taken towards this transitional stage, where upon arrival the recommendation was to being conscious, have a flexible and open attitude.

Actions and resources for a smooth start.

Concerning the first theme, the need to spend more time with travel preparation in several areas was noted. As a post factum, there was self-reflection about the actions and resources that could have been implemented for a smooth start. There was acknowledgment of what could have been done differently and responsibility seemed to have been assumed for not having done so:

(...) one should take more time or the necessary time to prepare before coming here, to read all the information you need (...) At least me, I was very tight with time (...) I didn't spend enough time perhaps to read a lot of things that perhaps were available (...) (Mateo, FG 1)

In spite of the difficulties and duties to be carried out upon arrival, there was the assertion that the experience could still be enjoyed. Notwithstanding, the advice was to be better prepared in order to fully enjoy it:

(...) Even when you were like 'oh the money! (...) that paperwork', whatever, even so (...) you would say: 'oh, what a nice landscape' (...) you can still enjoy [the experience], but precisely for that the best thing is to come better prepared. (Gustavo, FG 2)

Similarly, being better prepared also implied developing a social network prior to travel as people share similar queries and could help. This was considered as a component that facilitated the transition:

(...) start to look for people before your arrival here, people from the same university, even from others in the UK because there are a lot of people who share the same doubts, and everyone helps each other, and that makes much easier some things. (Sergio, FG 3)

Thinking retrospectively and as part of getting ready, coming financially prepared was recommended. Upon arrival, there was awareness of overreliance on scholarship, acknowledgment of a dearth of planning own financial resources, and a sense of realization of how the absence of the latter elements had negatively impacted the experience:

(...) have reasonable savings before coming here because you believe (...) 'I'll get the scholarship and that's it', it's like you're only considering the scholarship, and the truth is...if I hadn't had the support of my family (...) I had saved a pittance (...). So, save and plan because that limits you a lot. (Natalia, FG 1)

In that regard, based on experience, doing a budgeting exercise prior to departure was advised in order to have an estimate of how much would be needed for daily life expenses. Learning on the go did not seem to be the best approach taken:

(...) having done an accounting exercise, (...) how much the food costs, the services because up until now I've seen it through practice, but I would've liked (...) not to experiment (...) really plan (...) the budgets (...) (Mario, interview)

Given the geographical proximity of Mexico with the USA, American English was pointed out as the type of English the students are used to. Therefore, getting prepared to confidently perform in British English was recommended:

(...) Upon arrival I think it's one of the most important factors for you to cope (Daniel, FG1).

Yes, it would be good to get prepared for British English because it does vary (...) (Mateo, FG 1)

Because what we consume in music, movies, in general, it's American (...) English (Isabel, FG 1)

A pre-departure deeper involvement with the target context was similarly voiced. For instance, lack of research, which would have allowed for a greater understanding of the host culture, surfaced. Being unaware of the UK climate conditions led to being poorly prepared clothes-wise for the winter since dressing brought from home was of no use in the host context:

(...) they should investigate the type of clothing they require (...) I'd have brought more clothes (...) and suitable for this climate, because I thought the weather was in a certain way, and it turned out to be otherwise. (Mario, interview)

Before arrival it was equally advised to arrange accommodation. The suitability of what sort of accommodation to choose (private vs. university lodging) was dependent on personal needs. The

following extract (FG1) illustrates the students' recommendations:

Daniel: secure a place before arriving.

Mateo: (...) I would recommend at least for your first year (...) to stay at the university; I think it is much easier, much more practical.

Paola: (...) I like to be in the city centre, so I aimed to stay in the city [in private accommodation] (...) I prefer to be there, but there would be someone who prefers, who prioritizes being closer to campus.

Arriving earlier than the institutional advised date was also recommended as part of being better prepared. Having arrived the week before the beginning of fresher's week did not appear to be enough. More time to get adjusted before the University was fully on was considered as something beneficial:

(...) maybe I would've come before (...) I arrived the previous week [before the beginning of classes], and there was nobody, and suddenly 'boom', everything was packed and it was like 'ahh, wait, (...) I'm just getting the hang of it' (...) (Enrique, interview)

Personal attributes in transitional times.

The second emerging theme dealt with personal attributes. Being conscious, having an open and flexible attitude was thought to be helpful in transitional times. A hard journey was anticipated, but taking a positive stance was thought to make a difference:

(...) be flexible, you're going to arrive and you're going to face thousands of problems, but learn to adapt, to know how to solve them, and such it's life (...) (Antonio, FG 2)

Related to the previous recommendation, flexibility was encouraged in the form of learning to live independently with all that it entails:

Get used to living alone (...) to being far from their family (...) try to get used to any kind of environment in terms of climate, type of food. (Mario, interview)

On the same vein, consciousness of the challenge to be endured and willingness to leave the comfort zone was pinpointed:

(...) come eager to study and eager to be away from home too, because this is completely leaving your comfort zone, and it can be difficult, a drastic change (...). (Jorge, interview)

Upon arrival, as part as having an open attitude, attending social events upon arrival was suggested:

Attend all the events, follow all the events that appear, and that's the way to interact and meet people (Paola, FG 1)

Relations with co-nationals although deemed as important were advised to be mindful about. This advice was in the sense of not closing off themselves and limiting to the possibilities of meeting people from different backgrounds whilst having the opportunity to practice English:

(...) don't try to meet people like from your country, right? It's ok to look for them, but also look for international students. Because you lock yourself in a circle and speak only your native language, then when you try to speak English is like I don't know how to speak. (Isabel, FG 1)

In this regard, a complementary counsel was also offered. Having initially decided not to approach Mexican colleagues while in the UK due to "self-imposed limits" turned out not to be the most amicable tactic. Hence, approaching Mexican colleagues from the beginning was advised:

Approaching people from my country (...) if I'd have asked more (...) attended more of the events they organised (...) at least the first (...) week (...) which was

a bit more complicated (...)it would've been more simple, and much more easy-going. (Julia, interview)

DISCUSSION

Despite the inability to apply on the participants' own journey the suggestions given, the study found evidence of an agentic response on their behalf. They offered as recommendations a wide range of areas for which they could have themselves prepared for. Encapsulated as a thorough preparation they talked about establishing a pre-departure social network, making savings, and building a financial budget, sharpening up their British linguistic skills, acquiring culture-specific knowledge such as appropriate clothes and accommodation. This suggests though the participants did not prepare in advance for these difficulties, they became aware as to their inactiveness and validated it by taking responsibility for their actions, as there were no mentions of institutional blame for what it could have been equally perceived as lack of official guidance for the recruited students. Additionally, the participants referred to areas of control and exercise, where they could enact a change.

Though the target for going overseas was to pursue a postgraduate degree, findings indicate the focus on the areas the students advised to get prepared for and the challenges they faced upon arrival were not precisely academically related. This might suggest resolving practical matters and coming to grips with the host culture's nitty-gritties takes precedence, while adaptation to the new academic context and all what it implies takes a backseat (Wu et al., 2015); at least during the first four weeks of the participants' stay in the new country. This need for a lengthier period of time to adjust before the commencing of studies resonates with some of the participant's wish to have granted themselves more time to settle down by arriving earlier before classes had fully started.

Similar to the students in Farrelly and Murphy's (2018) research, the participants in this study res-

ted on themselves the responsibility for social interaction by suggesting attendance to all social events where they could interact and meet people. An additional advice was to try and meet not only Mexican fellows, but also people from different cultural and linguistic backgrounds. In this regard, social connectedness in the form of friendships has featured as a valued component for the adaptation of the different subsets of international students (Belford, 2017). Therefore, as per the students' recommendations, building relationships has proven to ease the transitional phase of this group of sojourners (Geary, 2016). In this regard, one of the participants expressed her regrets for her deliberate detachment from the Mexican community upon her arrival to the UK; recognising that had not been a helpful decision particularly during the first week where she believed her experience would have been smoother would she had looked for the support of her fellow co-nationals. The participants' insights seem to suggest that extremes such as hanging out only with Mexican acquaintances or not socialising with them at all are not beneficial elements to their initial adjustment. Likewise, in agreement with Nguyet Nguyen and Robertson's (2020) empirical evidence, the participants in this study demonstrated agency by reflecting on their first weeks' experience, and delimiting or expanding their interactions with whom they consider useful for their successful adaptation to the UK.

In alignment with the social initiative suggested by the participants to relate to other groups of international students and establish networks, Yakunina et al.'s (2012) findings highlighted a direct relationship between this personality trait and adjustment. Openness to engage with different worldviews featured as another characteristic advised by the participants and previously identified by the literature (Kashima et al., 2017; Shu et al., 2017; Yakunina et al., 2012;) as a facilitator in cross-cultural transitions. Flexibility acknowledged as the "ability to adapt to changing circumstances" (Yakunina et al., 2017, p.531) likewise was suggested by the participants and recognized by empirical evidence as a

useful attribute to adapt swiftly. Finally, regarding the consciousness suggested by the participants, international students high in mindfulness have been found to learn better the cultural subtleties of the host society and therefore to develop greater socio-cultural skills, which in turn promote a better adjustment to the new context (Kashima et al., 2017). The students' identification of these four personality traits that resonate with the literature demonstrates the international student, as active agent, monitors, constructs and reconfigures their experience for positive changes as needed (Marginson, 2014).

An interesting finding was that even though participants with and without experience abroad commented on both: the actions and resources to be implemented for a smooth transition as well as on the personal attributes deemed as useful; there was a stronger emphasis on the participants without previous experience to contribute with insights for a better preparation for their international journey. Opposite to that, the students who had been abroad previously aimed their reflections towards the importance of having a flexible and open attitude while in their time abroad. This difference in outlooks might indicate a focus on hands-on experience, where in the former case, upon arrival, students needed to feel more confident with the dealing of every day's errands in the target culture and in the latter, having previously dealt with the practicalities of a foreign culture, the students' concerns went beyond that and redirected their recommendations towards possessing a suitable mindset. In regards to age, assertions came from both groups of students (mature and non-mature aged); therefore, the way to respond to the challenges faced may be better understood not in isolation, but as a combination of own personality attributes and previous experience abroad.

CONCLUSION

Opposite to what the literature suggests of the international students as highly vulnerable people

unable to respond to the emergent difficulties in the host context (Nguyet Nguyen & Robertson, 2020), the Mexican participants in this study suggested a wide array of creative possibilities of what was under their remit to change the course of actions. Their creative recommendations ranged from building a pre-departure budget for expenses to better manage their money and expenditures based on the host country's costs of life; establishing a friendship network as support before arrival; and researching as to the appropriate type of clothes dependent on the host context's weather conditions. This does not appear to resonate with the negative account of the international student as 'helpless' and unable to respond to the external circumstances faced (*Ibid.*). Whilst it might be certain that the strategies they suggested may not have been applied in their own experience due to not having realised on time that it was important to consider all these cultural subtleties which in their own context did not represent a hurdle (Furnham & Alibhai, 1985); by the examples the participants' gave, it might also be possible to suggest that they did not feel helpless as to how to amend the challenges they had to face. Rather they seemed to be quite resourceful, participating as active self-forming agents, to manage the transition they had in place (Marginson, 2014). Demonstrating this way agency and proactive personality attributes to respond to their transition to the United Kingdom during their first month of stay.

The ramifications of this study's findings encourage the development of more empirical research that delves into how international students respond to change in the host environment. This is in the hope of reconsidering the focus on them as susceptible beings lacking resources and resilient skills whilst exploring to what extent they engage with and enact agency in their mobility aspiration. The influence of personal and background characteristics such as age and having had or not previous experience abroad also come into play as to how each individual shapes and constructs their own international experience. Furthermore, findings call for a deeper pre-departure preparation as a shared res-

ponsibility between the recruiting institution and the recruited students. As per this study's findings, the students came up with an extensive repertoire of strategies they could have implemented to be better prepared for their sojourn yet these resources surfaced untimely. It is therefore on the pre-arrival stage, where the institution in matter could step in to provide guidelines as to the areas likely to represent a challenge on arrival, so the recruited participants have a chance to timely put into practice all their ingenuity.

REFERENCES

- Belford, N. (2017). International students from Melbourne describing their cross-cultural transitions experiences: Culture shock, social interaction, and friendship development. *Journal of International Students*, 7(3), 499-521.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Brown, L. (2008). *The adjustment journey of international postgraduate students at a university in England: An ethnography*. Doctoral dissertation. University of Bournemouth.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2011). *Research methods in education*, 7th edn. London: Routledge Falmer.
- Dorsett, James. (2017). "High Hopes: International Student Expectations for Studying in the United States". *New Directions for Student Services* 158(Summer), 9-21.
- Drabier, R., Ramirez, L. Y., & Fimmen, C. P. (2020). A Qualitative Analysis: Mexican University Student Written Advice to Future Students at the Conclusion of a Semester Abroad Experience. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 12(1), 39-48.
- Farrelly, T., & Murphy, T. (2018). Hindsight is 20/20 Vision: What International Students Wished They Had Known Before Coming to Live and

- Learn in Ireland. *Journal of International Students*, 8(4), 1848-1864.
- Foley, A.G. (2013). *The role of international school counselors in US college recruitment strategy*. Doctoral dissertation. University of Delaware.
- Furnham, A. and Alibhai, N. (1985). Value differences in foreign students. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4), pp.365-375.
- Geary, D. (2016). How do we get people to interact? International students and the American experience. *Journal of International Students*, 6(2), 527-541.
- HESA, (2018). *HESA Data Request 56952. 2014/15-2016/17 HESA Student Record*. Available at: <https://www.hesa.ac.uk/services/custom/data> (Accessed: 27 April 2018).
- Jindal-Snape, D. and Rienties, B. (2016). *Multi-dimensional transitions of international students to higher education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kashima, E. S., Greiner, T., Sadewo, G., Ampuni, S., Helou, L., Nguyen, V. A., ... & Kaspar, K. (2017). Open and closed-mindedness in cross-cultural adaptation: The roles of mindfulness and need for cognitive closure. *International Journal of Intercultural Relations*, 59, 31-42.
- Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6-22.
- NAFSA (2018). "Independent Research Measuring the Impact of Study Abroad". Retrieved at: http://www.nafsa.org/Policy_and_Advocacy/Policy_Resources/Policy_Trends_and_Data/Independent_Research_Measuring_the_Impact_of_Study_Abroad/
- Nguyet Nguyen, M., & Robertson, M. J. (2020). International students enacting agency in their PhD journey. *Teaching in Higher Education*, 1-17.
- Richardson, J.T. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19(3), pp.309-325.
- Shu, F., McAbee, S. T., & Ayman, R. (2017). The HEXACO personality traits, cultural intelligence, and international student adjustment. *Personality and Individual Differences*, 106, 21-25.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Tanner, G.G. (2013). *The graduate experience of Mexican international students in US doctoral programs*. Doctoral dissertation. Michigan State University.
- Tran, L. T., & Vu, T. T. P. (2018). 'Agency in mobility': towards a conceptualisation of international student agency in transnational mobility. *Educational Review*, 70(2), 167-187.
- Wu, H. P., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 202753, 1-9.
- Yakunina, E. S., Weigold, I. K., Weigold, A., Heccegovac, S., & Elsayed, N. (2012). The multicultural personality: Does it predict international students' openness to diversity and adjustment?. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 533-540.
- Zhang, J., Mandl, H., & Wang, E. (2010). Personality, acculturation, and psychosocial adjustment of Chinese international students in Germany. *Psychological Reports*, 107, 511-525. <http://dx.doi.org/10.2466/07.09.11.17.PRO.107.5.511-525>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in higher education*, 33(1), 63-75.

Internacionalización Responsable: Más allá de una evaluación formal y técnica de la Internacionalización de la Educación Superior

LUCIANE STALLIVIERI¹
CLEVERSON TABAJARA VIANNA²

RESUMEN

La internacionalización de la Educación Superior está adquiriendo un espacio cada vez más importante en las agendas de las discusiones globales. Hay una expansión de conceptos, actividades y número de actores involucrados. Como resultado, también se amplían los procesos de evaluación de acciones de cooperación internacional. Sin embargo, estas evaluaciones todavía están muy centradas en números y análisis cuantitativos, sin contemplar resultados fundamentales como los resultados del aprendizaje y el retorno que las acciones internacionales deben ofrecer a la sociedad. En la Sociedad del Conocimiento, el intercambio de resultados se convierte en una prioridad y así también debe serlo con los procesos y resultados de la Internacionalización. Estudios significativos presentan aspectos como las condiciones de equidad, los beneficios e ingresos de la sociedad y el aspecto de la inclusión permeando todos los factores y enfoques, pero siempre tangencialmente y sin la necesaria profundización. Es precisamente en este vacío en el que este artículo pretende contribuir. Analiza los puntos clave del proceso de Internacionalización y propone cinco dimensiones transversales a los modelos académico-administrativos existentes - discutiendo el concepto de Internacionalización Responsable e introduciendo nuevos métodos de evaluación, basados en el acrónimo BASIC, en inglés (*Balance, Accountability, Sustainability, Inclusion and Compliance*). El texto se desarrolló en cinco sesiones, discutiendo los principios básicos de la Internacionalización Responsable y describiendo cómo cada uno de ellos podría ser útil en el éxito del desarrollo del proceso de evaluación. Las bases metodológicas empleadas entregan un estudio con un objetivo descriptivo exploratorio; utilizando procedimientos de investigación bibliográfica y documental.

¹ Investigadora y Postdoctora en Internacionalización de la Educación Superior y Conocimiento Administrativo, Universidad Federal de Santa Catarina – UFSC. luciane.stallivieri@ufsc.br

² Estudiante de doctorado en Ingeniería y Gestión del Conocimiento, Universidad Federal de Santa Catarina-UFSC. tabajara@ifsc.edu.br

Palabras clave: Internacionalización responsable. Instituciones de educación superior. Sociedad del conocimiento. Gestión de la cooperación internacional. Nuevas dimensiones para la Internacionalización de la Educación Superior.

ABSTRACT

The Internationalization of Higher Education is acquiring an increasingly important space on the agendas of global discussions. There is an expansion of concepts, activities, and in the number of actors involved. As a result, the evaluation processes of international cooperation actions are also expanded. However, these evaluations are still very focused on numbers and quantitative analysis, without considering fundamental results such as learning outcomes and the feedback that international actions must offer to the society. In the Knowledge Society, the exchange of results becomes a priority, and it must also be with the outcomes of the Internationalization. Significant studies evaluate aspects such as the conditions of equity, the benefits to the communities, and some aspects of inclusion permeating all factors and Internationalization approaches, but always tangentially and without the necessary deepening. It is precisely in this gap that this article aims to contribute. It analyzes the key points of the Internationalization process and proposes five transversal dimensions to the existing academic-administrative models - discussing the concept of Responsible Internationalization and introducing new evaluation methods, based on the acronym BASIC, equivalent in English to Balance, Accountability, Sustainability, Inclusion, and Compliance. The text was developed in five sessions, discussing the basic principles of Responsible Internationalization. It describes how each dimension could be useful in the successful development of the assessment of Internationalization process. The methodological bases used provide a study with an exploratory descriptive objective; using bibliographic and documentary research procedures.

Keywords: Responsible internationalization. Institutions of higher education. Knowledge Society. Management of international cooperation. New dimensions for the Internationalization of higher education.

INTRODUCCIÓN

La investigación y la innovación deben responder a las ambiciosas demandas de la era de la Sociedad del Conocimiento. Esta demanda también se da con la Internacionalización de la Educación Superior.

Las colaboraciones y asociaciones entre las instituciones han producido nuevas investigaciones e innovaciones y consecuentemente, nuevas formas de Internacionalización. La pandemia provocada por el Coronavirus (COVID-19), que afectó a la población mundial a principios de 2020, trajo consigo un fenómeno global de innovación en la Internacionalización. Los intercambios se volvieron más digitales, pero muy reales.

La globalización, las tecnologías de la información y comunicación, y las personas que se acercan digitalmente. Todo al mismo tiempo, ha producido una intensa búsqueda de los resultados de la Internacionalización de la Educación Superior.

El modelo de Internacionalización de la Educación Superior conocido como Internacionalización Integral (Hudzik, 2011) promovido por la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA), el Consejo Americano de Educación (ACE) y por el Centro de Internacionalización y Participación Global (CIGE), llamado CIGE Model, está siendo utilizado por miles de universidades en todo el mundo.

El modelo de Internacionalización Integral (*Comprehensive Internationalization* – CI) tiene seis enfoques dominantes en la Internacionalización: (1) Compromiso institucional articulado; (2) Liderazgo administrativo, estructura y apoyo al personal; (3) Currículo, co-currículo y resultados de aprendizaje; (4) Prácticas y políticas docentes; (5) Movilidad estudiantil y (6) Colaboración y asociaciones.

Concomitantemente con los nuevos conceptos de Internacionalización, está el proceso de evaluación de la Internacionalización que requiere un sistema de investigación constante y creciente, resultante de la mayor demanda de calidad y competitividad. Los indicadores van desde el número de estudiantes de intercambio en movilidad académica hasta el número de Premios Nobel. Incluso si las cifras están creciendo, el enfoque debe estar mucho más en la calidad de los resultados que en la cantidad justa.

Los estudios significativos muestran qué aspectos como las condiciones de equidad, beneficios, rendición de cuentas a la sociedad y el aspecto de la inclusión impregnan todos los factores y focos, pero casi siempre tangencialmente y sin la profundización necesaria. Es precisamente en esta brecha en la que este artículo tiene como objetivo contribuir. Analiza los puntos clave del proceso de Internacionalización y propone cinco dimensiones transversales a los modelos académico-administrativos existentes – la Internacionalización Responsable.

Basado en el acrónimo BASIC, Internacionalización Responsable, propuesto por Stallivieri (2018), aporta importantes reflexiones como Sustentabilidad, Inclusión y Responsabilidad. Este camino puede representarse a través de una "Ruta", facilitando su visualización y promoviendo la mejora del proceso de Internacionalización.

Es así como este documento pretende proponer nuevas reflexiones sobre el concepto de Internacionalización Responsable e introducir nuevos ejes de evaluación, basados en el acrónimo BASIC (*Balance, Accountability, Sustainability, Inclusion, Compliance*).

El texto se desarrolla en cinco sesiones, discutiendo los principios básicos para la Internacionalización Responsable y describiendo cómo cada uno puede ser útil en el éxito del desarrollo del proceso, anclado en un estudio bibliográfico y en la investigación documental, con un objetivo descriptivo y exploratorio.

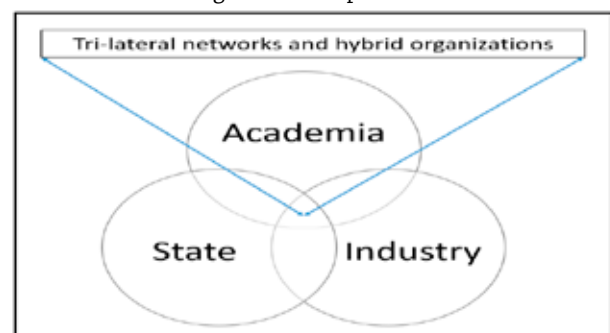
GLOBALIZACIÓN Y LECCIONES APRENDIDAS EN LA PANDEMIA

Desde principios de este siglo intensos movimientos mundiales de la Internacionalización de la Educación Superior han tomado cuenta de mentes y corazones. Como resultado de estos debates, es posible notar muchos cambios en diversas áreas y con fuerza en el sector educativo. Este proceso estimuló las nuevas políticas educativas tanto del país como los internacionales (Knight, 2005; De Wit, 2013). También fortaleció la necesidad de involucrar más a los actores de los sectores público, privado y educativo en la búsqueda de soluciones conjuntas a los nuevos problemas sociales, destacando el valor de la triple hélice (figura 1).

La internacionalización es un proceso y como tal se admiten cambios y mejoras adaptados a los nuevos escenarios exigidos, de un lado por la globalización y por otro por las nuevas tecnologías. Se destaca la relevancia de la triple hélice de Etzkowitz y Leydesdorff, (2000), donde los gobiernos, la industria y la academia tienen un papel importante que afecta la vida de todos los ciudadanos. Es también fundamental que, en el contexto actual, la universidad también se vuelva innovadora y emprendedora.

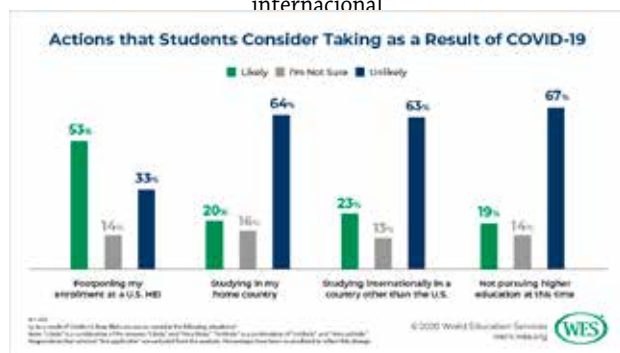
Al comienzo de la pandemia, a principios del año 2020 (figura 2) se tenía un gran interés por parte de los estudiantes de pregrado para realizar movilidad académica internacional destinada al hemisferio norte, particularmente para los Estados Uni-

Figura 1 - La triple hélice



Fuente: Etzkowitz, H., & Leydesdorff (2000, p.111)

Figura 2 – La intención por la movilidad académica internacional



Fuente: World Education Services (2020)

dos, aunque el predominio de permanecer en su país era claro. Sin embargo, las condiciones para la obtención de visas, los temas relacionados con la seguridad sanitaria, entre otros, cambiaron las preferencias de los estudiantes, haciéndolos plantearse estudiar en otros países o incluso permanecer en su país de origen.

De la pandemia causada por el coronavirus, Covid19, que ha golpeado el planeta en 2020, surgen nuevas demandas. Esta situación previene el desplazamiento físico de estudiantes, profesores e investigadores para el desarrollo de actividades internacionales en instituciones ubicadas en otros países, bloqueando la movilidad académica internacional. Se desarrollaron y utilizaron varias alternativas disponibles para la Educación Superior para mantener activo el proceso de Internacionalización. Los seminarios en línea y la intensa cooperación digital fueron puntos claves. La colaboración y las publicaciones fueron empatizadas.

Las investigaciones realizadas durante el período pandémico demuestran que se han obtenido resultados positivos en los estudios lingüísticos, en la aproximación de varias comunidades universitarias y en la valorización de la dinámica de investigación integrada. Estos elementos pueden ser objetivos y metas de una Internacionalización tan virtual como virtuosa, pero que requieren una intervención urgente.

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Al considerar cualquier proceso de evaluación y el consiguiente diagnóstico, es necesario observarlo y realizarlo como un proceso integrador y participativo, enriquecido por la presencia de las diversas partes interesadas. A tal efecto de equilibrio, el autor Markiewicz afirma:

Múltiples partes interesadas espejan un proceso democrático donde la diversidad de valores e intereses en la sociedad están representados. Además, cuando están representadas múltiples partes interesadas, se mejora la pertinencia de la evaluación, el mayor compromiso con la evaluación y la oportunidad de mejorar el uso de la evaluación (Marciewicz, 2005, p.14).

En este aspecto de evaluación del estudio superior, la Internacionalización es uno de los elementos fundamentales y como escribió De Wit (2009, p.1), "es innegable que la internacionalización se ha convertido en un aspecto central de la educación superior en todos los niveles".

Hudzik (2011, p.14) afirma que la globalización, en cierto modo, debilita las fronteras políticas y económicas e intensifica el flujo transfronterizo de casi todo, pero especialmente del conocimiento, las ideas y el aprendizaje. La era de la Sociedad del Conocimiento y la Innovación exige cada vez más resultados y el mercado necesita habilidades internacionales. Por lo tanto, el momento requiere un análisis de lo que ha sucedido con el conocimiento producido. *¿Cuáles son los impactos y resultados de la Internacionalización de la Educación Superior, desde la perspectiva de la Internacionalización Responsable? Y especialmente ¿cómo asisten a las expectativas de la sociedad?*

Este interrogatorio provoca un debate sobre las responsabilidades institucionales con todo el proceso de Internacionalización, especialmente con sus resultados. Se trata de buscar una Internacionalización de alta calidad, crear entornos y desarrollar ecosistemas internacionalizados y destacar el trián-

gulo del conocimiento – investigación, enseñanza e innovación, ofrecidos a la comunidad: “El conocimiento registrado, representado, almacenado, puesto a disposición y utilizado es un factor primario en las organizaciones, añadiendo mejores oportunidades de éxito en los procesos de toma de decisiones (Vianna, Stallivieri y Gauthier; 2020, p.22).

A partir del abordaje del conocimiento una nueva pregunta que surge es: *¿qué tipo de Internacionalización se desea para el futuro?* Es posible seguir haciendo lo que se está haciendo hasta ahora, pero de una manera más atenta y con responsabilidades más amplias en el compromiso con la sociedad.

La amplia gama de posibilidades y números en movilidad académica demuestran que la experiencia internacional está en la cima de las demandas de los estudiantes y en el mercado laboral. El número de estudiantes internacionales involucrados en programas de educación superior en todo el mundo ha explotado en las últimas décadas (figura 3), de 2 millones en 1999 a 5 millones 17 años más tarde (OCDE 2019, IIE 2018).

El crecimiento mundial de la movilidad estudiantil, las asociaciones y las colaboraciones entre instituciones reflejan el deseo de establecer redes, co-producción, producción e investigación conjuntas, co-trabajo y co-aprendizaje con socios de diferentes países.

El nuevo escenario requiere educación superior en las instalaciones para comenzar a recopilar

y sistematizar los datos derivados de sus esfuerzos de internacionalización. Los conocimientos producidos, siguiendo el enfoque de gestión del conocimiento (Nonaka; Takeuchi, 1997), deben ser capturados, codificados y sistematizados para ayudar a los líderes educativos y a sus consejos superiores en el proceso de toma de decisiones sobre nuevas inversiones institucionales en la Internacionalización.

Además, este nuevo momento requiere un seguimiento sistemático de los movimientos de Internacionalización, con un énfasis particular en la participación de lo que está sucediendo fuera de la institución.

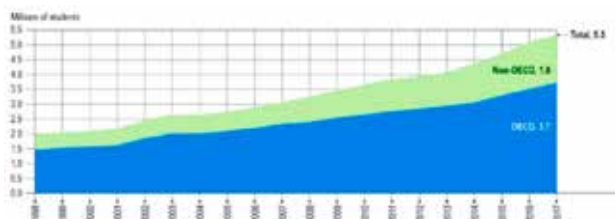
El Consejo Americano de Educación (ACE) popularizó el uso del término Internacionalización Integral, introducido inicialmente por Hudzik (2011), como un compromiso, confirmado por la acción para infundir perspectivas internacionales y comparativas en la educación, misiones y servicios.

Hudzik critica el momento actual de la internacionalización, diciendo que la Internacionalización Integral "ofrece un paradigma para el compromiso institucional holístico y el compromiso internacional generalizado. Pero sigue siendo más ambicioso que real en la gran mayoría de los campus estadounidenses." (Hudzik, 2011, p.11). Mutatis mutandis, esta declaración se aplica no sólo a las instituciones estadounidenses, sino también a las instituciones de educación superior en todo el mundo.

La Internacionalización se está moviendo de la periferia al centro del campus, dice Hudzik (2011, p.5). Con esta afirmación, se puede concluir que la Internacionalización está creciendo exponencialmente, que es necesario asumir la responsabilidad de un liderazgo adecuado en los procesos de gestión y discutir los valores de la Internacionalización Responsable (Stallivieri, 2018).

Internacionalización de la Educación Superior ha ganado un enorme espacio en el escenario educativo. Sin embargo, diversos estudios y datos estadísticos obtenidos de agencias de cooperación internacional demuestran que la mayoría de las instituciones de Educación Superior están haciendo más de lo mismo para satisfacer las demandas de una sociedad

Figura 3: Crecimiento de la matrícula internacional o extranjera en la educación superior en todo el mundo (1998 a 2017). El número de estudiantes internacionales matriculados en la OCDE y en países no pertenecientes a la OCDE.



Fuente: OECD. (2019, p.231).

global. Falta el pensamiento crítico sobre los impactos, efectos y resultados de la Internacionalización.

LA PROPUESTA BASIC – IR MÁS ALLÁ DE UNA EVALUACIÓN TRADICIONAL

La idea de discutir la Internacionalización Responsable (IR), se alinea con las preocupaciones de los estudios de Investigación e Innovación Responsable (RRI) que surgieron por primera vez en la década de 2000. Para Owen et al. (2012, p.751), el término Investigación Responsable e Innovación ha adquirido cada vez más relevancia en la Unión Europea (UE), en particular dentro del programa de la Comisión Europea sobre Ciencia en la Sociedad, en el contexto de Horizonte 2020.

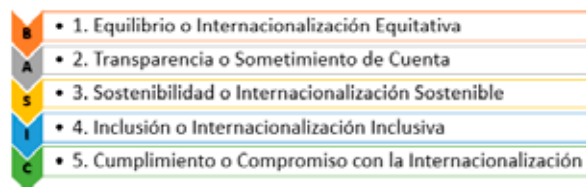
Es hora de ampliar los objetivos, involucrar a más personas y comprender el papel de la Internacionalización de la educación superior como fundamental para construir el futuro de la sociedad global. En consonancia con estas preocupaciones, también se puede empezar a pensar en el desarrollo de principios básicos para la Internacionalización Responsable, para diseñar nuevas políticas y estrategias y definir las mejores acciones hacia la Internacionalización de la Educación Superior.

La Internacionalización Responsable (RI) se presenta como un proceso en que los miembros involucrados en la Internacionalización (profesores, investigadores, estudiantes, gestores, sociedad en general) sean responsables por su desarrollo de manera equilibrada, responsable, sostenible, inclusiva y comprometida (Stallivieri, 2018). El objetivo es desarrollar una Internacionalización Responsable de alta calidad que se analizará a continuación.

DIMENSIONES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN RESPONSABLE

Las dimensiones basilares para el paradigma de la Internacionalización Responsable se presentan en la figura 4.

Figura 4 – Dimensiones de la Internacionalización Responsable



Fuente: Los autores (2020)

Dimensión 1 - Equilibrio o Internacionalización Equitativa

El significado del equilibrio está relacionado con la igualdad de oportunidades, simetría, equivalencia, comparabilidad, imparcialidad, justicia, igualitarismo, correspondencia, etc. Al introducir estas definiciones en el contexto de la Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior, queda claro la necesidad de observar la equidad en los movimientos que realizan hacia el establecimiento de la Internacionalización Responsable. El concepto establecido aquí para el equilibrio significa la capacidad del proceso de Internacionalización para crear condiciones en las que diferentes sujetos se presentan en igualdad de condiciones y en proporciones apropiadas.

La situación ideal se relaciona con la distribución geográfica, el dominio lingüístico, el conocimiento o el tipo de cooperación, entre otros. Por ejemplo, las instituciones de educación superior pueden considerar mantener un equilibrio en la concepción de la colaboración con los países desarrollados tanto como lo hace con los países emergentes. Lo que puede permitir que la riqueza cultural de diferentes países participe en la movilidad con equilibrio en la cantidad de estudiantes.

Pero la búsqueda de los países desarrollados encuentra un refuerzo en el suministro de becas y abundante financiación en el país de destino; también en el mercado laboral en el país de origen que busca en los países desarrollados nuevos procesos y

soluciones. En su desventaja cuenta en muchos casos con la dificultad del idioma por parte del estudiante. Hay otra desventaja posible para los países en desarrollo que envían estudiantes para la movilidad, es lo que llamamos "brain drain" o "fuga de talentos" que se produce muchas veces cuando el estudiante de intercambio permanece en definitiva en el país de destino. Por supuesto, desde el punto de vista del estudiante esto es una ventaja, no un problema.

En estudios realizados por la OCDE (2019), considerando el origen y el destino de los estudiantes móviles, los datos sobre los flujos internacionales ilustran la fortaleza de factores como la proximidad entre países, el idioma, el fondo, las distancias geográficas, las relaciones bilaterales y las condiciones del marco político (por ejemplo, Educación) como determinantes significativos de la dirección de la movilidad. Los estudios también confirman la preferencia de los destinos estudiantiles, es decir, de los países en desarrollo a los países desarrollados y con mayor frecuencia, en el hemisferio norte (OCDE, 2019). Del mismo modo, el flujo más significativo de estudiantes de movilidad académica sigue priorizando los mismos países, Estados Unidos, el Reino Unido, Francia y Alemania, que son los países receptivos más procurados por los estudiantes internacionales.

A partir de 2009, el patrón predominante, proviene de los países en desarrollo (y especialmente del subgrupo de economía industrializada) a los desarrollados (Perkins; Neumayer, 2014, p. 246). Destacamos aquí el fenómeno conocido como "fuga de cerebros", con la emigración de capital humano y generando evidencia de crecimiento económico para los países receptores (Beine; Docquier; Raport, 2001).

Como corroboran los autores, los flujos migratorios de los países en desarrollo a los países desarrollados representaron el 56 por ciento del total mundial en 2009, mientras que el valor equivalente de los países desarrollados a los países en desarrollo representa el 18,3 por ciento y de los países desarrollados a los países desarrollados, el 24,6 por ciento.

Los estudiantes de países desarrollados a países en desarrollo son mínimos; lo que representa sólo el 0,9% del total mundial (Perkins; Neumayer, 2014, p. 247) dato que todavía está corroborado hasta la actualidad.

En cuanto a los acuerdos de cooperación firmados con las instituciones Sur-Norte, se puede decir que el número desigual de asociaciones institucionales está muy extendido, casi negando las numerosas oportunidades que brinda la cooperación Sur-Sur. Es necesario desarrollar oportunidades la cooperación Sur-Sur, ignorada durante tantos años y seguirá haciendo así si las instituciones no reevalúan sus políticas de Internacionalización y hacen espacio para una mayor igualdad en esta cooperación.

La reevaluación de políticas es el gran desafío a esta centralidad y es "imposible que cualquier institución sea una fuente de conocimiento y experiencia mundial", es decir, ser la mejor en todo (Hudzik, 2011, pág. 20). Las instituciones deben abarcar el alcance más amplio de las demandas mundiales de manera más equitativa. Hudzik (2011, p. 9) va delante y afirma: "El desarrollo de un sistema mundial de educación superior es un reconocimiento de un cambio de paradigma continuo en el que las instituciones de educación superior no sólo son recursos locales, regionales o nacionales, sino que también representan recursos globales, todo conectado globalmente".

Encontrar una manera de equilibrar los aspectos de la plena cooperación es desafiador y se alinea con la misma intensidad en la transparencia y visibilidad de los resultados. Presentar a la sociedad que lo que se ha hecho con las inversiones en internacionalización, es el objetivo principal del pilar de rendición de cuentas que se discutirá a continuación.

Dimensión 2 - Transparencia o Sometimiento de Cuentas

Uno de los problemas más críticos a los que se enfrentan quienes trabajan directamente con los procesos de internacionalización, es la responsabilidad

de sistematizar y compartir los resultados obtenidos por las acciones internacionales con la comunidad académica y con la sociedad.

De Wit (2009, p.1) nos invita a pensar críticamente sobre la evaluación de los resultados de la Internacionalización. Asegura que el llamado a la rendición de cuentas de estudiantes, maestros, decanos, la gestión de las instituciones de educación superior, los gobiernos nacionales y el llamado a la garantía de la calidad son cuestiones esenciales en la agenda de educación superior en general, y esto incluye tanto el propio proceso de Internacionalización, como sus programas y proyectos.

Es evidente que existe una creciente demanda de la sociedad para que todos aquellos que, de alguna manera, se benefician de acciones de Internacionalización, como becarios, socios en proyectos de investigación o actividades internacionales, puedan demostrar los resultados de su participación. Así es fundamental que los conocimientos resultantes de este proceso de aprendizaje internacional se documenten. La "accountability", Huisman y Currie (2004, p.529) afirman que "la responsabilidad recae en la agenda política de la educación superior en muchos sistemas. En muchos países, la rendición de cuentas es mentalizada y comúnmente aceptada; en otros, es un fenómeno reciente y en otros, es un tema controvertido en la agenda de educación superior".

Por cierto "la falta de atención a la evaluación debilita en última instancia la prioridad de la institución en la Internacionalización", pero al mismo tiempo refuerza que "la evaluación de la Internacionalización debe alinearse con las principales misiones de la institución" (Hudzik y Stohl, 2009, p.1).

Presentar el impacto, la calidad de su experiencia internacional a la institución, la comunidad local y su país es un deber. Para Trow (1996, p. 310 apud Huisman; Currie, 2004, p.529), se da a entender que existe la obligación de informar a otros, de explicar, justificar y de responder a preguntas sobre cómo se utilizaron los recursos y en qué sentido.

Describir las experiencias internacionales realizadas por los investigadores (profesores y estudian-

tes), documentar los resultados de los proyectos y programas, los aspectos de lenguaje, la cultura, alojamientos y dislocamientos y las tendencias en enseñanzas no es una tarea fácil, sin embargo, es indispensable.

Es posible que, para los países de origen, los estudiantes móviles pueden ser vistos también como "talentos perdidos". Sin embargo, estos mismos estudiantes pueden contribuir a la absorción del conocimiento, la modernización tecnológica y la creación de capacidad en sus países de origen, siempre y cuando regresen a casa después de sus estudios y mantengan fuertes lazos con sus nuevas redes.

Los estudiantes en movilidad adquieren conocimientos tácitos que a menudo se comparten a través de interacciones personales directas y pueden permitir que su país de origen se integre en las redes mundiales de conocimiento (OCDE, 2019).

Lo que sucede en la mayoría de las situaciones es que hay una falta de oportunidades institucionalizadas para compartir los conocimientos adquiridos. Por lo general, cuando los académicos regresan de la experiencia internacional, hay una amplia evidencia de ganancias individuales. Pero en su mayoría, estos beneficios se mantienen sólo para los académicos que han disfrutado de los beneficios de la experiencia internacional, sin la oportunidad de compartir los conocimientos aprendidos, como sugieren Nonaka y Takeuchi (1997).

Es fácil entender que, si la evaluación de la Internacionalización no puede demostrar las contribuciones que se han hecho para satisfacer las expectativas, el valor recibido y el apoyo real a la Internacionalización, se debilitarán tanto interna como externamente (Hudzik & Stohl, 2009).

La pregunta central es qué hacer con los resultados de las experiencias internacionales y cómo convertirlas en conocimiento y riqueza para las instituciones. Es necesario aportar soluciones globales a los problemas regionales y transformar el conocimiento tácito en explícito en la búsqueda de integración con el conocimiento de la institución.

El uso de técnicas y herramientas de gestión del conocimiento para evaluar los resultados de las ex-

perencias de Internacionalización, la organización de los conocimientos producidos y compartirlos con otros, respetando el enfoque del Ciclo de Gestión de Conocimiento es una cuestión central (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Hay que evaluar los (i) Insumos: recursos (dinero, personas, políticas, etc.) disponibles para apoyar los esfuerzos de Internacionalización; (ii) Productos: la cantidad y los tipos de trabajo o actividad realizados en apoyo de los esfuerzos de Internacionalización; (iii) Resultados: impactos o resultados finales del aprendizaje. Son estas las que suelen estar más estrechamente asociadas con la medición de los logros y las misiones de las instituciones". (Hudzik & Stohl, 2009, p.13).

Es precisamente en este aspecto de los resultados e impactos finales que la Internacionalización Responsable quiere concentrar los esfuerzos, sugiriendo no sólo aspectos cuantitativos y financieros, sino también vinculados al bienestar de la sociedad y de los individuos. Esto también es una cuestión de calidad. Es mandatorio planear acciones y actividades que puedan generar ingresos para la Internacionalización Sostenible como se propone a seguir.

Dimensión 3 - Sostenibilidad o Internacionalización Sostenible

La relación entre Internacionalización y desarrollo sostenible puede considerarse una tendencia mundial y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (ONU, 2015), se amplía al respaldar la Agenda 2030 en todas las actividades de Internacionalización (Marinoni; De Wit, 2019).

A nivel mundial, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, adoptados en 2015 por 193 países, tienen como objetivo poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar la prosperidad para 2030 (ONU, 2019). El bienestar social desempeña un papel vital en el concepto de sostenibilidad (Clayes-Kulyk; Jorgensen, 2018) y pide resultados de la Internacionalización través de

instituciones de educación superior y la comunidad académica.

El informe de United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) escrito por Wals (2012) destaca los avances actuales en la educación superior en relación con el Sustainable Development. Wals (2012) observa que más universidades se involucran en el desafío de reorientar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, actividades para desarrollar nuevos modelos mentales y competencias que puedan contribuir a una vida sostenible. Al mismo tiempo, Wals (2012) señala que dentro de la educación superior existe una tendencia a destacar o priorizar ciertos pilares del DS sin explorar debidamente las influencias y relaciones entre medio ambiente, economía y sociedad.

Se refuerza así, la necesidad de un compromiso amplio y responsable con la Internacionalización, ya que, sin el apoyo institucional, la sostenibilidad de la Internacionalización se vuelve cuestionable (Hudzik, 2011; Stallivieri, 2018).

Ir hacia la Internacionalización Sostenible, implica un compromiso de la comunidad académica en acciones y resultados, con miras a la prospección de nuevas actividades y también el mantenimiento de la condición adquirida hasta entonces. No se trata de abandonar a uno para seguir al otro. Es una nueva forma de pensar y estimular el desarrollo de la internacionalización sostenible de manera prospectiva y no solamente reactiva, es planear una reasignación de fondos y esfuerzos institucionales.

Autores como Hudzik (2011) y Childress (2009) señalan la importancia de la planificación estratégica para la sostenibilidad de la internacionalización. En la medida en que el plan estratégico institucional impulse la asignación de recursos, la Internacionalización debe ser un elemento central de este plan (Gácel-Ávila, 2003; Childress, 2009; Hudzik, 2011; Stallivieri, 2017).

Para la Asociación Internacional de Universidades (IAU, 2018), los resultados hacen claro que si bien la financiación sigue siendo el principal obstáculo se refleja un aumento de la financiación de

todas las actividades de Internacionalización en los últimos años en la mayoría de las instituciones (Marinoni & De Wit, 2019).

Un ejemplo significativo para analizar y entender la importancia de la sostenibilidad para la Internacionalización es el Programa Ciencia Sin Fronteras que fue lanzado por el Gobierno Brasileño en 2010. El objetivo central del Programa era la disponibilidad hasta 101.000 becas en cuatro años para promover el intercambio de conocimientos en áreas estratégicas para el desarrollo de Brasil. Con una inversión de US\$ 1.190 millones, ha beneficiado a estudiantes e investigadores brasileños y extranjeros en el evento de estudios en el país y en el extranjero (Ciencia sin Fronteras, 2019). Con estas becas (Figura 5), los estudiantes pudieron realizar estudios de pregrado y postgrado en instituciones de educación superior ubicadas en más de 100 países, centrándose en el desarrollo de la innovación y la tecnología en áreas conocidas como STEM - Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas - fundamentales para el desarrollo del país.

Con méritos incuestionables y expectativas elevadas de la sociedad científica internacional el Programa finalizó en 2014, sin perspectivas de mantenimiento y los resultados no son claros y ampliamente divulgados. Para los estudiantes sin medios financieros queda manifestar el temor de que muchas personas permanezcan fuera de la globalización y de que las instituciones no sean lo suficien-

temente inclusivas en su estrategia de Internacionalización (Marinoni & De Wit, 2019).

Esta reflexión refuerza aún más la importancia de pensar en la Internacionalización Responsable, basada en el equilibrio, en el retorno de las inversiones a la sociedad y en la prospección de acciones ancladas en la sostenibilidad.

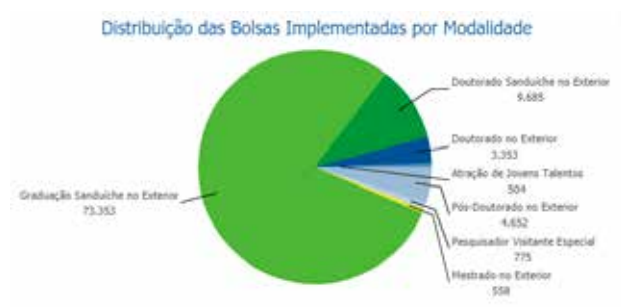
Dimensión 4 - Inclusión o Internacionalización Inclusiva

El cuarto objetivo de los ODS propuestos por las Naciones Unidas es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ONU, 2019). Por cierto, este objetivo debe aplicarse al concepto de Internacionalización Inclusiva, representando que las acciones de inserción internacional deben ofrecer igualdad de oportunidades, sin descuidar el planeta y la sostenibilidad financiera de la institución.

Hay una gran diferencia entre dar acceso a los estudiantes y promover acciones de inclusión. Solamente abrir las puertas de la universidad, a menudo puede resultar en exclusión y es necesario que los aspectos de la inclusión aborden la continuidad a largo plazo de la organización y a medio plazo de los estudiantes. Como describe Betts (2017, p.1), la internacionalización debe llegar a un público más amplio, para sobrevivir y prosperar. El autor también afirma que a menudo, "la clase, la raza y la religión predeterminan a los beneficiarios de la internacionalización" [...] "Pero, las universidades pueden construir puentes poderosos y permitir que la internacionalización sirva a muchos y no a pocos" (Betts, 2017, p.1).

Es necesario la construcción de ecosistemas internacionalizados con valores globalizados más que promuevan la inclusión social, la diversidad y el desarrollo de competencias interculturales. Hay que considerar las diferencias individuales o de grupo social, como la identidad de género, edad, orientación

Figura 5 - Programa Ciencia sin Fronteras - Distribución de becas



Fuente: Panel de control del Programa "Ciência Sem Fronteiras" (2019)

sexual, el origen étnico, afiliación cultural, política o condiciones religiosas, físicas o mentales, socioeconómicas y educacionales (Claeys-Kulik, Jorgesen, 2018; Betts, 2017). "La equidad es un enfoque para garantizar la igualdad de oportunidades para las personas independientemente de sus antecedentes. Reconocen que las personas tienen diferentes puntos de partida y que la inclusión no ocurre sola, ya que hay barreras específicas (como prejuicios, barreras financieras, barreras físicas, etc.) que deben superarse" (Claeys-Kulik & Jorgensen, 2018, p. 6).

Naturalmente hay también una industria de diplomas internacionales de miles de millones de dólares que sólo llega a una pequeña élite estudiantil, dejando atrás el 99% de la población estudiantil mundial (De Wit & Jones, 2018, p.17).

Según Nilsson (1999, 2003), la Internacionalización en Casa (*Internationalization at Home - IaH*) está en el centro del esfuerzo para asegurar que todos los estudiantes se beneficien de la Internacionalización, especialmente aquellos que no tienen la oportunidad de estudiar en el extranjero. Por lo tanto, la Internacionalización inclusiva debe crear oportunidades para que los estudiantes internacionales se adapten y adquieran habilidades interculturales, al tiempo que aumenta el pensamiento y la conciencia intercultural de los estudiantes domésticos (Stallivieri, 2017).

En este nuevo modelo es posible desarrollar habilidades, actitudes y valores que dan forma a las competencias interculturales, que deben ser participativas a las acciones de Internacionalización (Mitchell y Yang, 2019).

"Acceso por Inclusión" y "Acceso por Equidad" son los binomios que desafían las instituciones de educación superior y la sociedad. En los días actuales resulta que la movilidad recibe una atención más considerable en los planes de Internacionalización y un número muy pequeño de personas participan de manera concluyente y equitativa (De Wit & Jones, 2018).

La movilidad sola en los moldes actuales es insuficiente para una Internacionalización inclusiva, en

tanto sigue con la máxima prioridad y el foco principal, seguido de asociaciones estratégicas y colaboración internacional en investigación, según estudios de la IAU (2018).

Así es que la preocupación por la participación desigual es un desafío constante y a pesar de la concientización, las IES siguen centrándose en la movilidad aumentando la desigualdad (Marinoni & De Wit, 2019).

La Internacionalización inclusiva, equilibrada y responsable debe ser el centro de las decisiones colegiadas, haciendo que la mayor parte de la comunidad académica participe de los beneficios de la Internacionalización – son las competencias globales, fuertemente enfatizadas como fundamentales para la formación del ciudadano del siglo XXI (Stallivieri, 2017).

De Wit y Jones (2018) señalan algunos requisitos que deben observarse para que la Internacionalización sea inclusiva y no elitista:

A partir De Wit y Jones (2018) se enumeran requisitos de la inclusión:

- a) considerar como esencial la inclusión de todos los interesados.
- b) reconocer, valorar y utilizar la diversidad de clases, de programas de estudio y de estudiantes y profesores con experiencias internacionales
- c) las diferencias entre lo local y lo mundial en investigación, educación y servicio.
- d) establecer estrecha colaboración entre los grupos regionales e internacionales.
- e) involucrar a toda la institución en la Internacionalización inclusiva.

Es la acción integrada y responsable de Internacionalización, la que tendrá a producir resultados positivos con el compromiso, y el cumplimiento de las aspiraciones ciudadanas, es decir: el equilibrio, la sostenibilidad y la inclusión a largo plazo.

DIMENSIÓN 5 - CUMPLIMIENTO O COMPROMISO CON LA INTERNACIONALIZACIÓN

El cumplimiento se refiere a los conceptos de obediencia, aquiescencia, respeto, complacencia, observancia, entre otros. Para el sector educativo, el cumplimiento significa formalizar y comprometerse con las acciones, inversiones y desarrollos que todo el proceso requiere. Una vez que la Institución se decide por la opción de entrar en el proceso de Internacionalización, es necesario reevaluar sus posiciones y priorizar la Internacionalización, en sus planes y políticas de desarrollo institucional (Childress, 2009). Es esencial crear "un ambiente fértil de conciencia y una verdadera apertura a la Internacionalización" (Hudzik, 2011, p.22).

Los mercados globales, los sistemas comerciales, la investigación, las acciones innovadoras están a exigir mejor calidad de vida para las personas, pero sin esto, hay solamente la aceleración de las desigualdades. Hay una relación directa entre el compromiso institucional con la Internacionalización y los resultados obtenidos. Sin embargo, la ausencia de liderazgo, indicadores y evaluación de los progresos actuales en la Internacionalización debilitarán el cumplimiento de lo que dicta el proceso.

Por lo tanto, el cumplimiento, en el contexto de la Internacionalización Responsable, se refiere a la capacidad de actuar en lo convencional, observando los demás aspectos de "BASIC". La Internacionalización Responsable presupone una vez más el compromiso y el cumplimiento de los paradigmas básicos propuestos para una Internacionalización de alta calidad.

Roadmap de la Internacionalización Responsable

La educación internacional está para exigir inversiones y es fundamental que líderes, profesores, estudiantes y gerentes necesiten repensar cómo progresará el proceso de Internacionalización y cómo la alcanzar a la Internacionalización Responsable.

Figura 6 - La ruta hacia los principios básicos para la Internacionalización Responsable



Fuente: Stallivieri, 2018.

Analizando la Internacionalización Integral (*Comprehensive Internationalization*) en cada uno de sus focos, es necesario que se aplique el B.A.S.I.C. – es un camino complementario, pero substancial por la naturaleza humana y una nueva demanda (figura 6).

Independientemente del grado de Internacionalización en el que se encuentre la institución, el cumplimiento de los cinco principios propuestos por el concepto de Internacionalización Responsable los cuales precisan ser atendidos. Es un proceso continuo, relevante y complementario a los objetivos que se busca con la Internacionalización de la Educación Superior como respuesta a la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio exploratorio, documental y bibliográfico tuvo como objetivo presentar el concepto de Internacionalización Responsable como una nueva dirección a ser visitada: Equilibrio, Responsabilidad, Sostenibilidad, Inclusión y Cumplimiento.

Apropiándose también de la experiencia de los autores y colaboradores, este documento adiciona nuevos conceptos que conducen al desarrollo de la Internacionalización de alta calidad. Es un impacto percibido tanto en las comunidades académicas locales como en la sociedad global, respetando una Internacionalización equilibrada, transparente, sos-

tenible, inclusiva y comprometida que significa el establecimiento definitivo de la Internacionalización Responsable.

Ciertamente, la Internacionalización Responsable es responsabilidad de los gobiernos con sus políticas, el mercado en busca de mejores resultados y la academia (*triple helix*). Pero es en este último, en la academia, que se puede hacer una internacionalización disruptiva, donde se puede mitigar las dificultades de los estudiantes de intercambio. Es en la universidad donde se promueve la plena internacionalización, proporcionando incentivos, premios, compensación y formación a los participantes. Es un nuevo concepto centrado en "BASIC" y prestando cuentas a la Sociedad.

Pero hay que estudiar la Internacionalización en términos convencionales, y dar-le publicidad y antes de la evaluación; algunos conceptos deben ser claros:

- ¿Cuáles son las partes interesadas que se preocupan por el programa de Internacionalización,
- ¿Cuáles son los enfoques, efectos y resultados,
- ¿Hay normas establecidas y lecciones aprendidas,
- ¿Se han enumerado las mejores prácticas,
- ¿Han analizado previamente informes de evaluación, fortalezas y debilidades?
- ¿Cómo evaluar el BASIC en cada uno de estos puntos?

Lo que se propuso, a través de este estudio, fue la observancia del principio de una Internacionalización también disruptiva, es decir, no es necesario "*seguir haciendo lo que se hizo*", es necesario hacerlo de una manera mejor y más cualificada en términos sociales y humanos.

En este abordaje, se presenta una propuesta de una evaluación, donde se puede resignificar la Internacionalización tomada hasta ahora por la mayoría de las instituciones de educación superior y proyectar luz sobre los problemas a los que se enfrenta con respecto a:

- 1) desequilibrios regionales, lingüísticos y de oportunidades;
- 2) el desconocimiento por parte de la comunidad, de los conocimientos y resultados de las inversiones por la Internacionalización;
- 3) incoherencia o incertidumbres en la continuidad de los programas y proyectos incluso contrarios a la Misión y Visión de la Institución;
- 4) las dificultades con los movimientos de inclusión (que resulta en la exclusión);
- 5) garantía que se respeten los principios de Internacionalización de alta calidad que se prevén para el futuro.
- 6) Establecimiento de un nuevo rumbo con valores substanciales del ser humano y de la sociedad.

El nuevo concepto de Internacionalización Responsable no restringe las teorías actuales, sino que les añade valores al hacer explícita la importancia de los principios "BASIC". En nuestros trabajos actuales, se está produciendo un instrumento de diagnóstico por los estadios de Internacionalización – que es también una sugerencia de investigación por los expertos del tema.

Resta la certeza de que los conceptos y esta nueva visión debe permear todos los focos de Internacionalización y han de promover mejoras significativas en los procesos. También es cierto que siendo un proceso estará siempre sufriendo ajustes y perfeccionando. Seguimos confiando que la adopción de estas nuevas dimensiones es un paso decisivo para el éxito futuro en el gran desafío de la Internacionalización Responsable de la Educación Superior.

REFERENCIAS

- Beine, M., Docquier, F., & Rapoport, H. (2001). Brain drain and economic growth: theory and evidence. *Journal of development economics*, 64(1), 275-289.

- Betts, A. (2017). Universities told to aim for 'inclusive' internationalization. *The Times Higher Education*. Retrieved from: <https://www.times-highereducation.com/news/universities-told-aim-inclusive-internationalisation>.
- Childress, L. K. (2009). Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of studies in international education*, 13(3), 289-309. Retrieved from: <http://jsi.sagepub.com/content/13/3/289>.
- Claeys-Kulik, A. L., & Ekman Jorgensen, T. (2018). Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion: Examples from across Europe. *European University Association, Geneva*. Retrieved from: <https://eua.eu/downloads/publications/universities-39-strategies-and-approaches-towards-diversity-equity-and-inclusion.pdf>.
- De Wit, H. (2009). Measuring the Success of the Internationalisation of Higher Education. EAIE Occasional Paper 22. Amsterdam: *European Association for International Education*.
- De Wit, H. (2013). An Introduction to Higher Education Internationalisation. Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan*.
- De Wit, H.; Jones, E. (2018). Number 94: summer 2018 International Higher Education. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/325703130_Inclusive_Internationalization_Improving_Access_and_Equity.
- Europe 2020 Strategy. Retrieved from: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: *Publications Office of the European Union*.
- Gacel-Avila, J. (2003). La internacionalización de la educación superior: paradigma para una Educación Global. *México: CUSCH-Universidad de Guadalajara*.
- Hudzik, J. K., & Stohl, M. (2009). Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalisation. *Measuring success in the internationalisation of higher education*, 22, 9-21.
- Hudzik, J. K. (2011). Comprehensive internationalization: From concept to action. *Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators*.
- Huisman, J., & Currie, J. (2004). Accountability in higher education: Bridge over troubled water?. *Higher Education*, 48(4), 529-551. Retrieved from: <https://www.iau-aiu.net/Global-survey-on-Internationalization>.
- Knight, J. (2005). An internationalization model: responding to new realities and challenges. *Higher education in Latin America: The international dimension*, 1-38.
- Marinoni, G. De Wit, H. (2009, may). Internationalization of Higher Education in the New Political Climate. Retrieved from: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/internationalization-higher-education-new-political-climate>.
- Markiewicz, A. (2005). 'A balancing act': Resolving multiple stakeholder interests in program evaluation. *Evaluation Journal of Australasia*, 4(1-2), 13-21.
- Mitchell, J. (2019, mar). Inclusive Internationalization: Building intercultural skills for domestic and international students. Retrieved from: <https://www.apaie2019.org/event/session/view/795>.
- Nilsson, B. (1999, December). Internationalisation at home—Theory and praxis. In *EAIE Forum member magazine*, 12, 7-8.
- Nilson, B. (2003). Internationalisation at home from a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7, 1, 27-40.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa*. Elsevier Brasil.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). International student mobility (indicator). <https://doi.org/10.1787/4bcf6fc3-en>.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). 17 Objetivos para transformar nosso Mundo. Retrieved from: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>.
- Owen, R. (2013). Responsible research and innovation. Retrieved from: https://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/expert-groups/Responsible_Research_and_Innovation.pdf.
- Owen, R., Macnaghten, P., & Stilgoe, J. (2012). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and public policy*, 39(6), 751-760.
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180(3), 246-259.
- RRI Tools Consortium. (2016). A practical guide to responsible research and innovation: Key lessons from RRI tools. *Milimétrica Producciones SL, Spain*.
- Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio: Dimensões e Perspectivas*. Appris Editora.
- Stallivieri, L. (2018). Palestra ministrada para os participantes do Curso do Instituto de Gestão e Liderança Universitária (IGLU), Universidade Federal de Santa Catarina.
- United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Sustainable Development Agenda. Retrieved from: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- University World News. (2018). IAU conducts global survey of the internationalization, 2018. Retrieved from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180609054700538>.
- VIANNA, C. T.; Stallivieri, L.; GAUTHIER, F. O. (2020). El proyecto sigma por la movilidad académica en la internacionalización de la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México, México. ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-junio, 2020, Volumen 4, Número 1. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i1.46 p. 74
- Wals, A. (2012) Shaping the education of tomorrow. Full-length report on the UN decade of education for sustainable development. Paris: UNESCO Education sector. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216472e.pdf>
- World Education Service – WES (2020) Mobility on COVID-19. Retrieved from: <https://www.wes.org/>

International education advocacy and global competency for student affairs professionals. A brief literature review about good practices

VIVIAN DEL CARMEN CUEVAS CABALLERO¹

RESUMEN

La Internacionalización de la Educación Superior se ha convertido en parte de la estrategia general de muchas instituciones, que tienen el objetivo de aspiración, de promover graduados competentes a nivel mundial. Para lograr este objetivo a nivel integral, todos los actores o *stakeholders* dentro de las instituciones deberán contribuir a la estrategia institucional.

En este contexto, poseer lo que se denomina como “competencia global” es algo crucial. Y, en el caso particular de los responsables de oficinas de asuntos estudiantiles, es necesaria, dado sus servicios multidisciplinarios a estudiantes de diferentes etnias, culturas y nacionalidades. El propósito principal de este artículo, entonces, es sensibilizar a los profesionales de las oficinas de asuntos estudiantiles/desarrollo estudiantil de las Universidades ubicadas en México, sobre el relevante papel que juegan dentro de la estrategia de internacionalización institucional.

Este artículo presentará una revisión de la literatura y explorará de manera muy sintética, algunas de las buenas prácticas para el desarrollo de capacidades que conforman la competencia global en los profesionistas encargados de las oficinas de asuntos estudiantiles, dicho conjunto de prácticas es importante, debido a la interseccionalidad en la naturaleza de los puestos de dichas oficinas y sus múltiples responsabilidades que aún hoy en día, continúan surgiendo.

Este artículo se distribuye en dos partes. Como primer punto de partida, se presentarán las definiciones generales relacionadas con las oficinas de educación internacional y de asuntos estudiantiles, además se describirá la relación entre ambas áreas que finalmente sirven a las poblaciones estudiantiles. La segunda parte explorará, a través de una breve revisión de la literatura, el fundamento de la importancia del desarrollo de capacidades para el responsable de la oficina de asuntos estudiantiles, en términos de competencia global, consi-

¹ Maestra en Liderazgo Organizacional, Política y Desarrollo, Área: Educación Comparada e Internacional. Certificada en Competencias Interculturales. Subdirectora de Proyectos de Vinculación e Internacionalización. Universidad Tecnológica de Cancún (UT Cancún). viviancuevas@gmail.com y vcuevas@utcancun.edu.mx

derando la relación explicada en la parte anterior; adicionalmente se presentará un conjunto de buenas prácticas que algunos profesionistas de las oficinas de asuntos estudiantiles o las propias instituciones educativas han implementado con el fin de incrementar la competencia global.

Palabras clave: profesionales de asuntos estudiantiles, competencia global, estrategia de internacionalización institucional, universidades ubicadas en México.

ABSTRACT

Internationalization of Higher Education has become part of the overarching strategy for many institutions, as they have the aspirational goal to promote globally competent graduates. In order to accomplish this goal at comprehensive level, all the stakeholders inside the institutions will need to contribute to the overarching strategy.

On this context, having what is called “Global competency” is something crucial. And in the particular case of student affairs practitioners is necessary, given its multidisciplinary services to students from different ethnicities, cultures and nationalities. The main purpose of this article then, is to sensitize student affairs professionals in Universities located in Mexico, about the important role they play within the institutional internationalization strategy.

This article will present a literature review and explore in a very synthesize way, some of the good practices for capacity-building in those global competencies for student affairs professionals, a set of practices that due to the intersectionality in the nature of the student affairs positions and their multiple responsibilities is still emerging and increasing.

This article is distributed in two parts. As a first starter point general definitions related to international education and student affairs will be presented, additionally the relation between both areas that ultimately serve student populations will be

describe. The second part will explore -through a brief literature review- the rationale behind the importance of capacity building for student affairs practitioner in terms of global competency, considering the relation explained in the previous part; additionally a set of practices that some student affairs professionals or institutions itself have implemented in order to increase global competencies will be presented.

Keywords: student affairs professionals, Global competency, institutional internationalization strategy, Universities located in Mexico.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION AND STUDENT AFFAIRS: ARE THEY RELATED?

How do we define internationalization? What are the social, political, economic, cultural and environmental agendas that affect internationalization inside an institution? What are the implications of the globalization phenomenon for international education? Those are only a few questions that authorities, scholars and practitioners in the higher education level all over the world are making, especially when considering that countries are closing their commercial and geographical barriers every time, technology is allowing to fasten knowledge transfer and that the education sector is one of the most influential areas when we talk about an interconnected world.

According to Mestenhauser (2011) inside this “Globalization phenomenon”, there are five assumptions that every post-secondary institution should consider when implementing their educational models with an international perspective, even if their internationalization strategy is being held as a marginal action inside of it. Especially when considering aspects such as the fast pace of technology, environmental cataclysms, financial crisis and civil society movements and so forth.

- 1) Global changes are unprecedented, drastic and unpredictable.

- 2) All education will have to become global in the future.
- 3) Present modular system based on Liberal and General Education not adequate to meet the challenges
- 4) Culture is at the core of global education
- 5) International Education is leadership driven – on all levels of complexity.

It is important to address that, for the purposes of this article the terms “international education”, “internationalization of higher education” or “internationalization of post-secondary institutions” will be used interchangeably, however they are not synonyms. The field of International Education could be considered as “young” and still with many aspects to explore, especially examining its intersectionality within different disciplines. Due to its interdisciplinary approach the concept of Internationalization inside Education has historically had many definitions, reason why many scholars haven’t reach per se to an agreement regarding a sole one.

As Mestenhauser (2011) said, there is no single theory of international education because the field itself draws on many theories and concepts from various academic disciplines. However, for the purposes of this paper, the definition to consider is the one provided by Jane Knight, one of the most renowned international educators from the past decades. Therefore, when we refer to internationalization of higher education, we should think of it as “... the process of integrating an international, intercultural or global dimension into purpose, functions or delivery of post-secondary education” (Knight, 2006).

In addition to the international education or international student and scholar services offices, within each University, we have the area of Student Affairs. Student Affairs, Student Support, Student Services or Student Development is a distinct professional field that historically emerged in the United States and was later adopted in Europe and other regions such as Latin America, in the late fifties. Therefore, defining a sole definition of student

affairs wouldn’t be accurate, but if we try to think in a broader concept, we could understand as “...The area, department or division that provides services and support to students at post-secondary institutions to enhance student growth and development” (NASPA, 2012).

According to the Handbook of Student Affairs Administration (McClellan, 2009) and professional associations such as NASPA² and ACPA³, depending on the type and size of post-secondary institutions there are certain departments or offices within the division of Student Affairs. Those departments or areas may overlap or be combined into one office, especially at smaller institutions or have a complete system approach being a very comprehensive division composed by more than five offices.

The most recognizable and frequent areas inside are:

- Academic advising
- Admissions, enrollment, financial aid, orientation
- Alumni relations/development
- Community outreach
- Student Unions and Campus life
- Fraternity/ Sorority life
- Health, and wellness
- Career development or career counseling
- Diversity and inclusion
- International student services
- Multicultural services/ centers
- Residence life
- Sports and recreation

From the areas mentioned above it is possible to identify the main aspect where the areas of international education and student affairs intersect: The services to international students and/or students from ethnic minorities. When we think in such

² NASPA: Student Affairs Administrators in Higher Education (formerly the National Association of Student Personnel Administrators).

³ ACPA: College Student Educators International.

areas we have to consider both sides: domestic students that require assistance or support even inside the institution or once they go to study abroad (in case that the international office is located within the Student Affairs division) and services provided to international students such as counseling, immigration, social integration activities, academic advisory and so forth.

It is important to address that these services represent more than the half of services that student population (both domestics and international) require, therefore its degree of correlation and how effective and efficient this correlation can be constitute one of the main pillars in every higher education institution.

IMPORTANCE OF GLOBAL COMPETENCY IN STUDENT AFFAIRS PROFESSIONALS

Inside any international education effort, there is no doubt that study abroad programs (in both ways, incoming and outgoing) represent a powerful strategy for the internationalization of higher education institutions nowadays. At individual level going study abroad provides exceptional benefits by enhancing student's skills and knowledge for a better future quality of life. At institutional level promotes prestige, competitiveness and strengthen the *raison d'être* of Universities by inserting the international dimension in them and promoting the diversity and intercultural understanding.

The internationalization strategy implies a complex system of mechanisms, resources and activities that international educators and student affairs professionals need to implement together in order to meet both international and domestic student's expectations. The rationale for internationalization differs markedly with regard to the various stakeholders inside the institution (i.e. students, faculty member, administrators and staff) but if an institution is truly committed to reach its internationalization goals at comprehensive level, all of these stakeholders will need to contribute.

Referring now to the Mexican Universities context, the Internationalization strategy must be supported not only by an international office with professionally prepared in terms of international cooperation. But also by student affairs professionals; it is required they have knowledge about comparative education (specially as they are involved in the credit transfer process within study abroad programs), at least three years working in higher education, possess a proficiency in English equivalent to a B1 level according to the European Languages framework and very strong networking and cross-cultural skills. However this is quite a challenge in Mexico. As Gacel-Avila mentions (1999) most of the International Offices within Mexican HEI have staff member that do not portrayed a degree in Education, nor to say for student services professionals.

It is on this contribution, that student affairs practitioners play an important role given its multidisciplinary approach by coordinating all the activities related to student development, in the -every time- more diverse environments, where they serve not only domestic students from different ethnicities or backgrounds, but also from different nationalities.

On this context, having Global Competency or “the knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others' values, beliefs, and behaviors; and relativizing one's self” (Deardoff, 2012)” plays a key role.

Students affairs professionals should consider within their job profiles ethical commitment to equity in treatment to students from all ethnic and cultural background and to best serve these diversity of students enrolled within universities, in order to reinforce students' global citizenship. On this sense, it is important to address that a list of multicultural and global competencies may prove be beneficial to Student Affairs practitioner; however, the list of competencies per se is not enough, if the competencies are not provided with the means to obtain those competencies, including practitioners' motivation (Bresciani, 2008).

HOW TO ADDRESS GLOBAL COMPETENCY IN STUDENT AFFAIRS PRACTITIONERS?

Global competency is a terminology not so new, in fact, many of the 108 American higher education institutions heavily involved in promoting study abroad programs and providing a global citizenship education have it included within their institutional missions (Calsafp, 2005 as cited by McClellan, 2009) and in the case of Mexican Higher Education Institutions we can also explore some articles and research related to evaluate or implement strategies that will promote global competency (Gacel-Ávila, J., 1999, 2000).

However, whilst global competency has motivated several institutions to refine curriculum for students the projects or programs created to identify and increase global citizenship or global competency in faculty members or staff members that are not related to international offices have been few; and fewer even have been those projects developed to foster global competency in student affairs practitioners that works closely with students in order to enhance students' academic experience and reinforce opportunities to learn and demonstrate global citizenship skills (Love and Estanek, 2004; Fitzpatrick and Whillock, 1993; Freitag, 1999; Neff, Walker, Smith, & Creedon, 1999 as cited in Bresciani, 2008).

Locating us in the aspect of global competency, Bresciani (2008) describes succinctly what he considers four steps that institutions and student affairs professionals should follow in order to increase these competencies:

- 1) The student affairs professional should demonstrate a genuine desire to become globally competent
- 2) The student affairs professional should demonstrate the ability to understand him/herself enough to acquire, process, and synthesize the knowledge and skills necessary to become a truly global citizen.

- 3) The leadership of the student affairs practitioners should provide a supportive learning environment in a way that the individual global competencies learned can become embedded with the collective global competencies and permeate within the institutional culture.
- 4) Finally, a systematic evaluation approach should be designed and implemented to ensure learning outcomes' effectiveness.

On the same context -and from a human capabilities approach- Bresciani (2008) lists what it could be called core points that every student affairs professional should pursue or develop when referring to global competency advocacy. For the purposes of this article we will focus only in six of them, which include the following:

- 1) Appreciate and knowledge the history, development of, and present state of your own national culture, as well as those of others.
- 2) Identify the current needs, strengths, and resources of communities and individuals who have historically been underserved or underrepresented inside the institution.
- 3) Possess a clear awareness of one's own biases and cultural assumptions.
- 4) Identify strategies for effective communication and collaboration across diverse cultures, especially if the practitioners work in multi-cultural teams.
- 5) Understand how students' cognitive and affective skills and cultural backgrounds affect their ethical decision-making abilities and their commitment to the betterment of society.
- 6) If possible, being able to fluently communicate in more than one language.

FIVE GOOD CAPACITY-BUILDING PRACTICES FOR INCREASING GLOBAL COMPETENCY IN STUDENT AFFAIRS PROFESSIONALS

We have previously mentioned about the importance of increasing global competency in student affairs practitioners, from the institutional and job position perspective. The relevance of motivation and a genuine desire to become globally competent are the most influential factors when an institution embarks in the mission of increasing the global competency not only of their students, but also of their faculty and staff members, student affairs staff members included.

It is certainly true that international opportunities for student affairs professionals are still on their infancy (McClellan, 2009); however it is also true that many institutions have implemented certain mechanisms in order to enhance global competency in their student affairs professionals, due to their knowledge about the connection between global competency earned by practitioners that will translate into betterment service to the diversity of students enrolled in universities and in the reinforcement of students' global citizenship.

Between 2009 and 2010 the International Association of Student Affairs and Services (IASAS) in conjunction with other student affairs professionals' associations, including the American College Personnel Association (ACPA) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) began a research project in 2010 as an effort to learn more about the lived experience of student affairs and services practitioners around the world, and to illuminate personal perceptions held by practitioners worldwide regarding what professional competencies will be useful for practitioners in order to face the demands of a global education (IASAS, 2014). The study specifically collected the findings from 622 respondents from 7 regions: Africa, Asia, Europe, the Middle East, North and Central Americas and the Caribbean, South America, and Oceania (IASAS, 2013). As read previously,

the sample itself of the study was extremely small compared to the universe of student affairs offices existent worldwide, however this research by itself represents a milestone in terms of comparing practices inside the student affairs offices worldwide.

There are various strategies available for student affairs practitioners in order to increase their global competency. The final decision to choose some of them varies from institution to institution depending on the context, available resources, budget constraints and internationalization goals. After a previous literature review, this paper will describe five of them that could be applicable to any Student Affairs Division, no matter their size or organizational nature.

This list of course is not limited to those five only, but is based on the most frequently implemented strategies by post-secondary institutions. It is important also to mention that these practices are not only considering the American perspective, instead are considering the previously mentioned study made by IASAS (2014):

Short-term experiences abroad:

Most of the Universities emphasize their efforts in providing study abroad opportunities for their students or even faculty members, leaving aside the student affairs practitioners to training abroad. Even so, there have been some post-secondary institutions that have created some projects, most of them through consortia with partner institutions from other countries. For example, the University of San Diego in partnership with the University of Maryland sent a group of their graduate students in higher education leadership program to a 2-week global study course in some Universities located in Doha, Qatar in order to increase their intercultural sensitivity. For guarantee its success the program was implemented through five phases: (1) pre-trip immersion, (2) pre-trip inquiry research, (3) in-country cultural immersion, (4) the Young Profes-

sionals Institute in Qatar and finally a (5) post-trip reflection. The fifth stage was crucial in order to evaluate the impacts from the program in terms of intercultural sensitivity gain but also possibilities for new project with foreign universities from that country (Haber et. Al, 2011).

National and international resources and contacts:

Other good practice in terms of capacity building is something that could be attainable not only to student affairs professionals or practitioners, but to any profession related to public relations, and in this case is the lobbying and networking. For example, according to the IASAS results (2014) attending organized learning events inside the countries or abroad was definitely the most popular professional development activity among the student affairs practitioners that responded the survey, and this was true across all regions. Professional associations at national or international level are also another networking resource very useful for student affair practitioners, especially those ones that are new in the field or are experienced, but are facing new challenges in terms of internationalization of higher education, professional associations can provide guidance in defining appropriate standards for practitioners in terms of services related to international education advocacy. In 1999 Roger Ludeman presented a paper including a list of NGO's, professional associations and government-based organizations designed to provide student affairs professionals in the United States and elsewhere with information regarding student services resources and contacts in countries outside the U.S. This article represents a very useful consultation material that any student affairs practitioner should know and get access to (The document can be retrieved in the journal new directions for student services, no. 86, Summer 1999).

Capacity building through formal education or informal training in the professional field:

The aspect of training could be in two ways. We have in one hand the formal training that will consists in degree-seeking programs, especially those graduate programs with emphasis on the college student population and multicultural issues. There are several Universities that offer degrees related to Multiculturalism, Intercultural Education and Higher Education with emphasis on international education, and so forth. On the other hand is the informal preparation, specific trainings that the practitioner can access through different non-degree seeking options such as webinars, short-term workshops, lectures and seminars. Another useful and easy to access resource to increase knowledge about different countries or regions or certain topics related to their day-by-day activities is through professional literature. Student affairs practitioners can access to articles in higher education journals or scholarly publications specifically devoted to international student affairs or with a broader scope in terms of higher education. Some journals with an international education focus include the Journal of International Higher Education, International Journal of Intercultural Research, and TESOL Quarterly.

Using entertainment media in student affairs practice to learn about Multiculturalism:

Once an educational institution has committed itself with promoting a respectful environment and an ethnically diverse campus it is important that the institutional culture reflects the changing demographics both sides: inside and within the city or community where the institution is located. It is well known how mass media like television, newspapers and films continue perpetuating stereotypes and the racial ideology about persons from minority groups being second-class citizens. However, these media can also be a powerful resource to reduce

prejudices and change assumptions against minorities groups (Howard-Hamilton & Hinto, 2004). For example awareness campaigns based on promoting equity and diversity inside campuses, non-sexist language, sexual assault eradication, respect for other cultures and traditions from around the world and so forth.

Second language training:

Learning a second language is always beneficial for every professional, but when we talk about the education field is even more recognizable by other. On this sense, and considering that many student affairs divisions include multicultural centers or multicultural offices, having personnel trained in languages other than English will allow the institution to provide a more suitable service for one hand, and even if this second language would not be frequently use within the context of the every-day activities inside the division, the use another language will increase student affairs professionals' empathy for other language learners who struggle to express themselves in a new idiom, both at home and abroad.

ASSESSING INTERCULTURAL AND GLOBAL COMPETENCE IN STUDENT AFFAIRS PROFESSIONALS

After we have presented various practices available to student affairs practitioners in order to increase their knowledge about other cultures, modify their perceptions about diversity and improve their intercultural skills and global competency, it is considerable to remark the importance of a systematic evaluation approach in order to ensure learning outcomes' effectiveness.

There are certain tools or instruments to measure specific knowledge, perceptions, and skills related to those skills, the selection of one in particular will depend once again in the institutional interest and resources. Most of those instruments have created

to use them with students, however, some of them could also be useful for practitioners. We will mention them briefly:

The Culture-Learning Strategies Inventory: The purpose of this inventory is to find out more about oneself as a culture learner and to help the practitioners to discover strategies that can help them understand and adapt to cultures that are different from their own (Paige, Roong, Zheng & Kappler, 2002 as cited in Vande Berg et al. 2012).

The Language Strategy Use Survey: The purpose of this inventory is to find out more about oneself as a language learner and to help them to discover strategies for mastering a new language. (Cohen & Chi, 2002 as cited in Vande Berg et al. 2012).

The Intercultural Development Inventory: Adapted from Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity or DMIS (Bennet, 1993). This instrument can generate an in-depth graphic profile of an individual's or groups' predominant level of intercultural competence along with a detailed textual interpretation of that level of intercultural development and associated transitional issues (Hammer & Bennett, 1998).

The Global Competencies Inventory: Is an instrument designed to assess competencies critical to interacting and working effectively with people who are from different cultures. The inventory measures 17 competencies in three categories of intercultural adaptability, including perception management, relationship management, and self-management (Retrieved from Kozay Group's website, 2008).

The Global Competence Aptitude Assessment: Is an instrument that measures different components of global competency. The questions are based on regions around the world, with particular emphasis placed on those countries that make significant contributions to the world's population and economy (retrieved from Global Leadership Excellence website, 2015).

FINAL THOUGHTS

Universities are considered strategic spaces for the society's transformation by educating who will be the next generations of citizens. On this sense, it is no questionable the fact that international education has inside institutions by enriching the universities environment in many ways. As an example the integration of international students, faculty and scholars provides a different dynamic inside institutions by adding their cultural experiences to the already multiculturally diverse campuses, especially when we refer to countries where a large percentage of the population is from different ethnic groups, such as United States, United Kingdom, Australia and Canada (UNESCO, 2009).

It is on this integration, that student affairs practitioners play a crucial role given its multidisciplinary approach, where they serve not only domestic students from different ethnicities or cultural backgrounds, but also from different nationalities. Because of the importance of best serving these diversity of students inside campuses having Global Competency emerges from an ethical commitment to equity in treatment to students from all ethnic and cultural backgrounds.

This article presented in a synthesized way, a literature review about the correlation between international education and student affairs offices; two areas that sometimes are joined as within a same division or maybe are separated but ultimately serve the student populations. This article does not have the intention of describing those practices as a sole framework to follow, rather has the purpose of presenting successful strategies followed by student affairs practitioners within institutions in United States and other countries. Once again in order to guarantee the successful implementation of those practices there are certain components to consider, such as the student affairs professionals' motivation to become globally competent, a supportive learning environment to learn those competencies and permeate within the institutional culture and a systematic evaluation approach should be desig-

ned and implemented to ensure learning outcomes' effectiveness.

REFERENCES

- Anderson, J.A. (2007). *Diversity and the mandate of institutional transformation: Inclusiveness and the global challenge of academic excellence*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Bresciani, M. L. (2008). Global competencies in student Affairs/services professionals: A literature synthesis. *College Student Journal*, 42(3), 906-919
- Dalton, J. C. (1999). The significance of international issues and responsibilities in the contemporary work of student affairs. *New Directions for Student Services*, (86), 3.
- Deardorff, D. K., & Wit, H. . (2012). *The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Haber, P., & Getz, C. (2011). Developing intercultural competence in future student affairs professionals through a graduate student global study course to Doha, Qatar. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, 14(4), 463-486.
- Gacel-Ávila, J. (1999). Las oficinas de intercambio académico en las instituciones de educación superior en México (The academic exchange offices in Mexican Universities). *Revista Educacion Global*. Volumen 3. AMPEI. Guadalajara, Mexico.
- Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las Universidades mexicanas (The International Dimension of Mexican Universities). *Revista Educación Global*. Volumen 6. AMPEI. Guadalajara, Mexico.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. Paris: International Association of Universities
- Kruger, K. W., & Dungy, G. J. (1999). Opportunities for international travel and professional exchange for student affairs professionals. *New Directions for Student Services*, (86).

- Ludeman, R. B. (1999). International resources and contacts for student affairs professionals. *New Directions for Student Services*, (86), 93.
- Ludeman, R. B., Osfield K. J., Iglesias E., Oste D. & Wang H. (2009). *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices*. Presented by the: International Association of Student Affairs and Services (IASAS) in cooperation with UNESCO. France, Paris.
- McClelland, G.S., Stringer, J., & Associates (2009). *The handbook of student affairs administration*. 3rd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mestenhauser, J. A. (2011). Reflections on the past, present, and future of internationalizing higher education: Discovering opportunities to meet the challenges. Minneapolis. Global Programs and Strategy Alliance at the University of Minnesota.
- Pasquesi, K. (2013). Navigating difference through multicultural service learning. *New Directions for Student Services*, 2013(144), 37-45.
- Ping, C. J. (1999). An expanded international role for student affairs. *New Directions for Student Services*, (86), 13.
- Pope, R. L. and A. L. Reynolds (1997). "Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills." *Journal of College Student Development* 38: 266-277.
- Reynolds, A. L. (1995). Multiculturalism in counseling and advising. In J. Fried (Ed.), *Shifting paradigms in student affairs: Culture, context, teaching, and learning* (pp. 155- 170). Washington, DC: ACPA Media.
- Russo S.L. & Osborne L.A. (2004). *The Globally competent student*. Retrieved from <http://www.nasulgc.org>
- Seifert, T., Perozzi, B., Bodine Al-Sharif, M. A., Li, W., & Wildman, K. (2014). *Student Affairs and Services in Global Perspective: A Preliminary Exploration of Practitioners' Background, Roles and Professional Development*. Toronto: International Association of Student Affairs and Services.
- Vande Berg, M., Paige, R. M., & Lou, K. H. (2012). *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Wood, M., & Kia, P. (2000). International student affairs. *New Directions for Higher Education*, (111), 55.

Other sources (web links cited):

1. <http://www.naspa.org/events/IEP>
2. <http://www.naspa.org/kc/iekc/default.cfm>
3. <http://www.bc.edu/research/cihe.html>
4. <http://www.iasasonline.org/issues>
5. <http://kozaigroup.com/inventories/the-global-competencies-inventory-gci/>
6. <http://www.globallycompetent.com/>

Participación de académicos en la innovación de la enseñanza para la internacionalización del currículo

EDGAR OSWALDO GONZÁLEZ BELLO¹
ISABEL MARÍA GARCÍA-MEZA²

RESUMEN

El dominio y uso de idiomas se ha convertido en una competencia base del contexto universitario, lo cual ha sugerido que muchas instituciones diseñen diversas políticas y acciones como parte del proceso de internacionalización de la educación superior. En ese sentido, se analiza la participación de académicos en un proceso inicial que busca la internacionalización del currículo, la cual es desarrollada mediante una iniciativa institucional que propone impulsar la innovación de asignaturas impartidas en idioma inglés. Mediante un estudio de caso y con los datos recuperados de 42 académicos de la Universidad de Sonora (México), se realiza un análisis descriptivo con enfoque cuantitativo del proceso de participación. Empíricamente, se identifica una cantidad limitada de académicos que, diferenciados por disciplinas, se interesan en ser parte de esta innovación, lo cual se reduce cuando esta forma de enseñanza es llevada a la práctica; también se destaca la cantidad escasa de estudiantes que cursan estas asignaturas. Esto permite advertir que existen otros obstáculos que los académicos enfrentan en este proceso de innovación, los cuales posiblemente sean resultado de los cambios que implica el uso de inglés como medio de instrucción (*English as a medium of instruction*). Se concluye que, más allá del alcance que tienen los asuntos normativos y políticos que motivan la participación de los académicos en estas iniciativas institucionales, es relevante repensar los procesos de formación que reciben, recuperando las implicaciones de la enseñanza en consideración de las necesidades de cada disciplina y las exigencias del idioma.

Palabras clave: Innovación educativa, Internacionalización del currículo, Inglés como medio de instrucción, Formación docente, Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

¹ Doctor en Ciencias Sociales. Profesor- Investigador de tiempo completo indeterminado en la Universidad de Sonora. edgar.gonzalez@unison.mx

² Estudiante de la Maestría en Innovación Educativa y Licenciada en Enseñanza del Inglés por parte de la Universidad de Sonora. isabelgarciam.96@gmail.com

ABSTRACT

The mastery and use of languages have become core competences of the university context, which have suggested that many institutions design various policies and actions as part of the internationalization process of higher education. In this sense, the participation of academics in an initial process that seeks the internationalization of the curriculum is analyzed, which is developed through an institutional initiative that seeks to promote the innovation of subjects taught in English. Through a case study and with data collected from 42 academics from the University of Sonora (Mexico), a descriptive analysis with a quantitative approach of the participation process is carried out. Empirically, a limited number of academics are identified who, differentiated by disciplines, are interested in being part of this innovation, which is reduced even more when this form of teaching is put into practice; the small number of students taking these subjects is also highlighted. This allows us to notice that there are other obstacles that academics face in this innovation process, which are possibly the result of the changes that involve the use of English as a medium of instruction (EMI). It is concluded that, beyond the scope of the normative and political issues that motivate the participation of academics in these institutional initiatives, it is relevant to rethink the training processes they receive, recovering the implications of teaching in consideration of the needs of each discipline and in congruence with the demands of the language itself.

Keywords: Educational innovation, Internationalization of the curriculum, English as a medium of instruction, Teacher training, Content and language integrated learning

INTRODUCCIÓN

Como resultado de la globalización, muchas universidades en el mundo han intensificado sus esfuerzos para llevar el componente de internacionalización a

la práctica en sus diferentes actividades académicas, lo cual ha promovido el diseño de innovaciones para intentar impulsar dicho proceso. De forma específica, Altbach y Knight (2006) exponen que la globalización ha tenido consecuencias en la internacionalización de la educación superior, entre las cuales se encuentran el uso del inglés como lengua franca para la comunicación científica y que a su vez, detonó exigencias nuevas en académicos y estudiantes, sustentado en que el dominio del inglés se ha convertido en una necesidad latente a nivel global, por ser el idioma mayormente utilizado en el ámbito académico y científico (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009).

En este mismo sentido, Araujo (2013) argumenta que el dominio de idiomas se ha convertido en una competencia base del contexto universitario, la cual se considera cada vez más como indicador de calidad; esto hace evidente la necesidad de las instituciones y su énfasis en desarrollar una apertura hacia los idiomas y culturas. Así, las universidades enfrentan el reto de mejorar su nivel de competitividad a través de acciones de internacionalización apoyadas en procesos de innovación, siendo la introducción de programas/asignaturas con *English as a medium of instruction* (EMI), una de las estrategias cada vez más adoptada. Este enfoque ha sido implementado y bastante estudiado en las universidades de Europa, al ser considerado como impulsor de lo que ha sido denominado internacionalización en casa (Nilsson, 2003). Entre las razones para emplear este enfoque, Wächter y Maiworm (2014) destacan la creación de perfiles internacionales de las instituciones, la atracción de estudiantes y académicos extranjeros y, desarrollo de competencia intercultural en estudiantes.

En el escenario particular de América Latina en torno a estas iniciativas, destaca cómo las políticas educativas han buscado favorecer, además de la enseñanza de idiomas, el proceso de internacionalización (Didou, 2017). En este mismo contexto, Beelen (2011) expone que, mientras las universidades expresan en sus políticas el deseo de fortalecer el contenido internacional/intercultural de sus currículos y la enseñanza de lenguas extranjeras como parte

del plan de estudios, de manera contradictoria son estas actividades las que menor apoyo institucional reciben, lo cual se traduce en atención y diferentes recursos.

Dichas exigencias que refieren a políticas para orientar las prácticas del ejercicio docente se promueven desde organismos internacionales que proponen el desarrollo de una perspectiva internacional en la educación superior. Específicamente en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2016), sugiere la integración de la dimensión internacional e intercultural en actividades académicas, lo cual se constituye como parte de los criterios para acreditar a las instituciones sobre su calidad, tarea que desempeñan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2018). Entre las características que consideran relevantes para la evaluación, se ubican aquellas actividades de internacionalización en casa que incluye la impartición de clases en otro idioma.

A raíz de estas exigencias tanto nacionales como internacionales, algunas universidades públicas en México han incursionado en iniciativas enfocadas con el uso de EMI, decidiéndose a innovar mediante la impartición de asignaturas o programas completos en inglés. A este grupo se ha sumado la Universidad de Sonora, una institución pública que diseñó una innovación a nivel curricular para promover entre los académicos, la impartición de algunas asignaturas en inglés que se integrarían como parte de los programas educativos que se ofertan.

Como parte del primer impulso al proceso de innovación, durante los años 2018 y 2019 se estableció en la institución un “Programa de habilitación de profesores para impartir cursos en idioma inglés”, dirigido a académicos -de tiempo completo y por horas-. Como primera estrategia, se ofreció un curso para la “Habilitación en la enseñanza del idioma inglés”, con lo cual se buscó promover el interés y la habilitación a académicos de niveles de licenciatura y posgrado. Esta acción formativa también permitiría reconocer a quienes podrían demostrar las características necesarias para utilizar EMI en clase.

Así, esta forma de internacionalizar el currículo representa una manera de innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Casanova, 2015), sustentados en la introducción de nuevas formas de ejercicio docente, con nuevos métodos y estrategias de enseñanza. De modo que, para la enseñanza en idioma inglés, es necesario que el ejercicio docente produzca cambios en su práctica y los recursos, las estrategias y todo lo que se relaciona con el estudiante y su proceso de aprendizaje. Este tipo de innovación, al incidir principalmente en la práctica docente, hace latente que los académicos acepten el cambio y superen las barreras que se presenten, debido a las modificaciones que implica el uso del idioma para la instrucción.

En la innovación del currículo y las prácticas educativas, es por demás relevante la participación de académicos, siendo también los medios para desenvolverse en una cultura profesional de participación y reflexión, orientada a la transformación de la docencia (Díaz-Barriga, 2010). En ese sentido, este trabajo analiza la participación de académicos de la Universidad de Sonora en la innovación de la enseñanza para la internacionalización del currículo universitario, a través de la iniciativa institucional que refiere a impartir asignaturas en inglés. Esto se fundamenta en el papel central que tiene una comunidad académica y su participación en un proceso de innovación que instruye la iniciativa para la internacionalización del currículo.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El proceso de internacionalización de la educación superior puede entenderse desde dos puntos de vista diferentes: desde la comprensión programática representada en documentos institucionales, donde se exponen distintas acciones (funcionales y organizativas), para alcanzar mayor presencia en el mercado internacional; y, desde una perspectiva más individual donde la internacionalización propone una educación de conciencia, comprensión e inclusión

de diferentes culturas, donde tiene una participación vital los idiomas (Friesen, 2012).

Esto último, se denota incluso en las definiciones de internacionalización como: “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, funciones o entrega de la educación postsecundaria” (Knight, 2004, p. 11), razón por la cual se han puesto en práctica diversas estrategias que pretenden tener impacto en los procesos educativos y curriculares (Arango y Acuña, 2018). La internacionalización en casa es una de las estrategias que tiene efecto en los procesos señalados y busca principalmente generar cambios innovadores en el currículo y programas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en actividades extracurriculares (Knight, 2008) De modo que, la estrategia de internacionalizar el currículo es uno de los aspectos que constituyen y forman parte de la internacionalización en casa.

Por su parte, la internacionalización del currículo según Leask (2009), refiere a la incorporación de una dimensión internacional e intercultural. El concepto también es abordado por Nilsson (2003), quien además distingue y separa esta dimensión, asumiéndolas como dos competencias. La competencia internacional incluye aspectos como habilidades en idiomas extranjeros, conocimiento sobre el desarrollo político, social y económico de otros países/regiones; y, la competencia intercultural implica desarrollar comprensión, respeto y empatía hacia personas de diferentes orígenes nacionales, culturales, sociales, étnicos, etc.

La pertinencia de la integración de estas competencias -internacional e intercultural- a la oferta educativa de nivel superior, es el resultado de la internacionalización de los mercados y la globalización cultural, donde las sociedades son más multiculturales y la necesidad de establecer intercambios con gente de distintos países es mucho más frecuente (Paricio, 2014). Dicha necesidad de intercambio genera que el aprendizaje de un idioma sea de las principales formas de propiciar la competencia intercultural, no obstante, es insuficiente la concepción instrumental acerca de su aprendizaje.

En forma paralela, el uso de EMI en educación superior comenzó a implementarse en países de habla no inglesa; este enfoque curricular que integra aprendizaje disciplinario y de idiomas, tiene sus antecedentes en contextos educativos de Europa, Australia y Asia (Nikula, 2017). Dicho enfoque, como lo exponen Hu y Lei (2014) también se conoce como *English as a lingua franca* (ELF), *Integrating content and language* (iCL), *Content and language integrated learning* (CLIL), dependiendo de los autores y el contexto. Por diversos que parezcan, comparten el interés -en diferente grado- de desarrollar e investigar modelos de programas y enfoques pedagógicos que involucren e integren el aprendizaje de contenidos e idiomas (Lin, 2016).

A pesar de existir un número considerable de investigaciones empíricas que abordan diversos aspectos de EMI, Hu y Lei (2014) muestran que la mayor parte de estos estudios se han realizado en contextos educativos de Europa y Asia. Por su parte, Banegas, Poole y Corrales (2020) proporcionan una revisión crítica de CLIL en América Latina, donde se muestra que la investigación empírica en educación superior es escasa y más en México.

Entre las razones que impulsan la oferta de asignaturas en inglés dentro de las universidades a nivel internacional, se encuentran la internacionalización, el intercambio de estudiantes y docentes, los materiales de enseñanza e investigación, el mercado de estudiantes internacionales y el empleo del enfoque CLIL (Coleman, 2006). Sin embargo, desde una perspectiva más compleja, De Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak (2015) manifiestan que es imposible garantizar un currículo internacionalizado sólo por el hecho de cambiar el medio de instrucción al inglés o algún otro idioma. También se requiere integrar cambios en contenidos, enfoque pedagógico y resultados del aprendizaje, si lo que se busca es ofrecer una experiencia internacional significativa. Frente a cualquier estrategia que promueva la internacionalización, es requisito indispensable el desarrollo de estrategias, mecanismos y sistemas de evaluación para valorar objetivos, progreso y resultados de todo el proceso (Khan, Omrane y Bank, 2016).

OBSTÁCULOS Y RETOS EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Se parte de la idea que sugiere que internacionalizar un currículo corresponde a la capacidad de incorporar integralmente esta dimensión a nivel de: políticas educativas y específicamente, lineamientos curriculares para el diseño de programas y a nivel aula (Van der Wende, 1996). En este último nivel, Beelen (2011) menciona que el dominio del idioma inglés es un tema relevante y necesario de clarificar donde, incluso si tanto estudiantes como académicos tienen una competencia efectiva, no significa que sea un aula internacional. Para esto, los académicos necesitan desarrollar habilidades en la metodología de enseñanza con EMI lo cual sea aplicable al contexto y en congruencia con el aprendizaje de estudiantes.

En partes de Asia, Australia y América Latina, Nikula (2017) presenta se comienza a adoptar este tipo de enseñanza bajo la etiqueta de CLIL, el cual se asemeja al enfoque de inmersión utilizado en América del Norte, donde parte de un plan de estudios se enseña a través de una segunda lengua/lengua extranjera. El enfoque CLIL, que integra el aprendizaje de contenido e idiomas, no sólo se centra en el dominio instrumental del idioma, sino también en términos de comunicación y cognición, promoviendo así conocimiento y competencia intercultural (Chostelidou y Griva, 2014).

Esto lleva a anticipar la necesidad de capacitaciones/habilitaciones docentes para la innovación curricular de enseñanza con inglés, pero se tiende a pasar por alto un análisis a fondo de la magnitud que representan las innovaciones de este tipo, incluso, implantándolas como una imposición de las autoridades educativas hacia los actores (Díaz-Barriga, 2010). De modo que, Green y Whitsed (2013) exponen que la formación docente para la internacionalización del currículo es compleja; aunque un gran número de universidades en varios países incursionan en esta forma de internacionalizar a nivel de política, es común encontrar vacíos entre teoría y práctica; ausencias que son principalmente detona-

das por dos factores: el diseño de las políticas y las diferencias entre las disciplinas.

Al nivel de diseño de políticas institucionales para la internacionalizar un currículo, diversos estudios (Green y Whitsed, 2013; Arango y Acuña, 2018) establecen que la dificultad comienza desde la confusión que existe alrededor del concepto, siendo en ocasiones erróneamente interpretado o implementado como una serie acciones aisladas, sin establecer estrategias ni procesos de evaluación para determinar el nivel y la forma que se avanza en este proceso. Otra dificultad surge cuando las políticas institucionales en poco consideran que lo propuesto con la internacionalización del currículo debe ajustarse a las características del contexto institucional (McKinnon, Hammond y Foster, 2017).

Esto permite reconocer que el tipo de institución y también la disciplina, determinan la implementación de programas internacionalizados, dificultando la introducción de estos e incluso, pueden considerarse como incompatibles con ciertas disciplinas. Por esto, Bell (2004) denota que existen disciplinas más susceptibles a la internacionalización que otras, puesto que dentro de las mismas disciplinas pueden existir diferentes perspectivas sobre el proceso de internacionalizar el currículo. Este proceso, como lo presenta Clifford (2009), ha generado un debate académico y también respuestas variadas dentro de los diferentes campos de conocimiento, debido a que sus diferencias también se encuentran en su enseñanza, investigación y relación docente-estudiante. La autora argumenta sobre la pertinencia de explorar las diferentes respuestas disciplinares al proceso de internacionalización del currículo a través de la categorización de Becher (1989) para tratar de identificar y comprender a su vez las diferentes resistencias y formas de avanzar en este proceso a través de las diferentes disciplinas. De modo que, al incursionarse en la internacionalización, las universidades necesitan establecer pautas más prácticas para su implementación a través del currículo (Osakwe, 2017).

De esta forma, se asume que las diferencias entre las disciplinas afecta al tipo de internacionaliza-

ción que se busca con la impartición de asignaturas en inglés, en el sentido que los procesos de formación de docentes para este propósito, tienden a ser homogéneos, con un enfoque tradicional de adquisición (el conocimiento como producto transferido); por esto, Green y Whitsed (2013) señalan que las disciplinas son comunidades con prácticas y necesidades diferentes, por lo tanto, sus enfoques y necesidades al internacionalizar sus currículos serán también disímiles.

PROCESO DE INNOVACIÓN Y CAMBIOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA CON EL INGLÉS

La innovación educativa, como lo presenta Escudero (2014), implica diversas dimensiones por demás complejas, como en las experiencias de formación o capacitación docente que buscan una apropiación de modelos innovadores. Aún prevalece la visión del docente como reproductor o aplicador de teorías, planes de estudios, materiales y programas, donde poco se considera su punto de vista (Díaz-Barriga, 2010). Entrar en un proceso innovador implica un desarrollo de apropiación y cambio para los actores, lo cual denota relevancia en la reflexión sobre la práctica docente como fuente primordial de información.

La pertinencia de analizar la implementación de acciones innovadoras para internacionalizar el currículo radica en los problemas potenciales que pueden surgir en las comunidades de académicos al enfrentarse a este cambio. Diversos estudios (Magne, 2014; Robson, 2015; McKinnon et al., 2017) muestran que los académicos tienen dificultades en la implementación, debido a que las capacitaciones que se brindan suelen enfocarse en teorías pedagógicas, sin hacer alusión a ejemplos reales de la práctica que se realiza en las diferentes disciplinas y también se suman otros obstáculos que se deben enfrentar al emplear EMI, tales como: deficientes niveles de dominio del idioma por docentes y estudiantes, bajas habilidades lingüísticas de académicos, formación

docente que resulta inadecuada o insuficiente, problemas a nivel organizativo y administrativos en las instituciones y, falta de interés de alumnos hacia dichos programas (Wächter y Maiworm, 2014).

Además, diversos estudios (Coyle, 2010; Smit y Dafouz, 2012; Nikula, 2017) exponen al enfoque CLIL como un desafío para la investigación, ya que este se adapta a las instituciones según el contexto, también por su amplitud y flexibilidad, ya que apoya al currículo y el desarrollo profesional al alentar a los docentes a experimentar con base en demandas del entorno. De modo que, Hu y Lei (2014) enfatizan la necesidad de estudios donde se examinen actitudes, creencias, aprendizaje, estrategias y prácticas en diferentes contextos educativos.

En América Latina, algunos estudios (McDougald, 2015; Corrales, Paba Rey y Santiago Escamilla, 2016;) muestran que la investigación relacionada con la implementación del enfoque EMI/CLIL en educación superior es limitada. Desde la perspectiva docente se manifiesta el beneficio del empleo de este enfoque para el desarrollo de habilidades del lenguaje y contenido en estudiantes, sin embargo, aún se requieren objetivos claros y trabajo estratégico en la implementación. En el caso de México, Nuñez Asomoza (2015) reporta en su estudio el potencial de la implementación de programas CLIL y a la vez destaca áreas de oportunidad en docentes, diseño de materiales, administrativos y gestión institucional.

Otro aspecto importante es el compromiso de los académicos con la innovación curricular, al ser estos los agentes primordiales de la innovación que se busca con esta particular estrategia de internacionalización (Dunne, 2011; McKinnon et al., 2017). Sin embargo, es común la falta de confianza en los académicos sobre su propia habilidad con los idiomas, a menudo no se sienten respaldados o lo suficientemente preparados para llevar a cabo lo que se busca con la internacionalización del currículo con EMI/CLIL.

De esta forma, se encuentran resultados contradictorios en la literatura, aunque estudios como el de Coyle (2010) presentan al enfoque CLIL como moti-

vador para estudiantes y académicos al aumentar las expectativas en la formación, además de desarrollar una gama más amplia de habilidades y sensibilizar hacia otras culturas. Por su parte, Bradford (2015) enuncia desafíos que surgen relacionados con el idioma, con la cultura y con la estructura de los programas con EMI/CLIL. Entre los que refiere al idioma, se encuentran las limitaciones en competencias lingüísticas e insuficiencia en habilidades orales, lo cual lleva a una pérdida de confianza por parte de los académicos. En cuanto a lo cultural, se asume como un desafío debido a la falta de conocimiento intercultural que se requiere en los planes de estudios que buscan ser internacionalizados, además de que los desafíos lingüísticos y culturales aumentan la carga del profesorado. Por último, si la estructura de los programas no tiene apoyo por parte de la administración ni es soportada con una gestión apropiada, representará un desafío más a superar.

A pesar de que la internacionalización del currículo es una acción cada vez más adoptada por varias universidades alrededor del mundo, la revisión de literatura evidencia diferentes complicaciones a considerar, específicamente al implementar programas y asignaturas con EMI/CLIL, con énfasis en promover una implementación exitosa del ejercicio docente en inglés, por lo cual es pertinente reconocer los desafíos que se presentan dentro de este tipo de procesos de innovación en contextos propios.

MÉTODO

Como estrategia metodológica, se utilizó el enfoque cuantitativo con base en un diseño de investigación de alcance descriptivo para analizar una realidad educativa: el inicio de un proceso de innovación de enseñanza con EMI para la internacionalización del currículo y la participación de los académicos. Se trata de una situación específica y aislada que se suscita en el contexto de una universidad pública estatal de México (Universidad de Sonora), por lo que se asume como un estudio de caso donde se busca comprender y describir ciertos patrones relacio-

nados con dicho proceso (McMillan y Schumacher, 2005). En ese sentido, esta investigación analiza un contexto específico con el propósito estudiarse como un caso particular.

De esta forma, se recuperó información a través de la instancia administrativa correspondiente (Unidad de Transparencia), información sobre todos los académicos que han participado y acreditado sus habilidades desde el año 2016 en esta particular iniciativa institucional para la internacionalización del currículo. Con base en esta información, se integró una base de datos con diferentes variables e indicadores de 42 académicos, tales como: tipo de contrato, género, adscripción, modo de acreditación, asignaturas impartidas en inglés y alumnos inscritos, entre otros aspectos.

Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los datos con el fin de reconocer cómo es que se avanza en el proceso a través de la identificación de características y hallazgos (Loeb et al., 2017), especialmente los que refieren a académicos que participan y sus características, destacando las disciplinas y asignaturas impartidas en dicha modalidad; el análisis de esta información también considero una revisión de los asuntos destacables en materia de normativa institucional, con lo cual se busca impulsar, motivar y orientar este proceso innovador.

RESULTADOS

Con el fin de promover la internacionalización en casa (De Wit et al., 2015), la Universidad de Sonora ha incluido estas iniciativas de innovación en su Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021, estableciendo también la necesidad de promover cambios en la cultura universitaria y en el modelo educativo. En particular, se planteó dar atención a la internacionalización del currículo mediante el impulso de la impartición de asignaturas en inglés en los diferentes programas de estudios. Como promotor inicial de este proceso, surgió el “Programa de habilitación de profesores para impartir cursos en idioma inglés”, el cual buscó acreditar los conoci-

mientos necesarios para impartir su docencia a través del idioma inglés como medio de instrucción con académicos que mostraran estar interesados en participar y esencialmente comprobaran un dominio suficiente del idioma (nivel C1 del Marco Común de Referencia Europeo).

Entre los años 2018 y 2019, mediante instancias institucionales correspondientes (Dirección de Innovación e Internacionalización) se acreditó a un total de 42 académicos para impartir asignaturas en inglés; Este criterio de acreditación que recibió cada académico, supone un permiso o impedimento para que sea programado e imparta este tipo de clases, pues quedo plasmado como una de las políticas institucionales en materia de docencia que regula su desarrollo desde la instancia de recursos humanos.

Acerca del referente normativo, uno de los aspectos particulares que se logró reconocer a través de los datos, fue que dos académicos tenían el registro de haber impartido sus cursos en inglés anteriormente, a pesar de que ellos no contaban con la acreditación institucional correspondiente, lo cual permite suponer que fue parte de un evento piloto previo al inicio formal de este programa.

Por otra parte, y con respecto al número total de académicos que formalmente fueron reconocidos con las posibilidades técnicas y el aval de la institución para impartir asignaturas en esta modalidad (idioma inglés), se destacan diversas características. Desde un análisis de las disciplinas (ver Figura 1),

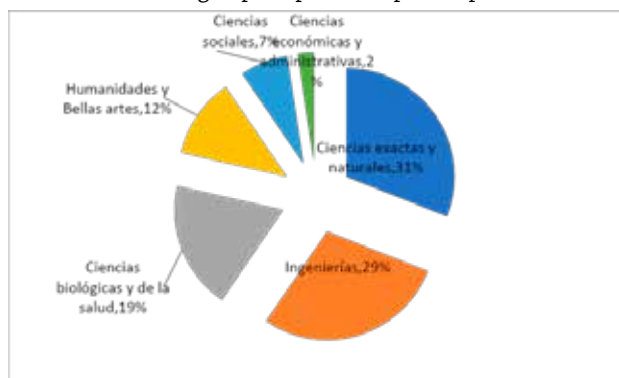
quienes más se interesaron en participar para este proceso pertenecen a los áreas de Ciencias Exactas y Naturales (31%), también de Ingenierías (29%), mientras que fue menor el interés para los académicos de otros espacios como de Ciencias Sociales (7%) y Económicas-Administrativas (2%), lo cual produce que los programas de estudios de estas áreas, sea donde es menor el número de académicos disponibles para la impartición de estas asignaturas. Al analizar qué programas contaban con más docentes disponibles, se reconoció que son cursos que corresponde a dos programas: Licenciatura en Física e Ingeniería Industrial.

En cuanto a la experiencia docente de los académicos, el promedio fue de 18 años, con un rango de 1 año de antigüedad hasta los 48 años. De los 42 académicos acreditados, 37 son profesores de tiempo completo quienes dedican su tiempo a desempeñar diversas actividades (investigación, docencia y extensión), mientras que 5 eran profesores contratados por horas, quienes exclusivamente se dedican a labores de docencia. En el caso del personal de tiempo completo, se destaca que impartir una asignatura en inglés representó un beneficio, puesto que se estableció como un indicador de calidad en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente -un programa de política pública al que acceden académicos de algunas instituciones públicas-, lo cual se traduce en estímulos económicos y ayuda en la explicación de un interés posible en participar.

Con el interés de intensificar el resultado de esta innovación, la institución estableció ciertas metas en su Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021 con respecto al número de asignaturas en inglés a impartirse y bajo la expectativa de aumentar el número cada año. No obstante, aunque si hubo un incremento entre 2017-2018 (ver Figura 2), desde un panorama general se determina que los propósitos definidos por la institución difícilmente podrán ser alcanzadas, al menos en el tiempo establecido.

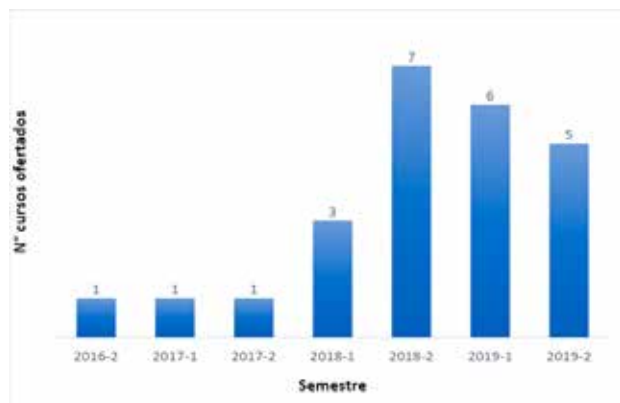
Considerando que la institución ofrece 49 programas de licenciatura y 47 a nivel posgrado, compuestos ambos por una cantidad mucho mayor de cursos, con 1029 profesores e investigadores de

Figura 1. Académicos habilitados para impartir asignaturas en idioma inglés por tipo de campo disciplinar



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Cantidad de asignaturas impartidas en inglés en la Universidad de Sonora periodo 2016-2019



Fuente: elaboración propia.

tiempo completo que conforman su comunidad académica, es de considerarse que en cuatro años sólo se logró la acreditación y habilitación de 42 académicos; más limitada fue la impartición de asignaturas en idioma inglés, alcanzando una cantidad de 24 cursos ofertados entre dicho periodo.

Al analizar los datos, se reconoció que en los semestres 2018-2 y 2019-1 los cursos impartidos en inglés contaron con un promedio de 8 estudiantes inscritos; una sola asignatura alcanzó la inscripción de 29 estudiantes, pero en su mayoría los cursos en inglés disponían entre 4 a 10 estudiantes por curso. Las asignaturas que fueron impartidas en inglés dentro de los programas de estudios corresponden principalmente a nivel licenciatura, donde destacó la iniciativa de los académicos que imparten cursos en los programas de Física (3), Nutrición (3) e ingeniería de materiales (4); solo un par de asignaturas se ofrecieron a nivel posgrado del área de exactas y naturales.

A nivel individual de los académicos disponibles para impartir cursos en inglés, se ubicó que, en el año 2019, sólo el 19% impartió alguna asignatura; destaca que el 81% de los académicos habilitados no impartió ningún curso durante el periodo y que, dentro de este mismo grupo, hay académicos que jamás han sido programados a pesar de que fueron acreditados. Del otro extremo, se subraya que

un solo docente ha impartido de manera constante por tres semestres consecutivos diferentes asignaturas en inglés en el nivel de licenciatura.

Esta situación se vuelve más compleja y exigente a la vez al considerar que, para finales del año 2019, la institución aprobó en una nueva normativa denominada: Lineamientos para el Componente Curricular, donde se estableció de manera obligatoria la impartición de asignaturas en inglés para todos los programas de estudios además de valorar la importancia del dominio de este idioma. Los criterios establecidos son los siguientes:

- 1) ...toda oferta educativa debe observar y tener de manera explícita la dimensión internacional y multicultural en el plan de estudios.
- 2) ...se debe pronunciar de manera explícita el grado de dominio lingüístico, el cual permita al estudiante la lectura de literatura especializada en inglés debido a que todos los programas deben incluir recursos bibliográficos en inglés.
- 3) ...al menos el 15% de los créditos totales de los planes de estudios corresponden a cursos que se ofrecerán tanto en español e inglés.

En síntesis, a partir del panorama reconocido se asume que la internacionalización del currículo la cual se promueve en la Universidad de Sonora mediante la impartición de asignaturas en inglés representa una innovación a nivel curricular que va más allá de cambiar el idioma de instrucción, sino que se requiere otro enfoque y métodos de enseñanza específicos, al cual los académicos en sus primeras experiencias de participación comienzan a reconocer. Como agentes principales de la innovación, ellos se enfrentan a varios retos, entre estos, transformar hábitos y prácticas educativas, aprender y aplicar nuevos enfoques y métodos de enseñanza, desarrollar nuevas habilidades y adoptar nuevos roles en el aula.

DISCUSIÓN

El proceso de innovación que propone iniciar con la internacionalización del currículo contiene rasgos destacables en tres componentes principales como son los aspectos políticos, tecnológicos y culturales (De la Torre, 1997; House, 1998). Desde la visión con perspectiva política, se visualizan y debaten los efectos logrados, los cuales son derivados de que la institución decididamente ha buscado la promoción de esta acción a través de sus discursos y la propia normativa, al buscar la participación de los académicos en la impartición de asignaturas en inglés, donde jugarán un papel importante los estímulos y el seguimiento a las políticas institucionales que establecieron como obligatoria esta modalidad de internacionalización con dichas asignaturas en todos los programas de estudios.

Entre investigaciones que refieren a formas de participación docente en el uso de EMI/CLIL, Costa y Coleman (2013) destacan que la participación docente se da en mayor medida por reclutamiento de sus competencias lingüísticas y disciplinarias, y en menor medida por voluntad propia. No obstante, los resultados muestran que si bien, algunos académicos -aunque muy pocos- han mostrado interés en participar, motivo por el cual destaca haber logrado su acreditación, algo sucede entre el transcurso de esta habilitación y la implementación de esta innovación curricular en el aula, lo cual lleva considerar dos puntos importantes.

Primero, cuestionar que motiva a los académicos a participar en estas iniciativas de naturaleza innovadora, debido a que tienden a ser adoptadas sin cuestionar una explicación de su interés, considerando que en la práctica es poco lo que realmente cambia (Fullan, 2002); además, reconocer que factores obstaculizan el interés de académicos pertenecientes a ciertas áreas de conocimiento donde se ubica que su integración es casi nula. Segundo, es importante destacar que, al abordar dichas innovaciones, es indispensable mediar entre los niveles meso (órganos rectores escolares) y micro (aula); coincidiendo con Díaz-Barriga (2010), es la comuni-

dad docente la que queda atrapada en este proceso de apropiación de la innovación, determinando en este caso, el surgimiento de nuevos problemas que se manifiestan entre las políticas que se buscan implementar en una institución y su práctica real en el aula.

Por otra parte, desde una perspectiva tecnológica se identifica y a su vez se cuestiona, si este grupo de académicos contará verdaderamente con las habilidades y características, también el interés y motivación para llevar a cabo lo que en particular este proceso de innovación curricular demanda. La acción más viable y meritoria consiste en ofrecer un proceso de formación de docentes, bajo las expectativas de que esto pueda ser llevado a la práctica, considerando que una innovación se reduce al dominio técnico -como el dominio del idioma- y creer que innovar consiste únicamente aplicar nuevos métodos y procedimientos en la enseñanza (Escudero, 2014). Esto se relaciona principalmente con el aporte de Martín del Pozo (2013), quien destaca que, en cualquier proceso de innovación y mejora, la formación para EMI debe incluir más que la actualización pedagógica, extendiéndose a considerar ciertas sugerencias a partir de la implementación de EMI/CLIL en las aulas.

No obstante, la cantidad limitada de asignaturas que se han ofertado en idioma inglés durante el periodo analizado, en comparación con la cantidad de académicos disponibles que siguen sin impartir asignaturas en esta modalidad, permite suponer que las acciones de capacitación no logran incidir del todo. En el mismo sentido, esto es evidenciado por Johnson (2012) en su estudio, donde un número considerable de docentes que son involucrados en enseñanza CLIL, no comprendían esta enseñanza, incluso después de años trabajando de esta forma, argumentando la falta de recursos y capacitación.

Desde la perspectiva cultural, se pone en discusión como la implementación de esta innovación implica cambios en la práctica pero que, además, estos varían significativamente según los campos disciplinares, donde se aprecia una disparidad de académicos que han sido acreditados y además par-

tipican llevando esta innovación a la práctica. Esto lleva a cuestionar los diferentes significados y valores que otorgan los diferentes grupos académicos en sus diferentes disciplinas mediante la innovación de la enseñanza con EMI, así como su reacción frente a este particular proceso de internacionalizar el currículo, coincidiendo con Fortanet-Gómez (2011), quien expone que las interpretaciones sobre cómo se introduce EMI en las universidades difiere según las disciplinas, debido a criterios poco claros de cómo aplicarlo. En el mismo sentido, Coyle (2010) expone que la implementación de CLIL no tendrá resultados positivos si no se articula la práctica eficaz de este enfoque con una comprensión compartida de sus principios.

A esto se agrega también la cantidad limitada de estudiantes que se inscriben a las asignaturas en esta modalidad, lo cual convendría examinarse a detalle e indagar si se trata de problemas relacionados con el idioma, con la cultura institucional y/o con la estructura misma de los programas. Así como lo consideran Corrales, Paba Rey y Santiago Escamilla (2016) en su estudio, donde se resalta que el nivel de idioma de los estudiantes es clave para el éxito de cursos EMI, por lo cual las universidades que implementan este tipo de cursos deben prestar atención a la educación lingüística de sus estudiantes.

En la complejidad de los cuestionamientos que se advierten, se suma la posibilidad de desplegarse otros elementos que restringen el proceso de la innovación que, como lo presenta Rivas (2000), van desde lo cognitivo y lo afectivo, hasta lo contextual y lo social. Por lo mismo, Díaz-Barriga (2010) sugiere la importancia de reconocer que toda innovación implica retos e inconvenientes para los actores, los cuales son influenciados por un proceso de apropiación y cambio. De modo que, si se prioriza únicamente el abordaje técnico, se encasilla el quehacer docente en simples ejecuciones técnicas, sin ver más allá a las implicaciones que evidentemente el uso de EMI tiene en la práctica diaria de docentes.

La idea anterior se asemeja con lo expuesto por Fullan (2002), quien sustenta la pertinencia de analizar la implementación de toda innovación, ya que,

conforme a la literatura revisada, el uso de EMI/CLIL requiere una transformación de hábitos, habilidades y prácticas, es decir, toda una “re-culturización” de la enseñanza. Una innovación, como lo plantea Escudero (2014), debe basarse en el sentido, significado y experiencias que tienen académicos sobre esta; de modo que, en concordancia con Aguilar y Rodríguez, (2012), sería conveniente que la formación se adaptara a los docentes para que estos puedan superar su reticencia a implementar otras metodologías y así se materialice el potencial de enfoques como EMI/CLIL en educación superior.

CONCLUSIONES

¿Por qué y cómo promover la innovación de enseñanza con el idioma inglés para internacionalizar un currículo? En primera instancia podría resultar una pregunta sencilla de responder, sin embargo, con base en el análisis realizado, resulta evidente que llevar esto a la práctica es más complejo de lo que parece.

Tal como sucede en la Universidad de Sonora, donde a pesar de que se promueve y fomenta la participación de académicos en programas de capacitación/habilitación, se encuentra que, de estos esfuerzos, los cuales buscan construir un escenario de mejor calidad mediante el desarrollo de una competencia internacional e intercultural, se derivan otras problemáticas que demandan ser analizadas con mayor detenimiento. Destaca la cantidad limitada de académicos que se interesan ser parte de esta innovación, iniciando por los eventos de formación docente, participación que es menor cuando la innovación es llevada a la práctica (aula); además la disparidad en el porcentaje de participación por disciplinas de la institución, sumándose el número escaso de estudiantes que se vienen inscribiendo en estas asignaturas, lo cual tienen implicaciones en las finanzas institucionales.

Si se pretende mejorar el rumbo de esta innovación, es necesario el replanteamiento de las estrategias utilizadas para promover la participación

académica en este tipo de iniciativas innovadores, debido a que la participación a veces se aleja de los propósitos que busca alcanzar las instituciones, en ocasiones por efecto de los programas de política pública o por el descontento generado con la imposición por parte de las autoridades institucionales. Se trata de una dimensión política que se desdibuja durante el proceso, trayendo consigo un efecto reactivo ante la participación de académicos en procesos de innovación, sin conseguir realmente un mejoramiento del ejercicio docente y del currículo.

Por otro lado, convendría también un replanteamiento de los programas de formación docente para la impartición de asignaturas en inglés, en particular asumir las experiencias y necesidades que tienen los académicos con respecto a las diferencias entre las disciplinas. Esto debido a que la internacionalización del currículo iniciada con la impartición de asignaturas en inglés requiere no solamente la especialización en el manejo del idioma. Demanda a su vez el uso y adaptación de materiales en idioma inglés, el empleo de nuevos enfoques de enseñanza a través de los cuales se logre desarrollar competencia intercultural y a su vez fomentar el aprendizaje del contenido disciplinar, el cual diferirá entre las disciplinas.

De manera más general, se advierte que los programas de formación de docentes eviten la homogenización, y en su lugar se conviertan en espacios colaborativos de trabajo, donde académicos compartan sus experiencias a través de las diferentes disciplinas, y donde cuenten con apoyo y retroalimentación de su trabajo docente. Al tratarse de cambios pedagógicos y didácticos que evidentemente deberán verse plasmados en el ejercicio docente, en coincidencia con (Casanova, 2015), todo tipo de modificaciones resultan demandantes y en ocasiones abrumadoras, motivo por el cual la transformación de las actitudes en los actores de la innovación llevará tiempo más prolongado del planificado. De modo que, convendría que los programas de formación centraran también su atención a los distintos niveles de apropiación que van desarrollando aca-

démicos, evitando capacitaciones técnicas cortas en tiempo.

Debido a que se denota el papel central que tienen los académicos en un proceso de innovación curricular, especialmente por el cambio que se demanda y que comienza con la transformación de sus percepciones (Vandeyar, 2017), valdría la pena indagar sobre cómo los académicos asumen este proceso de innovación y qué los motiva a participar en esta estrategia institucional para la internacionalización del currículo; también centrar la atención en aquellos académicos que ya han llevado esta innovación a la práctica y conocer las experiencias desarrolladas al impartir dichos cursos con EMI, o en su caso, qué obstáculos se presentan en su ejercicio docente.

Finalmente, la revisión constante de cómo está funcionando un programa/curso de esta naturaleza permitirá reflexiones y acciones sobre la conveniencia de implementar la instrucción EMI/CLIL en educación superior. Así, se espera que esto propicie el desarrollo y participación en nuevos proyectos de investigación que profundicen en esta forma de internacionalización en México y América Latina, combinando disciplinas lingüísticas, pedagógicas y académicas.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 183–197.
- Altbach, P. G., y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 28 (112), 13-39.
- Altbach, P., Reisberg, L. & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.
- Arango A. y Acuña L. (2018). La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de

- educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES Vol. 2*, pp. 35-49.
- Araujo, C. B. (2013). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(20), 189-204.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030. Recuperado de: http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf
- Banegas, D. L., Poole, P. M., & Corrales, K. A. (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 283-305.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines*. Milton Keynes, UK: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at home in a global perspective: A critical survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8(2), 249-264.
- Bell, M. (2004). Internationalising the higher education curriculum: Do academics agree. *Research & Development in Higher Education*, 27, 50-61.
- Bradford, A. (2015). Challenges in adopting English-taught degree programs. *International Higher Education*, (69), 1-6.
- Casanova, M. A. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa*. Editorial La Muralla.
- Chostelidou, D., y Griva, E. (2014). Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169-2174.
- Clifford, V. A. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language teaching*, 39(1), 1-14.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2018). Ejes, Categorías e indicadores para la evaluación de programas educativos presenciales. Recuperado de: <https://www.ciees.edu.mx/documentos/ejes-categorias-e-indicadores-programas-educativos-presenciales-2018.pdf>
- Corrales, K. A., Paba Rey, L. A., & Santiago Escamilla, N. (2016). Is EMI enough? Perceptions from university professors and students. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2).
- Costa, F., y Coleman, J. A. (2013). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19.
- Coyle, D. (2010). Content and language integrated learning Motivating learners and teachers. En Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen.
- De la Torre, S. (1997). *Innovación educativa: El proceso de innovación*. I. Dykinson.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education, A Study*.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. UDUAL.
- Dunne, C. (2011). Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: Terminology, typologies and power. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 609-622.
- Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 101-138.
- Fortanet-Gomez, I. (2011). Critical components of integrating content and language in Spanish higher education. *Across the Disciplines*, 8(3), n3.

- Friesen, R. (2012). Faculty member engagement in Canadian university internationalization: A consideration of understanding, motivations and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 209-227.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2).
- Green, W., & Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148-164.
- House, E. R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnología, política y cultural. *Revista de educación*, (286), 5-34
- Hu, G., y Lei, J. (2014). English-medium instruction in Chinese higher education: A case study. *Higher Education*, 67(5), 551-567.
- Johnson, M. (2012). Bilingual degree teachers' beliefs: a case study in a tertiary setting. *Pulso: revista de educación*, (35), 49-74.
- Khan, M. A., Omrane, A., & Bank, D. (2016). The role of internationalization in the higher education industry: an exploratory study. *International Journal of Economics & Strategic Management of Business Process*, 7(2), 86-99.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Leask, B. (2009). "Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students". *Journal of Studies in International Education*, 13 (2), 205-221.
- Lin, A. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) context: Theory and practice*. Springer.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers*. NCEE 2017-4023. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Magne, P. (2014) Internationalisation and curriculum development: why and how? *Journal of Pedagogic Development*. Autumn 4:3 pp74-81.
- Marsh, D., Pavón-Vázquez, V., & Frigols-Martín, M. J. (2013). The higher education languages landscape: Ensuring quality in English language degree programmes. Valencia, Spain: *Valencian International University*, 15-22.
- Martín del Pozo, M. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-208.
- McDougald, J. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 25-41.
- McKinnon, S., Hammond, A., & Foster, M. (2017). Reflecting on the value of resources for internationalizing the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ta edición Madrid.
- Nikula, T. (2017). CLIL: A European approach to bilingual education. *Encyclopedia of Language and Education*, Springer.
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö. *Journal of studies in International Education*, 7(1), 27-40.
- Núñez Asomoza, A. (2015). Students' perceptions of the impact of CLIL in a Mexican BA program. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 111-124.
- Osakwe, N. N. (2017). Internationalizing Courses: A Faculty Development Process. *International Research and Review*, 6(2), 1-31.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* 21, 215-226.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.

- Robson, S. (2015). Internationalization of the curriculum: Challenges and opportunities. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3(3).
- Smit, U. & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education. An introduction to English-medium policies, conceptual issues, and research practices across Europe. *AILA Review* (25), 1-12.
- Van der Wende, M. (1996). Internationalizing the curriculum in higher education: Report on a OECD/CERI study. *Tertiary Education and Management*, 2(2), 186-195.
- Vandeyar, S. (2017). The teacher as an agent of meaningful educational change. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2).
- Wächter, B., & Maiworm, F. (2014). English-taught programmes in European higher education. *ACA Papers on International Cooperation in Education*. Bonn: Lemmens.

Percepciones de los coordinadores de doctorado del CUCEA respecto a la gestión de la internacionalización

LESLIE ADRIANA QUIROZ SCHULZ¹

ROSA ELIZABETH DÍAZ OSUNA²

RESUMEN

La literatura sobre gestión de la internacionalización ha abordado principalmente el papel de las oficinas centrales, pero poco se ha estudiado a otros actores relevantes como los coordinadores de posgrado. La presente investigación expone las percepciones de cinco coordinadores de doctorado del Centro de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara respecto a sus funciones y responsabilidades para la gestión de la internacionalización en sus programas. La metodología utilizada fue mixta, mediante la aplicación de un cuestionario y una entrevista estructurada. Los hallazgos principales demuestran que la percepción es heterogénea y prevalecen comentarios sobre corresponsabilidad con otros actores del programa de posgrado y de la institución. Así mismo, se detectan áreas de oportunidad en cuanto al acceso a información, recursos y fondos de emergencia. A manera de conclusión, se establece que la percepción de responsabilidad depende, entre otras cosas, de la exigencia en los procesos de evaluación del programa.

Palabras clave: Internacionalización. Gestión. Coordinadores. Posgrado. México.

ABSTRACT

The literature on internationalization management has mainly addressed the role of central offices, but little has been studied of other relevant actors such as postgraduate coordinators. This research exposes the perceptions of five coor-

¹ Maestra en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur, Brasil. Doctoranda en Gestión de la Educación Superior, Universidad de Guadalajara. leslie.quiroz.schulz@gmail.com

² Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara, México. Doctoranda en Gestión de la Educación Superior, Universidad de Guadalajara. rosadiaz46@gmail.com

dinators of doctoral programs from the Center for Economic-Administrative Sciences of the University of Guadalajara regarding their functions and responsibilities for the management of internationalization in their programs. The methodology used was the mixed method, through the application of a questionnaire and a structured interview. The main findings show that the perception is heterogeneous and comments on co-responsibility prevail with other actors of the graduate program and the institution. Likewise, areas of opportunity are detected in terms of access to information, resources and emergency funds. In conclusion, it is established that the perception of responsibility depends, among other things, on the requirement in the evaluation processes of the program.

Keywords: Internationalization. Management. Coordinators. Postgraduate studies. Mexico.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización del posgrado en México es uno de los tres ejes rectores del modelo que rige el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y, por tanto, cada vez se exige más la implementación de estrategias en este sentido, dentro de los programas que pertenecen al padrón.

Por otro lado, Hunter, Jones y De Wit (2019, p. 199-200) colocan como “interesante observar que a medida que las definiciones de internacionalización han evolucionado en los últimos veinticinco años, han excluido –o hecho pocas referencias–, por lo general, a la función administrativa”.

En México, la gestión de la internacionalización está profesionalizada en oficinas especializadas en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo, éstas atienden múltiples proyectos y actividades generales que no les permiten reconocer todas las necesidades de cada uno de los programas académicos en las IES.

Esto, aunado a los indicadores de internacionalización que exige el CONACYT para los programas en

el PNPC, genera varios cuestionamientos respecto a quiénes deberían ser los principales responsables por dichos procesos en los programas de posgrado. Y al tratar de responderla, el primer actor que viene a la mente es el coordinador de cada programa, principalmente debido a la responsabilidad que estos tienen por los procesos académicos de los estudiantes. Pero ¿cuál es la percepción de cada uno de ellos respecto a las funciones y responsabilidades que tienen que cumplir en materia de internacionalización?

Siendo que existen muy pocas indagaciones sobre el tema, la presente investigación se abordó como un estudio de caso de tipo exploratorio que busca abrir el debate en torno a este cuestionamiento, para, en futuros análisis, poder utilizar otras metodologías e involucrar a otros actores que permitan profundizar en el fenómeno.

Por tanto, el objetivo principal fue: conocer las percepciones de los coordinadores de doctorado del Centro de Ciencias Económico Administrativas (CCEA) de la Universidad de Guadalajara, respecto a sus funciones y responsabilidades para la gestión de la internacionalización en sus programas.

El artículo se divide en cinco secciones. La primera es un breve estado del conocimiento sobre la gestión de la internacionalización, destacando la escasez de estudios sobre programas de posgrado. La segunda presenta la perspectiva conceptual utilizada, donde se retoman algunas definiciones en torno a la internacionalización del posgrado y se esboza la caracterización de quienes gestionan la internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES).

La tercera sección es el marco contextual que define el espacio donde se realizó la indagación exploratoria, enfatizando en la política pública según el PNPC del CONACYT y los propios lineamientos del posgrado en la Universidad de Guadalajara.

La cuarta sección presenta la elección de la metodología mixta y la conformación de los instrumentos de recolección de datos que se llevó a cabo entre los años de 2019 y 2020. Y, finalmente, la quinta sección presenta los principales hallazgos de per-

cepción, así como unas breves recomendaciones y conclusiones que, más que cerrar el tema, lo dejan abierto para futuras profundizaciones sobre este fenómeno.

1. SOBRE LA GESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

En este breve apartado nos referiremos a las principales investigaciones desarrolladas en torno al tema de la gestión de la internacionalización en la Educación Superior latinoamericana, aclarando que, por cuestiones de extensión del texto, sólo abordaremos las publicaciones más destacadas.

De una forma general y para sentar las bases del fenómeno, la gestión de la internacionalización se ha abordado desde la perspectiva institucional y organizacional, asegurando que:

El grado de compromiso de las autoridades, y de los órganos de gobierno de la universidad con el proceso de internacionalización se refleja en la importancia que se confiere a la dimensión internacional en el organigrama institucional, y los recursos humanos y materiales que se conceden para administrar ese proceso. (Gacel-Ávila, 2006, p.274).

A su vez, otros análisis han focalizado sobre los operadores generales de los procesos de gestión; es decir, sobre los responsables de las oficinas de movilidad o asuntos internacionales, destacando las lagunas de sus perfiles de formación profesional, ya sea debido a la diversidad de sus áreas de procedencia disciplinar, a la escasez de recursos humanos para implementar políticas estratégicas, o al impacto negativo de los procesos de designación de los jefes de las oficinas, muchas veces debido a los juegos de la política interna de las instituciones (Didou, 2014).

Diversos autores de América Latina (Miranda & Salto, 2012; Oregioni, 2013; Morresi, 2015) han argumentado que, en países de la región como Argentina y Brasil, la creciente importancia y complejidad

de los procesos de internacionalización ha derivado en la creación de instancias de gestión de las relaciones internacionales, tanto en el nivel central de las universidades, como en las diferentes unidades y programas académicos.

Sin embargo, también se ha señalado una preocupación respecto al tipo de gestión desempeñada en estos espacios, pues “es particularmente grave la falta de capacitación adecuada ofrecida al personal, tanto académico como administrativo, para que comprenda lo que significa internacionalizar la universidad y hacer frente a los cambios que trae consigo este proceso” (Hunter, Jones & De Wit, 2019, p. 197).

Un estudio a nivel local sobre los gestores de la internacionalización en la Universidad de Guadalajara, refleja que el liderazgo y la negociación son elementos clave para la eficiente coordinación de sus funciones en la institución y, además, les permiten realizar acuerdos institucionales en beneficio de la universidad (González Robles, 2019). Sin embargo, este artículo se enfocó en aquellos gestores ubicados en la oficina central de Internacionalización de la Universidad, dejando pendiente el análisis de los operadores diarios de estos procesos al interior de los programas.

Respecto al alcance y mandato de la gestión de la internacionalización en una universidad, Gacel-Ávila (2006) menciona que la forma más adecuada de administración de la actividad internacional es una oficina o centro responsable capaz de tomar decisiones con cierta autonomía y de negociar a nombre de la institución. No obstante, también se considera necesario nombrar responsables de convenios en las áreas académicas específicas, siempre y cuando ninguna decisión que trascienda el ámbito institucional sea tomada sin la participación de la oficina central.

Este último estudio pone en juego el concepto de gestión descentralizada, el cual es bastante pertinente para analizar la función del coordinador de un programa de posgrado. Sin embargo, no se encontró ninguna investigación que observara directamente la responsabilidad de estos actores en la gestión de la internacionalización.

De esta manera, se reconoce fundamental abrir el debate respecto al papel que juegan los coordinadores de posgrado frente a los crecientes procesos de internacionalización de los programas, ya sean las movi­lidades entrantes y salientes de estu­dian­tes, las vinculaciones con otros programas similares en otros países, la internacionalización de los planes de estudio, las colaboraciones con profesores extranjeros e, incluso, la internacionalización de la investigación que realizan en los programas.

2. PERSPECTIVA CONCEPTUAL

Como paraguas conceptual, la internacionalización de la educación superior se puede definir como el proceso intencional de integrar la dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y servicio de la educación post secundaria con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para estudiantes y ‘staff’, así como para lograr una contribución significativa a la sociedad (De Wit, Hunter, Howard & Egron-Polak, 2015).

El fenómeno de la internacionalización del posgrado se cobija en el concepto anterior, pero se desarrolla de diferentes maneras según el contexto social en el que se inserta. Por ejemplo, en América Latina, ésta ha ido de la mano de la expansión de la matrícula en los programas y de las recomendaciones de organismos internacionales para mejorar la calidad de la formación de profesionistas de alto nivel, como lo argumentan los siguientes autores.

En consonancia con tendencias mundiales, los países y las universidades latinoamericanas han impulsado en forma creciente procesos de internacionalización de la educación superior privilegiando, entre otras acciones, la movilidad de académicos y estudiantes de grado y de posgrado, y la constitución de redes de investigadores para el abordaje de problemáticas regionales y el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales (Lamfri & Salto, 2016, p. 215-216).

En este sentido, la promoción gubernamental de estrategias de internacionalización para los posgrados se ha relacionado con el fortalecimiento de los procesos de formación. Un ejemplo de ello son las becas otorgadas por los gobiernos a sus ciudadanos para cursos plenos en el extranjero, o bien, las becas para estancias cortas en el marco de un posgrado nacional, muchas veces impulsadas desde las agencias de posgrado federal, como se verá más adelante en el caso del CONACYT.

En pocas palabras, la internacionalización del posgrado en América Latina se entiende como una herramienta para mejorar los procesos formativos, colaborar con instituciones extranjeras, aprender de ellas y subsanar las posibles deficiencias que aún pueden tener algunos de los programas locales, en la búsqueda por aumentar la calidad de la enseñanza posgraduada. Es decir, se utiliza como una estrategia que busca mejorar los procesos académicos, por lo cual, se recomienda que sea impulsada por los coordinadores que conocen de cerca dichos procesos.

2.1 Características de un oficial internacional superior (SIO)

Bajo la premisa de que “un enfoque estratégico para la internacionalización reconoce el valor de todo el personal como integrado por socios iguales, tanto académicos como administrativos, y se basa activamente en su participación” (Hunter, Jones, De Wit, 2019, p. 204), se establece que los coordinadores tienen una función de gestión académica importante que es fundamental para el éxito del proceso formativo de los estudiantes de doctorado, el cual se puede mejorar mediante la internacionalización.

Lo anterior no implica que las funciones de un coordinador de posgrado sean iguales a las de un funcionario en una oficina central de internacionalización; sin embargo, sí nos aproximan al reconocimiento del académico-administrativo como potencial impulsor de estrategias internacionalizadoras.

En este sentido, al no existir una teoría que explique el papel del coordinador de posgrado como gestor de procesos de internacionalización, se tomó la decisión de utilizar algunos elementos de la propuesta de McQuaid & Klahr (2018) para un análisis aproximado. Pues, aunque dichos autores se enfocan en los funcionarios de una oficina central (Oficial Internacional Superior: SIO, por sus siglas en inglés), sus planteamientos son útiles para identificar las implicaciones que tiene el gestionar la internacionalización en contextos educativos.

Dicho lo anterior, es fundamental destacar que la Asociación de Administradores de Educación Internacional (AIEA, por sus siglas en inglés) define a un SIO como la persona encargada de dirigir y facilitar los esfuerzos integrales de internacionalización que impactan en estudiantes, profesores y staff de una IES.

Los programas operativos a nivel mundial presentan la posibilidad de un riesgo y una responsabilidad significativa (Rhodes y Ludeman, 2012); es por esto que los gestores deben proporcionar infraestructura y políticas para moderar el riesgo en la medida de lo posible y disponer de protocolos en caso de emergencia.

En referencia con los Estándares de Práctica Profesional para Líderes de Educación Internacional y Altos Funcionarios Internacionales (Asociación de Administradores de Educación Internacional [AIEA], 2016), el líder internacional necesita tener:

conocimiento y comprensión de las leyes que afectan aspectos significativos de la internacionalización, como la movilidad de estudiantes y profesores, y trabajar con un asesor legal para garantizar el cumplimiento de estas leyes de manera coherente con el interés de la institución y sus partes interesadas (McQuaid & Klahr, 2018, p.89).

Dicho lo anterior, se establece que la gestión de la internacionalización lleva las siguientes implicaciones:

- 1) Autoridad tanto para tomar decisiones como para delegar.
- 2) Acceso a muchos niveles de información, arriba y abajo de la jerarquía institucional.
- 3) Acceso a fondos y recursos de emergencia.
- 4) Autoridad para crear políticas obligatorias
- 5) Autoridad para negociar, persuadir y celebrar acuerdos legales de vinculación. (McQuaid & Klahr, 2018)

El trabajo de abordar el riesgo y gestionar la responsabilidad es fundamental para el éxito de una oficina de programas internacionales -o en este caso, de un programa de posgrado- y, en última instancia, la reputación de una institución. Además, se deben mantener abiertas las líneas de comunicación entre las unidades de apoyo y estar dispuestos a ajustar las políticas y los procedimientos según sea necesario. (McQuaid & Klahr, 2018).

3. MARCO CONTEXTUAL

El presente apartado está dividido en dos secciones: la primera identifica la importancia de la internacionalización para el posgrado en México, puntualizando en la formación de investigadores que se prioriza en los programas doctorales según los niveles del PNPC; mientras que la segunda sección caracteriza los programas de doctorado elegidos para el estudio de caso en el CUCEA de la Universidad de Guadalajara, destacando la función implícita de la internacionalización en las misiones y visiones de cada uno de ellos; así como la descripción de las funciones de un coordinador de programa.

3.1 El posgrado en México y su necesidad de internacionalización

La formación de investigadores en el posgrado -particularmente en el doctorado- constituye el proceso en el que se desarrollan las competencias requeri-

das para abordar problemas que requieren un enfoque conceptual más específico y efectivo, pero, sobre todo, el espacio para fomentar el desarrollo del pensamiento lógico y científico (Proestakis-Maturana & Terrazas-Núñez, 2017) según las necesidades de la actualidad -que en su mayoría- son globales.

Esto establece una característica importante que se coloca como prioridad en la formación de investigadores: la internacionalización de dicho proceso, con el fin de preparar a los futuros doctores que trabajarán en conjunto con investigadores de otras naciones en proyectos de alta demanda intelectual.

En México existen posgrados dedicados a la profesionalización (principalmente especialidades y maestrías profesionalizantes) y posgrados orientados a la investigación (algunas maestrías y la mayoría de los doctorados). El grueso de este nivel de estudios busca el mejoramiento científico del país y la generación de conocimiento necesario a nivel local, nacional o global.

Para este análisis exploratorio se eligió trabajar con aquellos orientados a la investigación, particularmente con programas de doctorado que han ingresado en los últimos años al padrón PNPC.

Este padrón está conformado por cuatro niveles (Reciente creación, En desarrollo, Consolidado y Competencia Internacional) a los cuales se accede según el tiempo de creación del programa y el cumplimiento de los criterios del marco de referencia y los indicadores establecidos por el CONACYT. Dentro de estos se destacan: “la habilitación del núcleo académico, la congruencia del plan de estudios con las LGAC, la eficiencia terminal, la movilidad y la productividad académica de los estudiantes” (CONACYT, 2018, p. 46).

Los programas registrados y evaluados por el CONACYT en el PNPC, se rigen por el documento Marco de referencia para la evaluación y seguimiento a los programas, en el que se argumenta la importancia de la internacionalización en el posgrado de la siguiente manera:

Si bien la ciencia siempre ha tenido alcances y parámetros internacionales, en el siglo XXI es un integran-

te esencial: se está ante el fenómeno de una acelerada e inmediata difusión del conocimiento y ante problemas de mayor complejidad que reclaman el concurso creciente de disciplinas, equipos, instituciones y países que dan pie a alianzas interinstitucionales y multinacionales, mayor rigor científico, potenciación del conocimiento generado en muchas latitudes y el ejercicio comparativo en respuesta a los grandes desafíos que plantea la globalización económica y social (...) Nos encontramos ante un escenario de un profundo cambio en los contenidos, instrumentos y los recursos humanos para llevar al posgrado a crecientes niveles de internacionalización y de competitividad (CONACYT, 2018, p.21-22).

Con base en este argumento, la internacionalización se estableció como una de las tres políticas principales del modelo PNPC (las otras dos son formación y vinculación), y por tanto, como un elemento fundamental de las etapas de evaluación y seguimiento de los programas que desean ingresar o mejorar su posición en el padrón.

Respecto a la operación y gestión del programa, el documento marco coloca como elementos a observar:

la realización de actividades de cooperación académica con otros programas de posgrado de instituciones de reconocida trayectoria nacional e internacional, constatable mediante productos y resultados de la colaboración (...) Existe una política y financiamiento para que los estudiantes del programa puedan realizar cursos o estancias de investigación en otras instituciones u organismos de la sociedad nacionales y extranjeros. (CONACYT, 2018, p.67).

Por otro lado, respecto a las estrategias consideradas de internacionalización, se reconocen las siguientes:

Una dimensión que se reconoce en la misión y responsabilidad del programa. La globalización del conocimiento y la colaboración en redes cada vez más grandes y complejas. La perspectiva global y la reci-

prociudad internacional reflejada en una movilidad creciente de estudiantes, profesores y posdoctorantes. Alianzas con otras instituciones para posgrados conjuntos, grados compartidos o cotutoría. Colaboración académica para desarrollar proyectos de investigación o innovación con la participación de estudiantes. Organización de reuniones académicas, mediante el uso intensivo de las TIC y los cursos a distancia (CONACYT, 2018, p.22).

Sin embargo, cuando se analizan los indicadores de evaluación contenidos en las cinco categorías, sólo se reconoce explícitamente la estrategia de movilidad internacional (categoría 3, criterio 10) e implícitamente la vinculación con el medio externo (categoría 4, criterio 14). Aunque, para efectos prácticos, el discurso prevaleciente es el de la necesidad de impulsar la internacionalización de los programas de manera integral.

En este sentido, se infiere una falta de claridad en la forma de evaluar las diferentes estrategias de internacionalización en los programas y, a su vez, un gran número de criterios a cumplir (20), que hacen que los coordinadores se enfrenten a un aparato burocrático complejo que limita el visualizar la potencialidad de la internacionalización como proceso integral de la formación posgraduada.

3.2 Los doctorados del PNPC en el CUCEA y las funciones de sus coordinadores

El Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara cuenta con seis programas de doctorado (Universidad de Guadalajara, n.d.); sin embargo, uno de ellos no pertenece al PNPC, por lo que quedó fuera de la presente muestra. Los cinco restantes se caracterizan brevemente a continuación:

- 1) *Doctorado en Ciencias de la Administración*. Su misión consiste en formar profesionales de alto nivel, capaces de generar y aplicar el co-

nocimiento en las áreas económico administrativas y que se vinculan estrechamente con el sector social, público y privado, y asuman un compromiso con el desarrollo sustentable y el bienestar social; mantener una oferta académica que se distingue por su pertinencia, la flexibilidad de su currículo y la gestión eficiente de sus recursos que respaldan su prestigio regional, nacional e internacional. Este doctorado cuenta con nivel PNPC de “reciente creación”.

- 2) *Doctorado en Estudios Económicos*. Es un programa que cuenta con el principal objetivo de formar investigadores de alto nivel dentro de sus cuatro áreas de especialidad: economía aplicada y análisis económico; economía del medio ambiente; economía empresarial y financiera; y por último, economía pública. Este programa está dentro del PNPC de CONACYT con nivel de “reciente creación”.
- 3) *Doctorado en Gestión de la Educación Superior*. El objetivo de este doctorado es la formación de investigadores en el campo de la gestión universitaria. fue creado para ofrecer una opción de formación a profesores, investigadores, académicos, consultores especializados, funcionarios y directivos del sector educativo, ante la demanda de doctores en gestión de la educación superior que existe en México y en otros países de Latinoamérica. Actualmente es parte del PNPC en el nivel “en desarrollo”.
- 4) *Doctorado en Políticas Públicas y Desarrollo*. Este doctorado tiene el objetivo de formar profesionales de alto nivel que cuenten con los conocimientos y habilidades para llevar a cabo investigación sobre los diversos aspectos del proceso de desarrollo, particularmente aquellos que están relacionados con las posibilidades que tienen las regiones deprimidas o en transición de generar procesos de transformación para responder a los problemas derivados de los procesos internacionales y regionales. Actualmente se encuentra

en el nivel de “reciente creación” en el PNPC de CONACYT.

- 5) *Doctorado en Tecnologías de Información*. Su objetivo es ofrecer a los estudiantes, además de una sólida formación científica, la oportunidad de realizar investigación formal mediante colaboraciones con otros grupos de investigadores de instituciones externas, aplicada al análisis de procesos de negocios, minería de datos, optimización, simulación, sistemas distribuidos, interfaces avanzadas en realidad virtual, gestión del conocimiento y el e-world. Actualmente cuenta con acreditaciones y certificaciones de nivel nacional e internacional que posibilitan a sus egresados posicionarse en instituciones y organismos para la construcción de propuestas y soluciones que impulsen el desarrollo y bienestar social y humano. Este doctorado se encuentra en el PNPC con el nivel “en desarrollo”.

Como se puede observar, la mayoría de estos programas presentan implícita la dimensión internacional en su oferta formativa, ya sea destacando la importancia de su prestigio internacional, por su compromiso en la formación de personal requerido en América Latina, o por la importancia de las acreditaciones internacionales que procura.

De manera general, todos tienen como parte de su función social una preocupación por incidir en la solución de problemáticas, más allá de las fronteras mexicanas, a través de los investigadores que forman.

Por otro lado, según el Capítulo III, artículo 16 del Reglamento General de Posgrado de la Universidad de Guadalajara (2017), cada programa de posgrado contará con un Coordinador, quien deberá cumplir los siguientes requisitos: “Ser profesor de la Universidad de Guadalajara; poseer por lo menos el grado académico correspondiente al del programa que coordina, y tener una formación disciplinar afín al mismo”. Es decir, su perfil es completamente académico.

En el mismo reglamento, Capítulo III, artículo 17, se establece que algunas de las atribuciones de dicho coordinador, serán: el seguimiento y trayectoria de los estudiantes, gestionar lo necesario para un adecuado desarrollo del programa de posgrado, convocar y presidir la Junta Académica del programa, entre otros de corte más administrativo.

Así, tanto el seguimiento académico de los estudiantes como la procuración del desarrollo del programa, implica la implementación de procesos de internacionalización que, además -como ya se explicó- son requisitos de los programas en el PNPC (si bien la exigencia varía según el nivel en el padrón).

No obstante, cabe resaltar que no toda la responsabilidad por la cuestión académica recae en los coordinadores, pues para ello existe la Junta Académica, la cual se compone de tres a cinco profesores de tiempo completo, afines a las líneas de investigación del programa.

Esta Junta, en consenso, decide sobre los procesos académicos; los cuales incluyen la apertura de nuevos cursos (que pueden provenir de estrategias de internacionalización), la aceptación de los intercambios de estudiantes (movilidad nacional e internacional), entre otros. En este sentido, el papel del coordinador para convocar, presidir y mediar en las reuniones es fundamental para el buen funcionamiento de la Junta Académica.

Por último, para la contextualización de este trabajo es importante destacar que en la Universidad de Guadalajara existe una oficina central responsable de implementar y operar la política institucional de internacionalización en cada una de las instancias de la Red Universitaria (Universidad de Guadalajara, n.d.), la cual se denomina Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI) y en cuyas funciones están la gestión y administración de los recursos para la internacionalización.

Sin embargo, sus funciones son generales y deben atender a toda la red universitaria, lo cual les impide conocer las necesidades de internacionalización específicas de cada uno de los programas.

4. METODOLOGÍA

Hernández Sampieri, Fernández Collado y del Pilar Baptista Lucio (2010) recomiendan la realización de indagaciones exploratorias cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado. Es por ello que el presente estudio de caso se plantea como exploratorio e inicial, pues tiene el objetivo de conocer las percepciones de los coordinadores de doctorado del Centro de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara respecto a sus funciones y responsabilidades para la gestión de la internacionalización en sus programas.

Como objeto de estudio se han elegido los cinco programas de doctorado del CUCEA ya mencionados, que al contar con la característica común de que se encuentran en el PNPC del CONACYT, se enfrentan a múltiples criterios a cumplir y requisitos varios entre los que destacan el cumplimiento de indicadores para la internacionalización de los programas. Es importante mencionar que la recopilación de la información se llevó a cabo entre octubre del año 2019 y agosto del año 2020.

Dicho lo anterior, la pregunta que guió la presente investigación fue: ¿cuál es la percepción de los coordinadores de doctorado del Centro de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara respecto a sus funciones y responsabilidades para la gestión de la internacionalización en sus programas?

Para responder a esta se diseñó una metodología mixta en dos momentos: primero se aplicó un cuestionario de opciones cerradas con escala de frecuencia (nunca, a veces, siempre) tipo Likert (Cañadas & Sánchez, 1998), el cual constó de seis reactivos específicos de percepción.

Estas interrogantes (Tabla 1) fueron diseñadas con base en la teoría de McQuaid & Klahr (2018) sobre las características que deben tener quienes asumen responsabilidades de gestión de la internacionalización en la Educación Superior, pues -como ya se mencionó- no existen propuestas específicas hacia los casos de los coordinadores de posgrado, pero

Tabla 1.- Interrogantes sobre percepción de liderazgo en las actividades de gestión de la internacionalización

Preguntas realizadas	Variables involucradas
¿Suele tomar decisiones y delegar responsabilidades en cuestiones que impliquen la internacionalización del programa?	Autoridad y responsabilidad
¿Suele negociar, persuadir y celebrar acuerdos legales de vinculación en internacionalización?	Autoridad legal
¿Tiene usted acceso a información sobre internacionalización en niveles hacia arriba y hacia abajo en la jerarquía institucional?	Acceso a información
¿Cuenta con acceso a fondos y recursos de emergencia para fines de la internacionalización?	Acceso a recursos
¿Mantiene abiertas las líneas de comunicación entre las unidades de apoyo a la internacionalización y su coordinación?	Comunicación y acceso a información
¿Está usted dispuesto a ajustarse a las políticas y procedimientos de la internacionalización que demandan la institución?	Jerarquía institucional

FUENTE: elaboración propia con fundamento en McQuaid & Klahr, 2018.

Tabla 2.- Preguntas abiertas para profundización de la información.

Preguntas realizadas	Variables involucradas
¿Se considera el principal responsable por la internacionalización del programa que coordina? Sí o no y por qué	Nivel de responsabilidad
¿En qué sentido considera que se manifiesta la exigencia por la internacionalización del programa desde el CONACYT? ¿Qué se le exige a usted como coordinador para lograr esto?	Exigencia de actores externos / Autoridad
¿Qué cambios sugeriría para mejorar la gestión de la internacionalización en los programas de posgrado del CUCEA?	Apoyo institucional esperado

FUENTE: elaboración propia tras la revisión de literatura y documentos de política pública.

al ser nuestro objetivo el de identificar percepciones en torno a las funciones y responsabilidades sobre la internacionalización, consideramos adecuado utilizar estos indicadores como punto de partida.

En un segundo momento, se aplicó una entrevista con cada coordinador para profundizar en las percepciones destacadas de los cuestionarios, así como elementos que surgieron tras una posterior revisión de literatura y de documentos de política pública. Este segundo instrumento (Tabla 2) fue de tipo cualitativo e implicó la realización de tres preguntas abiertas en torno a las variables de: responsabilidad percibida frente a la gestión de la internacionalización, exigencia de actores externos y apoyo institucional esperado.

Finalmente, cabe mencionar que se siguió un protocolo de confidencialidad para que los coordinadores pudieran responder libremente a todas las preguntas, por lo que no se les identificará con los programas y para ello se asignaron letras al azar a cada uno, dentro de la presentación de testimonios.

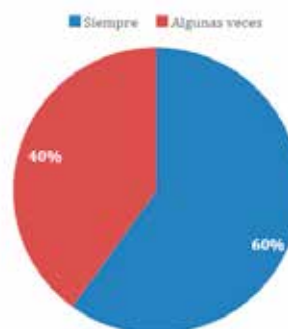
Las respuestas de ambos instrumentos fueron codificadas y analizadas individualmente, para después obtener los resultados preliminares que nos ayudarán a plantear nuevas interrogantes para futuras observaciones. A continuación, presentamos los hallazgos más relevantes.

5. PRINCIPALES HALLAZGOS

Este apartado muestra gráficamente los resultados de cada pregunta del cuestionario junto con algunos de los testimonios más destacados que se derivaron del instrumento cualitativo.

En una ligera mayoría, los coordinadores de los doctorados de CUCEA se perciben siempre con la autoridad para tomar decisiones y delegar responsabilidades en temas de internacionalización (Gráfica 1). Sin embargo, cuando cruzamos esta información con los testimonios cualitativos respecto a si el coordinador se considera el principal responsable por la internacionalización del programa, hay mayor moderación en las respuestas, e incluso, una ligera ten-

Gráfica 1: ¿Suele tomar decisiones y delegar responsabilidades en cuestiones que impliquen la internacionalización del programa?



FUENTE: elaboración propia con datos de los resultados de cuestionarios aplicados en 2019.

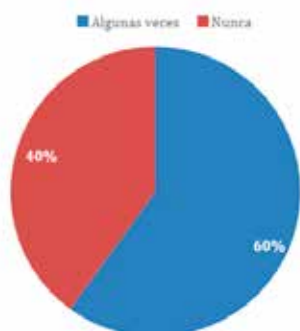
dencia a asegurar que no lo son, como se observa en algunos de los testimonios:

En parte sí, en el sentido de que como coordinador del programa estoy encargado, entre otras actividades, del desarrollo de mecanismos de internacionalización. Por otra parte no, debido a que no está en mi alcance aprobar convenios o establecer vías formales de internacionalización, puesto que esa actividad refiere al área legal y a la CGCI. (Coordinador B)

No el principal, no tomo decisiones respecto al presupuesto para la internacionalización. (Coordinador A). No, ya que los requisitos de la internacionalización es la suma de las colaboraciones y productos tanto del núcleo académico como de la junta académica. (Coordinador C)

En este sentido, más que una responsabilidad absoluta sobre este asunto, podemos decir que la mayoría percibe una corresponsabilidad con otros actores del programa de posgrado (la Junta Académica) y de la institución (área legal, CGCI), así como un entendimiento de ciertas limitaciones en cuestiones legales y financieras, como la asignación del presupuesto y la aprobación de convenios. Este aspecto tiene relación directa con los siguientes resultados (Gráfica 2).

Gráfica 2: ¿Suele negociar, persuadir y celebrar acuerdos legales de vinculación en internacionalización?



FUENTE: elaboración propia con datos de los resultados de cuestionarios aplicados en 2019.

Si bien el 60% de los coordinadores encuestados percibe que, algunas veces, tiene autoridad en materia de acuerdos, es un hecho que, para efectos formales, no pueden hacerlo sin la intervención del área legal de la UdeG y la CGCI, lo cual está claro en el 40% de los coordinadores. Esto guarda relación con el estudio de Gacel-Ávila (2006), donde se destaca el concepto de gestión descentralizada como una opción viable al tener responsables de convenios en las áreas académicas, pero manteniendo la participación de la oficina central en cualquier decisión que trascienda al ámbito institucional.

Los matices en la percepción de responsabilidad se justifican por la cantidad de funciones y actividades que los coordinadores tienen que gestionar, lo cual se materializa en las evaluaciones periódicas que presentan ante CONACYT, lo cual, como ya mencionamos, gira en torno a 20 indicadores por cumplir (CONACYT, 2018). En este sentido, la prioridad que le dan a criterios relacionados con la internacionalización, depende también del alcance actual que perciben en sus programas:

para mejorar la gestión de la internacionalización habría que dimensionar mejor los esfuerzos, puesto que no todos los programas están en condiciones para internacionalizarse puesto que hay muchos que están en proceso de consolidación y en el mejor de los casos

su alcance es local y en menos casos nacional (Coordinador B)

En línea con lo anterior y respecto al marco de referencia del CONACYT, algunos coordinadores expresaron que la exigencia por la internacionalización depende de las etapas que el PNPC contempla, pues al estar en los primeros dos niveles del padrón, se les pide cumplir primero con otro tipo de indicadores.

Para CONACYT hay otros aspectos prioritarios tales como los procesos de selección, seguimiento de las trayectorias académicas, productividad académica, retribución social, titulación y eficiencia terminal y redes de egresados. (Coordinador B)

En la evolución que sugieren de todo plan de estudios incorporado al PNPC, la exigencia es con base a las etapas que el PNPC solicita. (Coordinador C)

No obstante lo anterior, algunos de los coordinadores identifican ciertas actividades relacionadas con la exigencia, desde el CONACYT, en materia de internacionalización:

Que existan intercambios, bibliografía en inglés, movilidad entre profesores, artículos publicados en inglés, dominio del inglés de parte de los estudiantes. (Coordinador A)

Indicadores de movilidad de profesores y estudiantes (...) en la producción académica ya que las publicaciones deben estar indexadas internacionalmente. (Coordinador D)

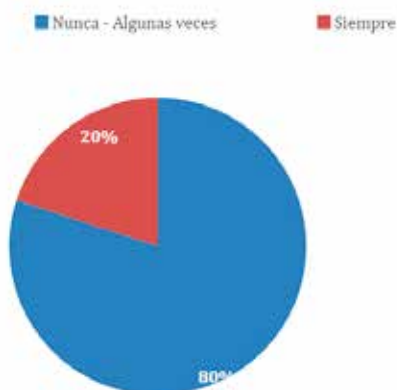
Estos últimos testimonios destacan el tema de los intercambios o la movilidad de alumnos y profesores, sin embargo, en contraste con el estudio de Luchilo (2006), donde se menciona que la movilidad es la faceta más notoria de los procesos de internacionalización de la educación superior y la principal preocupación registrada por los receptores de estudiantes para mantener los flujos de competencia, los testimonios que nosotras recabamos permiten determinar que los coordinadores de doctorado también contemplan otras actividades fundamentales

para la internacionalización, tales como: contar con recursos para la formación (bibliografía en inglés, cuentas para videoconferencias con personas en otros países, etc.) y motivar la producción científica internacionalizada (artículos publicados en inglés o en revistas indexadas internacionalmente, dominio del inglés por parte de los estudiantes).

A manera de balance, estas dos primeras preguntas permiten inferir una percepción heterogénea sobre la internacionalización en los programas; mientras algunos coordinadores consideran que ésta no es prioritaria en la exigencia actual a sus programas por el nivel en el PNPC y el alcance momentáneo, otros consideran que sí es necesaria e incluso identifican actividades concretas que se les pide desarrollar. Continuando con la exposición de resultados, se les cuestionó en torno a la percepción de acceso a recursos básicos para la gestión de la internacionalización como información (Gráfica 3) y fondos y recursos de emergencia (Gráfica 4), siendo ambos resultados preocupantes:

Como se puede observar, las respuestas fueron bastante consensuadas y alertan de una dificultad en el acceso a recursos importantes, lo cual dificulta la gestión de los coordinadores de posgrado en materia de internacionalización. Al respecto, recordamos el estudio de González Robles (2019) quien destaca la importancia de la negociación para los

Gráfica 3: ¿Tiene usted acceso a información sobre internacionalización en niveles hacia arriba y hacia abajo en la jerarquía institucional?

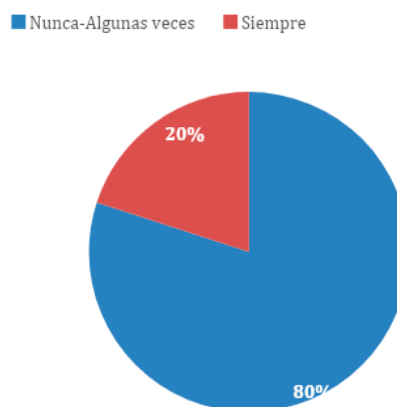


FUENTE: elaboración propia con datos de los resultados de cuestionarios aplicados en 2019.

gestores de las oficinas centrales, por lo que nosotras agregamos que dicha negociación también es fundamental al interior de la Universidad: entre los gestores de oficinas centrales y los coordinadores académicos de los programas.

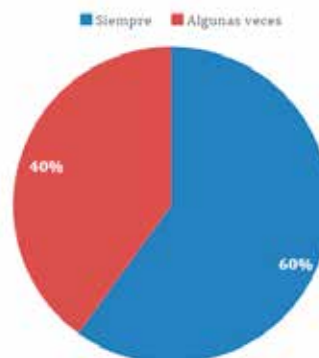
En este tenor, la pregunta sobre la apertura de líneas de comunicación con las unidades responsables por la internacionalización central de la Universidad (Gráfica 5), arrojó una tendencia positiva, pero con un 40% de los entrevistados que aún percibe áreas de oportunidad al respecto:

Gráfica 4: ¿Cuenta con acceso a fondos y recursos de emergencia para fines de la internacionalización?



FUENTE: elaboración propia con datos de los resultados de cuestionarios aplicados en 2019.

Gráfica 5: ¿Mantiene abiertas las líneas de comunicación entre las unidades de apoyo a la internacionalización y su coordinación?



FUENTE: elaboración propia con datos de los resultados de cuestionarios aplicados en 2019.

Lo anterior cobra importancia según la teoría de McQuaid & Klahr (2018), pues ellos aseguran que se deben mantener abiertas las líneas de comunicación entre las unidades de apoyo para la correcta gestión de la internacionalización.

En esta línea de ideas, otra de las preguntas de la entrevista giró en torno a propuestas para mejorar la gestión de la internacionalización en los programas de posgrado del CUCEA, siendo destacados asuntos de vinculación e involucramiento de las áreas administrativas de la Universidad con el área académica de los posgrados:

Que estuviese más vinculada la academia con el presupuesto, que haya más vinculación con la oficina del abogado general y con la CGCI. (Coordinador A)

Control Escolar debe flexibilizar sus trámites. Ese ha sido el mayor obstáculo para promover la internacionalización del programa. (Coordinador D)

Aunado a ello, se solicitaron apoyos muy concretos como mayor presupuesto para los traslados y/o facilidades para mejorar los procesos de internacionalización en varios sentidos:

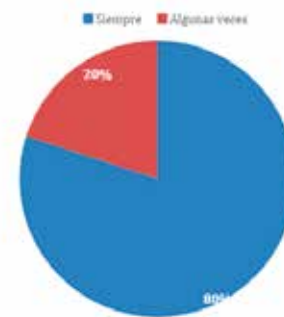
(...) por ejemplo, brindarle estancia a académicos extranjeros en algún lugar de la UdeG (como lo hacen en países de 1er mundo) que evite costos de hotel y alimentación...facilidades de cuentas de ZOOM o similares para videoconferencias, etc. (Coordinador C)

Las anteriores son peticiones derivadas de las necesidades particulares de cada programa, que como anticipamos, es difícil que la oficina central conozca, por lo que es el coordinador quien tiene esta información y debería poder negociar continuamente los recursos y facilidades para actuar en consecuencia.

Finalmente, la mayoría de los coordinadores mencionó una disposición total para ajustarse a las políticas y lineamientos dictados a nivel institucional (Gráfica 6), lo cual concuerda con la propuesta de gestión descentralizada.

De esta manera, se comprueba que, a pesar de que los coordinadores reconocen una cierta autori-

Gráfica 6: ¿Está usted dispuesto a ajustarse a las políticas y procedimientos de la internacionalización que demandan la institución?



FUENTE: elaboración propia con datos de los resultados de cuestionarios aplicados en 2019.

dad para implementar procesos de internacionalización en sus programas y hacen peticiones necesarias para mejorar su práctica, respetan la función de la oficina central como parte de un sistema descentralizado de gestión, y son cuidadosos de los procedimientos formales que implican la imagen de la institución.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La percepción de los coordinadores de doctorado del Centro de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, respecto a sus funciones y responsabilidades para la gestión de la internacionalización en sus programas, es heterogénea, pues si bien la mayoría mencionó contar con autoridad para tomar decisiones y delegar en asuntos de internacionalización, los testimonios cualitativos demuestran que esto varía según los apoyos recibidos y el entendimiento de las exigencias hacia sus programas.

De manera general se detectó una percepción de corresponsabilidad en dos sentidos: en la cuestión académica con la Junta Académica de los programas, lo cual concuerda con el reglamento general de posgrados de la Universidad; y en cuestión administrativa con la oficina central de internacionalización

(CGCI), control escolar y el área legal. Sin embargo, esto no indica que exista una buena coordinación entre ambas cuestiones y, por tanto, los coordinadores expresaron que pocas veces tienen acceso a información sobre internacionalización al igual que a recursos y fondos de emergencia para el mismo fin.

En este sentido, se infiere una percepción dual entre limitaciones y responsabilidades. Por ejemplo, reconocen que las cuestiones de presupuesto o firma de convenios están fuera de su alcance; sin embargo, son conscientes de que, para el posicionamiento académico del programa, su función es idear, desarrollar y reportar actividades de internacionalización.

Como ya se mencionó, la percepción de responsabilidad sobre la gestión de la internacionalización depende, en gran medida, de la posición del programa en el padrón del PNPC y del entendimiento de cada coordinador sobre los criterios exigidos por el CONACYT. Algunos destacan la necesidad de impulsar actividades como la movilidad de estudiantes, la adquisición de recursos para la formación y las publicaciones en inglés o en revistas internacionales, ya que ello abona a la evaluación que hace el CONACYT.

No obstante, otros coordinadores consideran que la internacionalización no es una prioridad en los niveles 1 y 2 del padrón (donde se encuentran estos doctorados), pues hay otros aspectos de mayor importancia como la selección de estudiantes, la eficiencia terminal y el seguimiento a egresados que pide el CONACYT.

En este sentido, las recomendaciones que se desprenden del estudio exploratorio, atienden los dos principales obstáculos identificados dentro de la heterogeneidad de la percepción sobre la gestión de la internacionalización:

- Respecto a los obstáculos provenientes del interior, se sugiere impulsar un mayor apoyo y vinculación desde el nivel institucional en materia legal y de presupuesto con las academias de los programas, así como crear planes a futuro para la internacionalización, en colaboración con ins-

tancias como el CGCI. En este sentido, es importante establecer mejores canales de comunicación vertical y horizontal para las decisiones de internacionalización que atañen a los posgrados. Pues, así como Hunter, Jones y De Wit (2019) en su estudio a nivel institucional mencionaron que los académicos necesitan tener conocimiento sobre la estrategia de internacionalización de su propia institución para sentirse parte del proyecto institucional, éste estudio exploratorio nos permite agregar que los coordinadores de posgrado también deben percibirse como piezas fundamentales para incrementar su sentido de responsabilidad y encaminar su gestión hacia la mejora de procesos de internacionalización que impacten en los procesos formativos académicos de los doctorandos.

- En cuanto a los obstáculos provenientes del exterior, es importante que el CONACYT clarifique sus indicadores de evaluación y se transmita la transversalidad de las estrategias de internacionalización sobre el resto de los procesos prioritarios (selección, productividad, retribución social, etc.) para la evolución de los programas. Es decir que es importante que se comprenda que existen múltiples estrategias que se pueden implementar para internacionalizar un programa, y hacer ver que no sólo se trata de los números sobre movilidad o publicaciones, sino de la transformación integral que la internacionalización puede generar en los procesos académicos y formativos de los doctorandos.

Dicho lo anterior, este estudio exploratorio llama la atención no sólo hacia los aspectos administrativos de las instituciones, sino también hacia el ámbito académico en el sentido de que, al conocer la percepción de los coordinadores sobre su nivel de responsabilidad hacia la gestión de la internacionalización, y al buscar terminar con los obstáculos presentados, se podrá aprovechar de mejor manera la riqueza y el impacto de la educación global hacia los procesos formativos de los estudiantes. De lo contrario, muchas buenas ideas e iniciativas posibles de

implementarse podrían quedarse en el tintero de los coordinadores, ya sea por la poca coordinación del aparato institucional o por la idea de que, al darle prioridad a otros criterios del CONACYT, se deben dejar de lado asuntos de internacionalización.

Por último, sólo nos resta señalar que, aunque este estudio exploratorio se realizó en un pequeño universo y sus resultados no pueden ser generalizables, sí son valiosos para reflexionar en torno al importante papel de los coordinadores de posgrado en la gestión de la internacionalización de los programas. Además, las conclusiones que aquí se plantean no pretenden ser deterministas, sino catalizadoras de nuevas preguntas y de futuras investigaciones en diversos contextos, para ampliar la información sobre el fenómeno y proponer otras soluciones que ayuden a potenciar la gestión de la internacionalización en beneficio de la formación posgraduada en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Association of International Education Administrators. (2016). *Standards of Professional Practice for International Education Leaders and Senior International Officers*. Recuperado de: <http://www.bates.edu/global-education/global-education/>
- Cañadas, S.; Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*. 10, (3), pp. 623-631. Recuperado de: <http://www.psicothema.es/pdf/191.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2018). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de la modalidad escolarizada PNPC. Versión 7*. México: CONACYT.
- De Wit, H.; Hunter, F.; Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education - Study, Directorate-General for Internal Policies. Policy Department: Structural and cohesion policies*. Brussels: European Parliament.
- Didou, S. (2014). La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en México, 1993-2013. En: Didou, S.; Escobar, V. (coords). *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte*. Caracas: UNESCO-IESALC. pp. 135-174.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La Dimensión Internacional de las Universidades. Contexto, Procesos, Estrategias*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- González Robles, N.M. (2019). Liderazgo, formación y competencias de los gestores de internacionalización en la Universidad de Guadalajara. En: Madrigal Torres, B. & Ramírez Mata, M. (coords.) *La ética y el liderazgo en las instituciones latinoamericanas de educación superior en la cuarta revolución industrial*. España: Fondo Editorial Universitario. pp. 47-62.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; del Pilar Baptista L.M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill, 5ta Ed.
- Hunter, F.; Jones, E.; De Wit, H. (2019). Buenas prácticas en la formación de recursos humanos para la internacionalización. En: Gacel-Ávila, J. (coord). *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*. Universidad de Guadalajara, IESALC. pp. 197-208.
- Lamfri, N. Z.; Salto, D.J. (2016). La internacionalización de los posgrados en la región. En: Lamfri, N. Z. (coord.). *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 1ª ed. pp. 215-248.
- Luchilo, L. (2006). *Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la Educación Superior*. Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 3 (7) Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100007&lng=es&nrm=iso.
- McQuaid, M.; Klahr, S. (2018). *The Senior International Officer. Managing Risk and Liability*. Leading Internationalization Stylus Publishing. pp. 89-99.
- Miranda, E. M.; Salto, D. J. (2012). Cooperación académica internacional: entre la política y la ges-

- ción universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4, pp. 34–52.
- Morresi, S. (2015). La internacionalización y la cooperación en la Educación Superior. El caso de la Universidad Nacional del Sur. *Debate Universitario*. 3 (6), pp. 137–148.
- Oregoni, M. S. (2013). La Universidad como actor de la cooperación Sur-Sur. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). *Integración y Conocimiento*. 2, pp. 53–67.
- Proestakis-Maturana, A.; Terrazas-Núñez, W. (2017). Formación en investigación y supervisión en programas de doctorados. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (20), pp. 85-104.
- Rhodes, G.; Ludeman, R. (2012). Legal, Health, and Safety Issues. En: Deardoff, D.; de wit, H.; Heyl, J.D. & Adams, T. (eds.) *The Sage Handbook of International Higher Education*. Los Angeles: Sage. pp. 223-241.
- Universidad de Guadalajara. (2017). *Reglamento General de Posgrado de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado de <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/RGPosgrado.pdf>
- _____. (n.d.). *Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas*. Recuperado de <http://www.cucea.udg.mx/es/oferta-academica/doctorados>

Primeros hallazgos de la implementación de dos programas de movilidad internacional en escuelas normales mexicanas: programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire (JTB-PF) y Proyecto de becas en Francia (BEFRA)

JUAN CARLOS AGUILAR CASTILLO¹

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad mostrar la puesta en marcha de dos programas de movilidad internacional que convocan concretamente a estudiantes normalistas. El “Proyecto Paulo Freire” de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el “Proyecto de capacitación académica para estudiantes de Escuelas Normales” (BEFRA) en Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación (ESPE) en Francia se muestran como dos programas de movilidad que permiten a los estudiantes normalistas realizar una estancia temporal en el extranjero en instituciones de educación superior (IES) enfocadas a la formación de cuadros docentes. Es relevante estudiar ambos programas pues se dirigen específicamente a estudiante del subsistema de educación normal, el cual ha sido marginado de actividades de corte internacional durante décadas. Asimismo, al ser un programa destinado a estudiantes normalistas se encamina a fortalecer áreas específicas de su formación. En el presente trabajo se muestra el desarrollo de la habilidad para realizar investigación como uno de los hallazgos de un trabajo de investigación más amplio.

Palabras clave: movilidad estudiantil internacional, educación superior, estudiantes normalistas, internacionalización, Iberoamérica, Francia.

ABSTRACT

This work presents the implementation of two international mobility programs that specifically convene students from Teacher Education Colleges (escuelas

¹ Estudiante del programa Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Cinvestav. Egresado de la Licenciatura en Lenguas por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). carlos.aguilarr56@gmail.com

normales). The first one is the "*Proyecto Paulo Freire*" organized by the Organization of Ibero-American States. The second one is the "*Proyecto de capacitación académica para estudiantes de Escuelas Normales*" in higher education institutions (HEI) in France. Both mobility programs allow students from Teacher Education Colleges to stay abroad in HEI focused on teacher training. It is relevant to study both programs because —for decades— students from Teacher Education Colleges were excluded from international activities. Likewise, both programs seek to strengthen specific areas of their training. In the present work, the development of the ability to carry out research is one of the findings of broader research work.

Key words: international student mobility, higher education, Teacher Education Colleges, internationalization, Ibero-America, France.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior es un aspecto de la vida académica y científica que ha acompañado el desarrollo de las instituciones de este nivel desde prácticamente el medioevo. Se encuentra, por ejemplo, la movilidad de estudiantes a París para que estudiaran filosofía y teología; derecho en Bolonia o medicina en Montpellier (Gorochov, 2018). Asimismo, se encuentra la *peregrinatio academica* emprendida, igualmente en la época medieval, por estudiantes en su mayoría extranjeros o personas pobres que viajaban a otros territorios con el fin de continuar sus estudios fuera del área teológica (Stichweh, 2006).

No obstante, a la luz de fenómenos económicos como la globalización o desarrollos tecnológicos como la invención, difusión y masificación de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y el transporte, la internacionalización se ha convertido en un elemento constitutivo de la vida universitaria más visible, más presente y, por ende, de mayor importancia para el desarrollo de saberes científicos.

De manera particular, la movilidad internacional, como uno de los múltiples elementos que conforma a la internacionalización de la educación superior ha alcanzado magnitudes ingentes en este nivel educativo, reivindicándose como práctica formativa, académica e investigativa. Es importante destacar que los programas de movilidad estudiantil internacional se articulan sobre una base de elementos que conciernen tanto a las acciones gestadas directamente en marcos formales de políticas institucionales, como aquellas que emergen en el seno de una cooperación voluntaria de los participantes (estudiantes, investigadores, administrativos). En el caso mexicano, la movilidad estudiantil internacional se percibe como una respuesta fragmentada a nivel individual. Didou (2017) destaca que la movilidad continúa siendo una decisión personal de estudiantes con altos capitales culturales y sociales. Asimismo, la fragmentación de la movilidad internacional también se identifica a nivel institucional y sectorial con relación a las condiciones de productividad y competitividad (Góngora, 2018). Esta situación se presenta con mayor frecuencia en IES públicas, entre ellas las escuelas normales, que en IES privadas de prestigio.

De acuerdo con la última edición disponible de la encuesta Patlani, menos del 1% de la matrícula total de estudiantes de IES públicas y privadas cursaban un periodo de su plan de estudios en el extranjero (Maldonado-Maldonado et al., 2017). En lo que respecta a las escuelas normales, a pesar de que en Patlani las escuelas normales no reportaron estudiantes de movilidad internacional, se ha identificado que algunas normales han enviado estudiantes al extranjero de manera autónoma a través de financiamiento institucional interno y bajo acotados programas de movilidad (Simoni & Santillana, 2013).

Como igualmente se señala en la encuesta Patlani, desde el ciclo escolar 2012/2013 hasta 2015/2016, se identifica una tendencia a la baja de estudiantes universitarios de IES públicas que realizan movilidad internacional si se compara con países como Estados Unidos, Francia o Alemania (Maldonado-Maldonado, et al. 2017). El dato anterior

no ha mejorado con el paso del tiempo. En 2019, la “Evaluación Paulo Freire” mostró que la región latinoamericana se encontraba rezagada en movilidad estudiantil internacional con respecto a otras regiones (Rubio, 2019).

Asimismo, en Patlani se identificaron las primeras 20 IES con movilidad estudiantil temporal saliente para el ciclo 2015/2016 a nivel nacional. De manera particular, la encuesta mostró la alta participación de IES privadas de prestigio, así como de universidades autónomas estatales de larga trayectoria educativa. En las últimas posiciones se ubicaron universidades autónomas estatales de estados como Colima o Chiapas, así como institutos tecnológicos (Maldonado-Maldonado et al., 2017). En lo que respecta a las escuelas normales esta situación no es ajena, se identifica una situación similar. Sin embargo, destaca que las escuelas normales, a diferencia de otro tipo de IES, se encuentran en la imposibilidad de implementar de manera propia programas de movilidad estudiantil internacional dada su dependencia administrativa y educativa a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Medrano, Ángeles, & Morales, 2017) —desde 2020 Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGE-SuM—. Se evidencia que en los últimos diez años los estudiantes de escuelas normales han participado en programas de movilidad internacional (Aguilar-Castillo, 2020; Rubio, 2019; Simoni & Santillana, 2013). No obstante, dichos programas de movilidad no han partido de políticas de internacionalización educativa de largo aliento. Al contrario, han sido proyectos discontinuos que únicamente han favorecido a una cantidad mínima de estudiantes (SEP, 2010). Asimismo, los programas de movilidad no se han mantenido intactos pues sexenalmente experimentan modificaciones en función de priorizaciones de objetivos educativos particulares.

A continuación, se presenta una revisión sobre los diversos momentos dentro de la formación a los normalistas en donde se ha intentado introducir la movilidad estudiantil internacional, pero también nacional. Este apartado permitirá poner en pers-

pectiva la importancia de que desde 2015 opere el “Proyecto Paulo Freire” (PF) de la OEI y el “Proyecto de capacitación académica para estudiantes de Escuelas Normales” (BEFRA) en Francia. Posteriormente, se presenta de manera individual cada uno de los dos programas de movilidad. Se destacan las características de cada uno de ellos en términos administrativos y financieros. Asimismo, se hace énfasis en algunos requisitos de participación, los cuales contribuyen en que los estudiantes normalistas desarrollaran la habilidad enfocada hacia la investigación.

Es preciso señalar que en el marco de la investigación de la cual se desprende este artículo, se entrevistó a un grupo de 26 estudiantes normalistas. Las entrevistas fueron realizadas entre enero y junio de 2019. Se recurrió a las entrevistas semiestructuradas pues en tanto que herramientas que permitan excavar en los sujetos (Benney & Hughes, 1970 en Taylor & Bogdan, 1987, p. 100) facilitan la adquisición de conocimientos sobre las experiencias vividas por los sujetos ante determinadas situaciones. En promedio, las entrevistas duraron entre 60 y 120 minutos; fueron audio grabadas y transcritas posteriormente de manera dactilográfica. Siguiendo la recomendación de Kvale (2007), la transcripción de las entrevistas fue realizada personalmente sin recurrir a ayuda de terceros pues se pretendió incorporar intenciones comunicativas o aspectos emocionales evocados por los estudiantes.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL DENTRO DE LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Dentro de los grandes cambios que experimentaron las normales se encuentra la iniciada en 1997 con el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) (Czarny, 2003). Con la reforma integral del PTFAEN se posicionaba a las escuelas normales como instituciones que respondían a las demandas de las IES. Como tal el PTFAEN fue decisivo para la conforma-

ción de las escuelas normales como IES pues se propuso la transformación curricular para las diversas modalidades de formación de profesores de educación básica, así como la formación y actualización del personal docentes y directivo (Fortoul, 2013; Reyes, 2013). Asimismo, como lo señalan Simoni & Santillana (2013), al asignarles actividades relativas a la educación superior se buscaba asegurarles un lugar en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), así como cubrir demandas académicas y educativas asociadas al contexto global. Sin embargo, al emular las actividades de otras IES, no se contemplaban programas de movilidad estudiantil a nivel nacional o internacional.

Como se señala, si bien el PTFAEN fue un punto de inflexión, posteriormente en otros programas se intentó mejorar las condiciones educativas, técnicas y administrativas de las escuelas normales. De manera general, en 2005, se diseñó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) que contemplaba acciones que incidieran en prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas. Entre ellas se hace referencia al “intercambio académico entre escuelas normales” (SEP, 2003, p.41); sin embargo, no se consideraban actividades de cooperación de corte internacional. Posteriormente, la estrategia del PROMIN se denominó Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) haciendo énfasis en los servicios educativos, en los egresados, en el personal académico, entre otros; no obstante, tampoco se consideraban actividades de movilidad internacional (SEP, 2017b).

En el año 2010, la DGESPE con el apoyo de la Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo (AECID) y de la Conserjería de Educación de la Embajada de España en México puso en marcha el “Proyecto de Intercambio de Jóvenes Maestros” (INTERJOM). Aunque el proyecto operó durante dos años gracias al financiamiento del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, es posible señalar que el programa INTERJOM no se inscribió de manera formal en lógicas de colabora-

ción más amplias establecidas en el PROMIN o PEFEN. Los estudiantes normalistas que participaron provenían del Distrito Federal, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán (SEP, 2010).

Posteriormente, en 2016, el PEFEN se convirtió en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformaciones de las Escuelas Normales (PACTEN) estimulando la organización, el funcionamiento y la transformación de las escuelas normales en IES (SEP, 2017b). A diferencia de los planes anteriores, en el PACTEN claramente se propusieron acciones que ponían énfasis en mejorar la calidad educativa, entre ellas el desarrollo de estancias de movilidad, intercambio y convenios académicos de las escuelas normales con IES a nivel nacional o internacional (SEP, 2017b). En resumen, en lo que refiere a la movilidad internacional de estudiantes y de docentes, es pertinente ubicar al PACTEN como el plan a partir del cual las estancias educativas internacionales se consideraron un “área de intervención encaminada al desarrollo académico y de gestión de las escuelas normales” (SEP, 2018b, p.66).

De manera paralela, en la “Estrategia de fortalecimientos y transformación de las escuelas normales”, la SEP (2018b) contemplaba a la movilidad internacional como una oportunidad para que los estudiantes normalistas conocieran nuevos contextos, así como formas de aprendizaje. Particularmente, se hacía un énfasis en considerar la movilidad internacional como un espacio que incentivara la colaboración en investigación educativa tanto en estudiantes como en docentes.

Frecuentemente, las experiencias de movilidad nacionales e internacionales se han convertido en factores que al igual que el promedio general de calificaciones, los cursos extracurriculares o la experiencia docente determinan la admisión de los docentes candidatos a la educación básica (SEP, 2019b). Al menos, para el ciclo escolar 2020-2021, dentro de las disposiciones generales del proceso de selección, la SEP en su artículo 20 señala un conjunto de elementos multifactoriales que se considerarían para la admisión al servicio público educativo, entre ellas se distinguen la participación en programas de mo-

vidad académica, así como el dominio de una lengua distinta a la propia (2019c). En este sentido, es evidente la importancia que paulatinamente ha ido adquiriendo la movilidad internacional en la construcción de un cierto perfil docente.

Más recientemente, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 además de hacer énfasis en revalorizar el trabajo de los docentes mexicanos, menciona la gran deuda histórica que se tiene para con las escuelas normales. A este respecto, se señala una serie de mejoras e implementaciones a realizar, entre ellas “apoyar la débil movilidad académica de sus estudiantes y profesores” (SEP, 2019d, p.31). De manera particular, en el PSE se propone incentivar la cooperación internacional para el intercambio de docentes como una “una herramienta para fortalecer las prácticas pedagógicas y los lazos de amistad entre los pueblos” (SEP, 2020, p. 51). De acuerdo con la “Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales” (ENMEN) se espera que para el año 2022 el cien por ciento de las escuelas normales cuenten con docentes actualizados en temas relativos a la investigación educativa. Para alcanzar este último objetivo se propone establecer convenios de colaboración con IES afines (SEP, 2019d).

Aunque se tiene poca información documentada sobre la movilidad internacional estudiantil y académica anterior al año 2015 —fecha en la que se inicia el programa de movilidad en Francia en su fase piloto— se reportó la realización de estancias de movilidad internacional en algunas escuelas normales (Simoni & Santillana, 2013). Sin embargo, esas incipientes acciones de movilidad se caracterizan por funcionar bajo esquemas de cooperación estrechos entre las escuelas normales y las IES del extranjero. No se inscriben en dinámicas de movilidad nacional más amplias encaminadas a la cooperación internacional o educativa.

La importancia de contar con programas de movilidad estudiantil internacional que cuenten con el respaldo de la SEP, de la DGESEPE, de gobiernos internacionales, así como de organismos internacionales contribuye a la conformación de esquemas de movilidad con bases más sólidas en donde se establezcan

y delimiten aspectos como: objetivos principales; requisitos generales de participación; compromisos adquiridos por los estudiantes, por las escuelas normales mexicanas, así como por las IES extranjeras; tipo de financiamiento; revalidación de estudios, entre otros. En este sentido, ambos programas de movilidad resultan relevantes debido a que son vías que permiten adquirir conocimientos, saberes e interactuar con docentes y estudiantes internacionales.

BECA EN FRANCIA EN ESCUELAS SUPERIORES DEL PROFESORADO Y LA EDUCACIÓN

El 16 de julio de 2015, durante la reunión efectuada entre el Ministerio de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación (MENESR) y la SEP se suscribió el “Acuerdo del Programa Bilateral de Cooperación en Materia de Educación Normal”. El acuerdo se propuso como un vínculo que buscó reforzar los resultados obtenidos del programa piloto de Becas en Francia (BEFRA) realizado durante el primer semestre de 2015. En la prueba piloto participaron escuelas normales de los 32 estados del país y tres ESPE (MENESR-SEP, 2015). El objetivo principal del convenio se centró en fortalecer las competencias y conocimientos de los estudiantes normalistas. De manera similar, otro de los ejes de colaboración se centró en la profesionalización de directivos, así como de docentes en el campo de la investigación (MENESR-SEP, 2015).

De entre los requisitos de participación además de ser estudiantes regulares, se solicita contar con promedio general mínimo de ocho y validar un nivel mínimo de francés. En la convocatoria de los años 2016, 2017 y 2018 el nivel mínimo de francés requerido era B1 (SEP, 2016, 2017a, 2018a) de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) correspondiente al nivel intermedio (Instituto Cervantes, 2001). Sin embargo, más recientemente, este requisito se flexibilizó. En la convocatoria del año 2019 se solicitó validar el nivel A2 (SEP, 2019a), relativo al nivel básico (Instituto Cervantes, 2001).

En lo que respecta al financiamiento, a diferencias del programa JTB-PF, los recursos que facilitan la operación del programa BEFRA son otorgados por cada uno de los países. En el caso de México, la SEP a través de la DGESEPE asigna a los estudiantes los montos para cubrir costos de manutención, seguro médico, así como de gastos relativos al viaje. En las diferentes emisiones del programa el monto ha variado en función de las becas ofertadas. Para el año 2019 se otorgaron 63 becas con una asignación de \$150,000 pesos mexicanos, la cual ayuda a pagar la mayoría de los gastos de la movilidad internacional (compra de boleto de avión, pago de seguro médico, manutención, hospedaje, gastos relativos al viaje). Este aspecto es relevante pues Vaillant (2004) señala que los docentes latinoamericanos —entre ellos los mexicanos— provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos. Asimismo, afirma que esa tendencia parece profundizarse más con el paso del tiempo. Esta afirmación es concordante con la información recabada por la OECD (2019) que, a través de entrevistas realizadas a directivos de algunas escuelas normales públicas, se ha identificado que un gran segmento de estudiantes normalistas provenía de familias con ingresos bajos. Al respecto, una de las primeras ventajas que ofrece este programa de movilidad internacional se encuentra en que absorbe la totalidad de los gastos de movilidad. Al hacerlo, se muestra como una vía para acercar a contextos internacionales a estudiantes desaventajados socioeconómicamente.

En segundo lugar, se observa que en las convocatorias del programa la movilidad internacional plantea que los estudiantes normalistas tendrán un aprendizaje en áreas específicas entre ellas: 1) sistema educativo francés; 2) formación pedagógica y 3) fortalecimiento en el dominio del idioma francés. Sobre la formación pedagógica, algunas de las áreas que se contemplan se encuentran: pedagogía y didáctica; práctica profesional; exploración de la práctica docente; análisis de la práctica docente, organización situacional del aprendizaje, entre otras (SEP-CNBES, 2019; SEP, 2017a, 2018a). Como se señala, el hecho de que se enuncie de manera particu-

lar las áreas de estudio que se han pensado para que los estudiantes normalistas mejoren sus habilidades revela la intención de fortalecer en áreas específicas de su formación como docentes. En ese sentido, esta característica convierte a este programa como un elemento único en su tipo de entre distintos tipos de movilidad internacional de diversas IES.

En tercer lugar, otra de las virtudes de este programa radica en para los estudiantes se presenta como una vía para adentrarse a la historia de sus escuelas normales. Como lo señala Maud Launay, encargada de cooperación educativa de la Embajada de Francia en México, Francia entabla fuertes lazos con México por razones históricas (TV5 Monde, 2018). Como ha sido documentado, las escuelas normales se crean en Francia como efecto de la aprobación de la Ley Lakanal a finales de 1794. Al crearse se concibieron como portadoras de la “norma” (Oikión Solano, 2008) o de la “nueva norma” de los regímenes dominantes de Francia desde la Revolución de 1789 (Ávila Carrillo, 2017). Para los estudiantes normalistas, ir a Francia no solamente implica recibir una determinada formación docente, sino que también se ofrece como sendero para indagar sobre su identidad profesional.

En este sentido, el programa BEFRA además de proporcionar a los estudiantes normalistas el desarrollo de conocimientos y habilidades ante contextos internacionales, les permitiría cultivar su sentido de pertenencia e identidad normalista. Este aspecto, es quizá una de las mayores bondades que ofrece el programa a los estudiantes pues les invita a reflexionar sobre los vaivenes de la profesión docente, así como poner en perspectiva su quehacer como futuros profesores.

PROGRAMA JAIME TORRES BODET-PAULO FREIRE DE LA OEI

El programa de movilidad Paulo Freire fue aprobado en el marco de la XXIV Conferencia Iberoamericana de Educación Cumbre Iberoamericano de Veracruz, en el año 2014, como un instrumento significativo

de cooperación sur-sur entre los 23 países miembros de la OEI. El programa Paulo Freire se une al Programa Cumbre Pablo Neruda, así como el Programa Iberoamericano de Movilidad Académica (PIMA) como proyectos de la OEI que se encaminan a generar movilidad internacional tanto de alumnos como docentes.

El objetivo principal del programa Paulo Freire ha sido promover la movilidad de alumnos universitarios que cursan estudios de grado y de posgrado en carreras enfocadas al ejercicio de la profesión docente en los niveles inicial, primaria, secundaria, especial, bachillerato y técnico-profesional (OEI, 2014). En 2015 se implementó la fase piloto del programa teniendo una duración cuatrimestral y un costo aproximado de cuatro millones de dólares estadounidenses (OEI, 2014). No obstante, su fase formal comenzó a partir del año 2016.

El programa Paulo Freire contempla dos programas de movilidad internacional. El primero se denomina “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” (JTB-PF) el cual opera de manera conjunta con la SEP a través de la DGESPE. A través de este programa se ha facilitado la movilidad estudiantil de una gran cantidad de estudiantes normalistas. El segundo programa se denomina “Paulo Freire-María Bertely” el cual se dirige exclusivamente a la comunidad estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (OEI, 2018). Éste fue creado a mediados del año 2019. Del 2016 al 2018 han participado 16 países con una cobertura total de 487 movilizaciones estudiantiles. Al respecto, México ha participado activamente al enviar al extranjero a 177 estudiantes normalistas. Esta cifra representa el 36% de las movilizaciones efectuadas por el conjunto de los países participantes (Rubio, 2019).

De manera general, el programa Paulo Freire opera gracias a una triangulación estratégica que promueve la participación entre los gobiernos iberoamericanos, instituciones de educación superior y sistemas de formación de profesores en la región. A través de esta coordinación se ha llegado a la consolidación de acuerdos que facilitan la certificación académica y garantizan el reconocimiento de las

materias, créditos o unidades de aprendizaje cursadas por los estudiantes durante la movilidad internacional (OEI, 2019).

El monto de la ayuda que se proporciona a los estudiantes beneficiados del programa JTB-PF varía en función de los costos de la estancia, así como de las tarifas de vuelos. Sin embargo, de manera oficial la OEI (2014) estimaba un costo de 4,000 dólares estadounidense por movilidad, que debía cubrir gastos de alojamiento, manutención y ayuda para el viaje. El monto originalmente establecido se ha mantenido durante las diversas emisiones del programa. De acuerdo con la convocatoria de participación del año 2018, el monto asignado fue de \$73,400 pesos mexicanos (OEI-SEP, 2018). De acuerdo con la información proporcionada por la OEI (2019), el tiempo formativo se sitúa en torno a un periodo de un cuatrimestre, aunque la duración de la movilidad tiende a variar en función de los calendarios escolares de las universidades receptoras. Al igual que con el programa BEFRA, se cubren los gastos totales de la estancia de movilidad internacional. De esta manera, se asegura que puedan participar incluso aquellos estudiantes que se encuentran en condiciones socioeconómicas vulnerables.

Aunque en la convocatoria del programa JTB-PF no se enuncian las materias o áreas del conocimiento en las que estudiarán los estudiantes, la virtud del programa se encuentra en que los estudiantes normalistas al encontrarse en contextos educativos latinoamericanos son capaces de comparar las estrategias, acciones o modificaciones pedagógicas que han implementado los países iberoamericanos para mejorar la práctica educativa de los docentes. Asimismo, otra de las características es que, al pertenecer a una región con una historia similar, así como converger en problemas económicos o sociales es posible compartir experiencias educativas, pero también retos a los que continuamente los docentes hacen frente. De entre los requisitos de participación que destaca la entrega de un proyecto de investigación que tendrán que desarrollar y concretar los estudiantes normalistas durante la estancia en la IES extranjera. Este requisito distingue a este pro-

yecto, pues a diferencia del programa BEFRA, los estudiantes normalistas que parten en marco del programa PF se comprometen a entregar el proyecto de investigación al final de la estancia. Este elemento será uno de los elementos que más adelante se presenta como fundamental al momento de constituir la habilidad de investigación.

Entre los factores que impedían la movilidad internacional se mencionaron los relativos a aspectos de financiamiento, educativos, así como políticos. No obstante, también destaca el hecho de que en cierta parte los países participan en los programas de movilidad motivados por cierto interés. Respecto a los problemas de financiamiento destaca que, debido a la baja asignación presupuestaria, los países prefieren no enviar a sus estudiantes de movilidad, por lo cual tampoco se encuentran obligados a ser países receptores. En lo relativo al aspecto educativo, se identifica la dificultad para coordinar los calendarios escolares de las escuelas normales con los periodos de inicio de clases de las IES extranjeras.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los requisitos de participación en ambos programas de movilidad fueron elementos imprescindibles que incidieron en el desarrollo de la habilidad por la investigación o el deseo por continuar con actividades relacionadas a ésta. Al respecto, se muestra que para los estudiantes del programa PF, la interacción con docentes y la tutoría de investigadores que recibieron para concretar el proyecto de investigación inicial abonaron a que se desarrollara un interés por la práctica investigativa.

En seguida, se presentan las narraciones de los estudiantes normalistas para quienes la investigación tomó un sentido particular al estar expuestos tanto a ciertos capitales, como a un habitus (Bourdieu, 1998) practicado en la investigación. En este sentido, Jessica comentó:

Me quiero volver una docente-investigadora, investigar [...] ese fue uno de mis propósitos después de la

movilidad, seguir investigando porque yo la investigación antes de la movilidad la tomaba así: '¡Ay!, ¿investigar?, ¡qué aburrido!', porque en la normal casi no nos enseñan los profes, pero ya luego con la movilidad con las clases que me dieron me di cuenta que no, que es muy importante investigar y más para la docencia, o sea, ser docentes investigadores, yo dije: 'Con una ponencia o con un artículo puedo realizar el impacto que tuvo la movilidad en mí'. (E-18-Jessica-JTB/PF)

Como se ha mencionado anteriormente, entregar una propuesta de investigación fue un requisito para participar en la beca JTB-PF, en cambio, en la beca en Francia no figura un requisito de esta naturaleza. Para los estudiantes de movilidad en Iberoamérica, estar en contacto con otros docentes e investigadores como parte del desarrollo del proyecto de investigación les ayudó a desarrollar dicha habilidad, así como relacionarse con otros estudiantes y comprender la actividad de investigación como una actividad que entrama pensamientos, lenguajes y prácticas. En contraste, se identifican dos aspectos que fueron determinantes para que los estudiantes normalistas de movilidad en Francia tuvieran un desarrollo de la habilidad investigativa diferenciado con respecto a los estudiantes de grupo PF. El primero se relacionan con el dominio intermedio de lengua francesa y el segundo, con la discontinua asistencia a clases en grupos conformados por estudiantes de maestría.

Aunque al inicio de la movilidad en Francia los estudiantes normalistas no presentaron un proyecto de investigación, al finalizar la estancia tuvieron que redactar, entregar y defender en francés un trabajo que reflejara el trabajo desarrollado en la ESPE o durante las estancias de observación. Al respecto, Angélica señaló:

[...] lo que pasa es que para finalizar la estancia nos pidieron un documento recepcional, como si fuera una tesis. Tú elegías un tema, algo que te haya llamado la atención, investigabas sobre él; hacías un tipo marco teórico y luego lo escribías con base a tu experiencia, en cómo te fue. Yo tomé la organización pedagógica

para la enseñanza en el aula, así se llamó mi documento. Entonces, pues yo dije: ‘Bueno, todo lo que sean ambientes de aprendizaje’. Entonces de eso fue mi documento y con eso ellos revisan tu redacción, tu gramática, tu sintaxis, todo...el orden de ideas y eso. Luego ya lo presentabas ante tu directivo, tu tutor y están los consejeros de educación que son como los secretarías de educación. (E-01-Angelica-Fr).

Como se muestra en la narrativa de Angélica, además de que las temáticas de desarrollo del trabajo de investigación eran muy amplias, los estudiantes tuvieron la libertad de seleccionar el tema de su interés, aspecto que les ofrece la posibilidad de vincularse con áreas en específico. No obstante, en la narrativa de Angélica, se evidencia la falta de acompañamiento por parte de docentes o investigadores durante la escritura del documento, el cual resultó ser ambiguo porque como lo menciona Angélica se conformaba por un “tipo marco teórico”, pero se escribía desde la experiencia de los estudiantes. En este sentido, es evidente que para realizar un trabajo de esa naturaleza los estudiantes recurrieron a los conocimientos sobre investigación o redacción académica que previamente habían adquirido en sus escuelas normales.

En este sentido, los normalistas al no tener una exposición más directa con docentes e investigadores, así como con las prácticas de investigación no pudieron adentrarse en la investigación como campo (García Canclini, 2014). En cambio, se evidencia que el trabajo final que presentaron fue realizado gracias a la aplicación de conocimientos que previamente habían aprendido, así como por la necesidad propia de buscar información para cumplir con el trabajo final. En este sentido, Beatrice comentó:

[...] siento que pudimos haberle sacado más provecho al aprendizaje del sistema educativo francés porque realmente lo que aprendí, por ejemplo, en cuanto a evaluación o a cosas más específicas, fue porque en el trabajo que nos encargaron hacer al final yo estuve indagando y preguntando, pero no porque nos lo mos-

traron con un programa específico donde nos fueran enseñando cada aspecto, ¿no? (E-08-Beatrice-Fr).

Como se observa en la narración de Beatrice, el trabajo que desarrolló partió de una búsqueda personal pues no recibió clases específicas. Este comentario, es consistente con el de otros estudiantes como Elvira, quien señala el problema que vivió con respecto a tomar cursos como el de investigación. Al respecto señaló:

No me inscribieron en el curso de investigación. Como te digo, no me inscribieron en todas las materias que eran de la especialidad mía, sólo me inscribieron, así lo dijeron ellos: ‘En las que se pudo’; entonces, no, nunca tuvo el contacto con clases de investigación, o sea no sé cómo forman investigadores en Francia. Sí me partió el alma no poder estar en contacto en clase. Si estuve en contacto con resultado de ponencia de investigación porque asistí a varias conferencias, pero nunca estuve en una clase de investigación. La mayoría de mis clases fueron de mi especialidad, de matemáticas. (E-15-Elvira-Fr)

La intención de la beca de movilidad en Francia, al igual que la beca JTB-PF, se encamina a buscar que los estudiantes normalistas fortalezcan su desempeño profesional (SEP, 2017a). Si bien, la investigación es un componente fundamental en el desarrollo del quehacer profesional, ésta no se desarrolla de manera sistematizada en Francia pues, como lo señalan los estudiantes, no asisten a clases, no tienen un tutor que les oriente en el desarrollo del trabajo final o no forman parte de proyectos de investigación.

Como se presenta anteriormente, la habilidad hacia la investigación fue desarrollada de diferente manera de acuerdo con las condiciones educativas e institucionales previas que caracterizaban a cada una de las IES en Iberoamérica y en Francia. Aunque para los estudiantes del programa PF la investigación se muestra como una práctica que se genera en la cotidianidad escolar como una herramienta que ayuda a impartir clases de manera más robusta, para

los estudiantes que participaron el programa BEFRA la investigación se observa como una vía de socialización de prácticas educativas que requiere de un proceso de preparación metodológica.

A MANERA DE CIERRE

En la educación superior la movilidad internacional es un tema amplio y complejo de estudiar por la intrínseca relación guardada entre los estudiantes y las universidades y, por otra parte, entre las instituciones de financiamiento y los procesos académicos derivados de la movilidad. Incluso al centrar la atención en un área específica de estudio de la movilidad internacional ésta se complejiza; a medida que los elementos que la conforman se estudian con minuciosidad se crean nuevos retos. Sin embargo, recientemente se han consolidado programas de movilidad internacional que se centran en responder a necesidades de sectores educativos particulares.

De manera general, los programas de movilidad internacional se presentan como herramientas que contribuyen al desarrollo de conocimientos, habilidades y experiencias educativas en diferentes latitudes. Como se ha mostrado, a través de diferentes planes y programas educativos se ha pretendido reencaminar las actividades y funciones de las escuelas normales hacia dinámicas similares a las de otras IES públicas. A este respecto, se observa que la movilidad internacional ha estado ausente en los documentos rectores que guían las actividades de las escuelas normales. Sin embargo, se evidencia la gestión de escuelas normales del país para construir senderos que fomentan la cooperación académica con IES extranjeras. Aunque las intenciones habían sido buenas, escapaban de los programas y planes rectores de las escuelas normales.

Aunque se muestran ejemplos institucionalizados de estancias de movilidad internacional, como el caso del proyecto INTERJOM, es posible pensar en la movilidad internacional de estudiantes normalistas como una actividad formal a partir de la firma del convenio firmado entre Francia y México en

2015. Posteriormente, se fueron implementando proyectos de movilidad en cooperación con organismos internacionales. Con la puesta en operación de ambos proyectos de movilidad, fue permeando a los planes y programas de mejora de escuelas normales la idea de contar con cuadros docentes que al igual que los estudiantes de otras IES públicas accedieran a este tipo de experiencias educativas.

El programa BEFRA se presenta como una herramienta de fomento de cooperación educativa entre México y Francia, así como el medio que pone en interacción recíproca a estudiantes mexicanos y franceses a prácticas docentes educativas. Si bien desde 2015 hasta la fecha el programa ha experimentado mejores en términos de financiamiento y número de becas asignadas, la participación de estudiantes normalistas no ha incrementado. Algunos requisitos se han flexibilizado con una posible intención de robustecer la cantidad de estudiantes. El nivel de dominio del francés se ha flexibilizado en una apuesta tentativa de ampliar el espectro de estudiantes; sin embargo, se hace en detrimento de la principal herramienta de interacción. Como se señala en el capítulo, el programa BEFRA se ofrece como una posibilidad de experimentar la docencia desde otra mirada, no obstante, otra de sus más grandes virtudes radica en acercar a los normalistas a los orígenes de su profesión, fomentándoles la identidad que les permita repensar su quehacer profesional. Al respecto, será necesario que los tomadores de decisiones sobre este tipo de programas observen que es necesario que los estudiantes normalistas aumenten su nivel de dominio de la lengua francesa con el fin de que tengan estancias de movilidad más enriquecedoras. Asimismo, también podría considerarse enseñar a los estudiantes normalistas un francés más técnico enfocado a la docencia o la pedagogía. Así, los estudiantes tendrán más herramientas lingüísticas técnicas a las cuales recurrir para comunicar inquietudes referentes a su área profesional.

En lo que respecta al programa JTB-PF, al igual que el programa BEFRA, se muestra como un recurso de la internacionalización de la educación superior que encamina a los estudiantes normalistas a con-

textos educativos internacionales. El programa JTB-PF al operar en colaboración con la OEI permite la construcción de una red más amplia de interacción con países iberoamericanos, en donde los problemas que enfrentan los sistemas educativos de estos países son similares a los de México. Este aspecto, contribuye a que los estudiantes normalistas piensen el oficio del docente desde problemáticas internacionales.

Como se desarrolla en el texto, gracias a su estructura, el programa de movilidad JTB-PF fortalece la redistribución geográfica de los intercambios estudiantiles hacia regiones del sur latinoamericano. Además, al ser diseñado como un programa dirigido a estudiantes que se desarrollarán en el campo de la educación, se presenta como un programa innovador en el que la movilidad no es un fin en sí mismo sino, como destaca Didou (2017) sobre los retos de los programas de movilidad, es un “medio para mejorar el perfil de competencias y habilidades de los estudiantes” (p. 33).

REFERENCIAS

- Aguilar-Castillo, J. C. (2020). *Estudiantes normalistas y movilidad en Iberoamérica y Francia: construcción de aspiraciones y desarrollo de habilidades internacionales*. (p. 194). p. 194. México: DIE Cinvestav.
- Ávila Carrillo, E. (2017). La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país. *Voces de la Educación*, 2(4), 13–27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3525059>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México, D.F.: SEP.
- Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Ciudad de México: UDUAL.
- Fortoul, M. B. (2013). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las Escuelas Normales. En P. Ducoing (Ed.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. (pp. 269–295). México, D.F.: UNAM-IISUE.
- García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. Barcelona: Gedisa.
- Góngora, E. (2018). Movilidad internacional, trayectorias y posicionamiento académico en tres sociólogos mexicanos. En R. Ramírez (Ed.), *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*. (p. 250). México: Cinvestav.
- Gorochoy, N. (2018). *L'université et la ville : les espaces universitaires et leurs usages en Europe du XIIIe au XXIe siècle*. Rennes: Presse Universitaires de Rennes.
- Instituto Cervantes. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maldonado-Maldonado, A., Bustos-Aguirre, M., Camacho, M., Castiello, S., Rodríguez, A., Cortes, C., & Ibarra, B. (2017). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016*. México, D.F.: ANUIES.
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- MENESR-SEP. (2015). *Convenio relativo a la creación de un programa bilateral de cooperación en materia de educación normal* (p. 14). p. 14. París.
- OECD. (2019). *The Future of Mexican Higher Education: Promoting Quality and Equity*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264309371-en>
- OEI-SEP. (2018). *Convocatoria de movilidad académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en países iberoamericanos dirigida a estudiantes de escuelas normales públicas de México*.
- OEI. (2014). *Proyecto Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado* (p. 10). p. 10. Recuperado de <http://oei.es/xxivcie/PAULOFREIREEDUCACION-E.pdf>

- OEI. (2018). Paulo Freire. Recuperado el 21 de julio de 2020, de Descripción del proyecto. website: <https://paulofreire.oei.es/>
- OEI. (2019). *El reto iberoamericano: educación, ciencia y cultura*. Madrid: OEI.
- Oikión Solano, E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Reyes, M. E. (2013). La práctica docente reflexiva en las Escuelas Normales. En P. Ducoing (Ed.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. (pp. 223–268). México: UNAM-IISUE.
- Rubio, C. (2019). *Evaluación Paulo Freire. Informe de evaluación de la fase piloto del programa*. Madrid: OEI.
- SEP-CNBES. (2019). *Programa nacional de becas 2019. Beca de capacitación en Francia. Resultados*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2003). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Finalidades, características y estrategias de operación*. (p. 65). p. 65. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/guias/PROMIN.pdf>
- SEP. (2010). Programas. Recuperado el 23 de julio de 2020, de Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM) website: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/programas/interjom>
- SEP. (2016). *Becas para estudiantes de las escuelas normales públicas. Programa de capacitación académica para estudiantes y docentes miembros del cuerpo directivo de escuelas normales en Francia SEP-CRF-DIES 2016*.
- SEP. (2017a). *Beca de capacitación. Programa de capacitación académica para estudiantes y profesores de escuelas normales en Francia SEP-BENC 2017*.
- SEP. (2017b). *Guía metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019* (p. 38). p. 38. México, D.F.: SEP.
- SEP. (2018a). *Beca de capacitación en Francia 2018. Programa de capacitación académica para estudiantes y profesores de escuelas normales*.
- SEP. (2018b). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- SEP. (2019a). *Beca de capacitación en Francia. Estudiantes de Escuelas Normales Públicas*.
- SEP. (2019b). *Disposiciones específicas del proceso de selección para la admisión en Educación Básica* (p. 25). p. 25. SEP.
- SEP. (2019c). *Disposiciones generales del proceso de selección para la admisión del personal con funciones docente y técnico docente en Educación Básica y en Educación Media Superior* (p. 22). p. 22. SEP.
- SEP. (2019d). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* (p. 80). p. 80. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- SEP. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*.
- Simoni, C., & Santillana, H. (2013). La movilidad académica y estudiantil, una estrategia cooperativa para fortalecer la educación superior en las escuelas normales de Puebla, México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Enero-juni(10), 1–16.
- Stichweh, R. (2006). De la peregrinatio academica a los flujos internacionales contemporáneos de estudiantes: cultura nacional y diferenciación funcional como causas emergentes. En C. Charle, J. Schriewer, & P. Wagner (Eds.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. (pp. 269–284). Barcelona: Pomares.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- TV5 Monde. (2018). Destination Francophonie au Mexique. Recuperado el 15 de enero de 2020, de Destination Francophonie website: <https://www.youtube.com/watch?v=KxbMmJlg1dg>
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 31, 5–40.

The internationalization process of a public Multi-campus university: the case of Universidad de Guadalajara

ISMAEL AARÓN CRÔTTE ÁVILA¹

RESUMEN

Este estudio identificará en qué medida los diferentes campus que componen la Universidad de Guadalajara (UdeG) han dado pasos para internacionalizarse de manera única e "independiente", más allá de los marcos de internacionalización ofrecidos exclusivamente a través de la administración central, y para identificar algunos de los desafíos específicos y oportunidades inherentes a los procesos de internacionalización de un sistema multi-campus.

Palabras clave: Universidad multi-campus; red universitaria; internacionalización de educación superior; México.

ABSTRACT

This study will identify to what extent the different campuses that compose the Universidad of Guadalajara (UdeG) have taken steps to internationalize uniquely and "independently," beyond the frameworks for internationalization offered exclusively via central administration, and to identify some of the specific challenges and opportunities inherent in the internationalization processes for a multi-campus system.

Key words: Multi-campus university; university network; internationalization of higher education; Mexico.

INTRODUCTION

Globalization, an unavoidable fact in the 21st century, has also impacted higher education. Altbach (2016) defines globalization as "the reality shaped by an increasingly integrated world economy, new information and communica-

¹ Master's of Arts in International Higher Education. Coordinador de Servicios Académicos, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Universidad de Guadalajara. ismael.crotte@cucea.udg.mx

tion technology, the emergence of an international knowledge network, the role of the English language, and other forces beyond the control of academic institutions” (p. 18). To respond to these forces, higher education has drafted “a variety of policies and programs that universities and governments implement...” and Altbach calls it “internationalization” (p. 18). These policies and programs may be found explicitly in universities’ missions and goals or could be implied by their actions on academic cooperation programs. Explicit or implied actions could include international student and faculty mobility programs, internationalization of the curriculum and international joint research and publications, to name just a few.

Internationalization is a priority to an increasing number of higher education institutions worldwide, according to the IAU 4th Global Survey on Internationalization of Higher Education (Egron-Polak & Hudson, 2014), as it is a “valuable and transformative process of change in reshaping and enhancing the future of higher education” (p. 12). Latin America and the Caribbean, could not be the exception, as marked by the most recent survey conducted by Gacel-Ávila and Rodríguez-Rodríguez (2018) where internationalization remains one of the main challenges in the 21st century for the region as “they want to safeguard the institutional mission so that it does not simply serve the hegemonic and de-nationalizing interests of globalization” (p. 9).

The purpose of this research is to identify to what extent the different campuses that compose the Universidad of Guadalajara (UdeG), have taken steps to internationalize uniquely and “independently”, beyond the frameworks for internationalization offered exclusively via central administration, and to identify some of the specific challenges and opportunities inherent in the internationalization processes for a multi-campus system.

In doing so, a literature review related to definitions of multi-campus institutions and systems will be provided and common actions taken in praxis by universities or systems comparable to the UdeG network, plus strategies and organization models to

implement such actions will be explored; this sections will be followed by a contextual background of UdeG and UdeG’s internationalization’s mission, vision, and institutional development plan for 2030, and the paper will finalize with findings and conclusions.

A LITERATURE REVIEW OF MULTI-CAMPUS SYSTEMS AND UNIVERSITIES

Scholarly literature regarding multi-campus universities is vast when referring to institutions whose origins are in the United States. There was nothing found when it comes to Mexican counterparts. Yet, the definitions and classifications offered by the U.S. systems will help in setting the tone for this paper. According to the U.S. National Association of System Heads, NASH, a multi-campus system or university could be defined as “a group of two or more colleges or universities, each with substantial autonomy and led by a chief executive or operating officer, all under a single governing board which is served by a system chief executive officer who is not also the chief executive officer of any of the system institutions.” (mentioned in Groenwald, 2017, p. 135). Different sources use terms such as site, location, satellites, branches, or campuses, even *campi* to refer to the units that make up a specific system. For the purpose of this paper the term “campus” is to be used to refer to those locations that could either be in charge of teaching, researching or community outreach within a specific system with a central administration.

These U.S. multi-campus universities have their origins throughout the 20th century and according to Lane (2013) their main purpose then was for the state to oversee the vastly decentralized public higher education sector. The 1960’s and 1970’s marked a period of time in the United States where increased accountability, productivity and fiscal sobriety were demanded from the state by the constituents. Multi-campus universities seemed to ensure the frugality of state funding while attending to the di-

fferent geographical needs within the state (Lane, 2013; Pinheiro, Charles, & Jones, 2016). Case in point is the California Master Plan for Higher Education presented by Clark Kerr in 1960 that re-engineered California's public higher education system into what we know today to be the University of California, California State University and California Community Colleges systems. The Master Plan divided responsibilities among the three differentiated systems of higher education (Cohen & Kisker, 2010). These systems, and many more across the United States, had to ensure effective use of public resources by avoiding duplication of programs, for example (Lane, 2013).

As hinted by the listing of terms referring to the academic units that make up a system of higher education, there are several ways to structure and organize a multi-campus university. NASH has made a classification of four major categories (Groenwald, 2017):

- 1) State multi-institutional system: comprised of two or more public colleges or universities, single governing board, within one state only, each campus has a unique mission.
- 2) Institutions with multiple autonomous campuses: public or private institutions, multiple or single state, each campus has a unique mission, and each has separate-but-equal institutional heads.
- 3) Institutions with satellite campuses: public or private institutions, multiple or single state, single governing board and a main or flagship campus, satellite campuses do not offer the full array of services main campus does.
- 4) Multi-state, multi-campus institutions with central office: a private institution where all campuses reflect the same mission and there is a central office providing support to all.

In addition to these four major classifications, Lane has made an overall distinction between two types of systems: segmented and comprehensive (2013). Segmented could be exemplified by the Ca-

lifornia Higher education system where University of California were to accept the upper third tier of high school graduates, include research and offer doctoral degrees; California State University were to offer from bachelor's up to master's degrees; and anyone of at least 18 years may register for courses at the California Community Colleges system (Cohen & Kisker, 2010). A comprehensive system could be best represented by the State University of New York (SUNY) which includes community colleges, comprehensive colleges, and research universities (Lane, 2013).

In setting the tone for a better understanding of the type of institution the Universidad de Guadalajara (UdeG) is, and to narrow down the definition that best suits it, Pinheiro and Berg offer a clear separation between a multi-campus system and a multi-campus university. The former is composed of several universities that often have several campuses themselves, all under an overall authority; multi-campus universities result from new (peripheral) campuses that are geographically distant from each other, initiated by a single-campus institution located in a major urban area (2016). A multi-campus system could be the result of merging legally independent pre-existing, but geographically separated institutions into one consolidated new institution. UdeG falls into the multi-campus university category.

The literature provides extensive analysis of the pros and cons in the management of a multi-campus university. In keeping with the central purpose of this research paper, identifying the internationalization process of UdeG as part of the comprehensive administration of a public multi-campus institution, these are a few of the benefits found: First and foremost, the notion of a public good by providing broad-based access to higher education, a role not being served by the private institutions (Lane, 2013). Then, the notion of equity in serving all regions in the state, including underserved local populations and diminishing youth migration from the periphery into the metropolis, plus the reduction of regional economic asymmetries (Pinheiro,

Charles, & Jones, 2016). Lastly, the role as coordinators, regulators and allocators of public funding. This is where a centralized administration establishes policies and processes to ensure consistency throughout the university's many campuses; provides resources to the remote locations; develops and conducts training and support of personnel that may not have to replicate in other locations; sets goals and makes decisions, stores and disseminates information (Groenwald, 2017).

On the other hand, it is easy to foresee many of the drawbacks a centralized administration of a multi-campus university may inherently have. To list a few, we find that the complexity lays on the geographical distances creating challenges with respect to the coordination and management of activities; more often than not, there are unsolved issues between main campuses where the majority of research and teaching activities are found when it comes to staffing and funding (Pinheiro, Charles, & Jones, 2016); challenges and tensions regarding power and autonomy also arise when the central office, which allocates resources, blocks or ignores the needs or wishes of the campuses (Groenwald, 2017); and last, but most important, a bureaucratic supra-structure that does not have students, faculty, or alumni (Lane, 2013).

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Internationalization is defined by Jane Knight as “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education” (as cited in de Wit, Jaramillo, Gacel-Avila, & Knight, 2005, p. 13). Knight goes on to comment that the terms were cautiously chosen and explains that by process is meant to be an ongoing effort; integrating refers to infusing the international dimension into central policies and programs, not marginalized; international, intercultural and global must be considered as a triad where international denotes the relationship between nations and cultures,

intercultural addresses the diversity found in the home environment and global as world-wide scope; purpose tells us about the mandate the higher education institutions (HEI) must observe; functions refers to everyday operations; and finally, delivery refers to the course offering from the HEI.

Now, in this ever-evolving world of international higher education (HE), there have been several updates since this definition was originally presented. The most recent one was crafted in a study funded by the European Parliament. The addition to the former definition by Knight has been marked with italics: “The *intentional* process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of postsecondary education, *in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society*” (de Wit, Hunter, Howard, & Egron-Polak, 2015). The authors of this updated version comment that it now reflects an increased awareness that internationalization ought to become more inclusive and less elitist by no longer focusing solely on mobility, but more on the curriculum and the learning outcomes, thus ensuring internationalization for all, not the mobile few. This definition, according to the authors, stresses that internationalization is not a goal in itself, but a means to foster quality, and that it should not focus mainly on economic rationales.

Implementing the international dimension into teaching, research and services functions of any HEI is always multifaceted and not necessarily identical from one to other. As presented by de Wit (2002), the many different actions associated with implementing internationalization are divided into two major categories: program strategies and organizational strategies. The former are “those academic activities and services of an institution of HE that integrate an international dimension into its main functions” (p. 121). The latter refers to initiatives or actions that support such internationalization by developing and implementing policies and administrative systems. And just as mentioned above, de Wit also warns that there is not a single organizatio-

nal model that could be universally used to implement those program and organizational strategies. de Wit stresses that implementing internationalization is different by time, type, discipline, country, region, and system (2002).

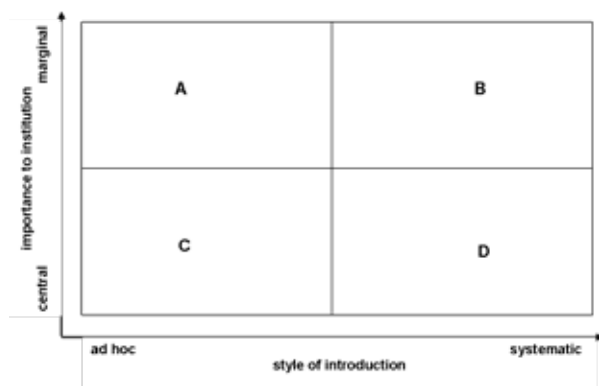
There are two models, out of the six identified by de Wit (2002), that would best aid to exemplify the implementation of internationalization in a multi-campus university, UdeG in particular. The first one is presented by Davies (1995) where he bases his model on the institutional needs to develop a framework for internationalization as a response to external changes, such as globalization, information technologies usage, the end of Cold War, Brexit, among others. Davies identifies two sets of factors in reference to any HE institution, internal and external, and six elements, three for each of the factors. The three elements of internal factors are: 1) University mission, traditions, self-image; 2) Assessment of strengths and weaknesses in programs, personnel, finance; 3) Organizational leadership structure. For the external factors the three elements are: 1) External perceptions of image and identity; 2) Evaluation of trends and opportuni-

ties in international marketplace; 3) Assessment of competitive situation (1995, p. 5). Davies has created a matrix to place his model as a tool for institutions “to give structure to organizational aspects of strategies for the internationalization of higher education” (de Wit, 2002, p. 131) (See Figure 1)

This matrix could be used to assess the internationalization process of such a multi-campus university as UdeG. Depending on where the internal or external elements are placed, either marginal or central, ad hoc or systematic, internationalization strategies from the thematic metropolitan campuses or the comprehensive regional counterparts are achieving or not their internationalization strategies either aided by, or despite the central administration systems and processes.

The second model is a merging of two former models presented by van der Wende and Knight. The modified version of the internationalization circle (See Figure 2) is to be kept in mind as the balance between centralization and decentralization of UdeG is to be commented in the recommendations section of this document and how this relates to the internationalization efforts made by the metropolitan and regional campuses, and the systems and processes put in place by the central administration. de Wit (2002) comments on this modified internationalization circle (Knight, 1994) that there is a strong emphasis on awareness and commitment and on planning, operationalization –boxes 1 through 6, and review –box 7, yet it now includes the strength offered by van der Wende’s model of analysis of context, implementation and integration effect –box 9 since internationalization is not an end in itself, but a means for other actions. In this case: teaching, research and service or extension (2002, p. 137).

Figure 1. Institutionalization of Approaches to Internationalization of Universities

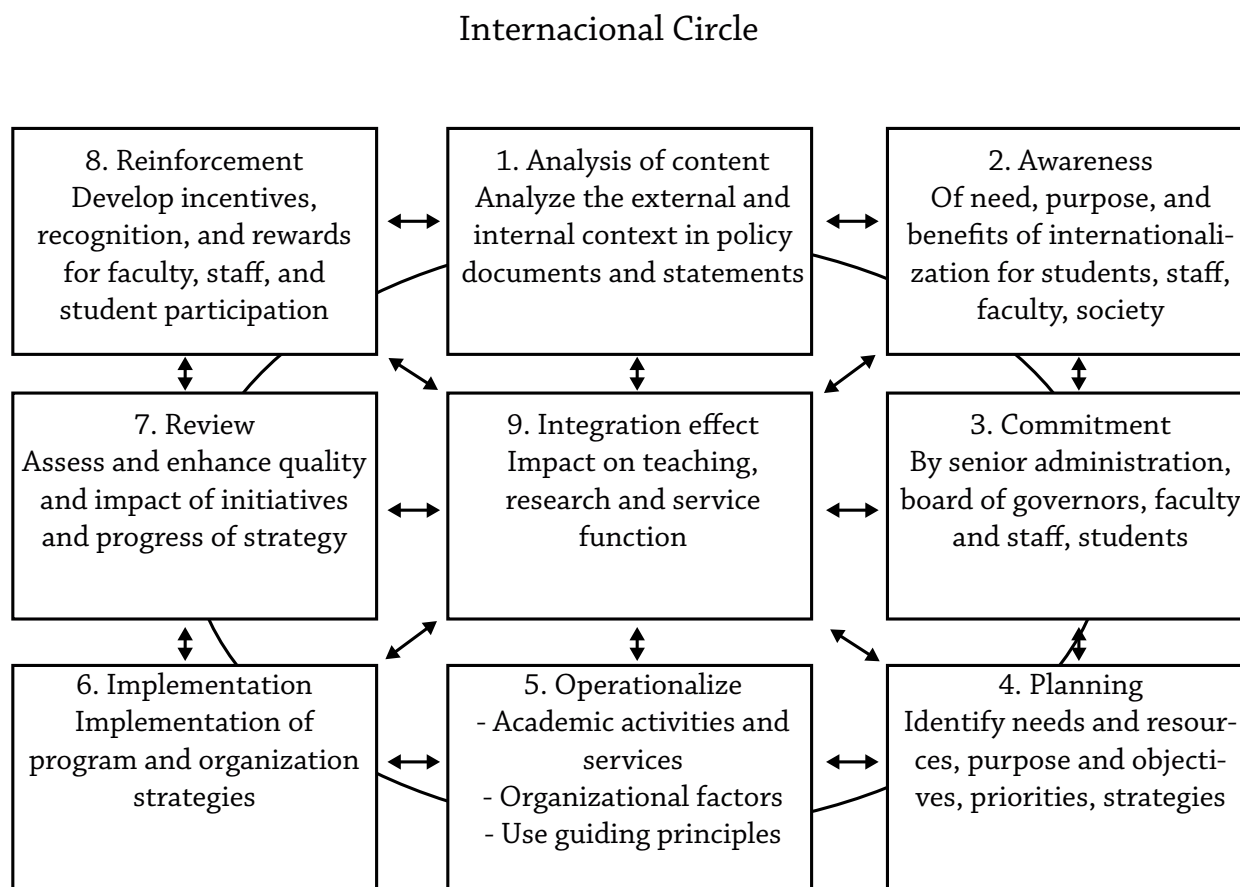


Source: John L. Davies, *University Strategies for Internationalisation in Different Institutional and Cultural Settings: A Conceptual Framework*, in *Policy and Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education*, ed. P. Block (Amsterdam: European Association for International Education, 1995, p. 16. Mentioned in de Wit, 2002, p. 131).

INSTITUTIONAL CONTEXT: UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Jalisco is home to more than 40 public and private HEI (Secretaría de Educación Jalisco, 2017). UdeG is

Figure 2. Internationalization Circle, Modified Version.



Source: Jane Knight, *Internationalization: Elements and Checkpoints*; CBIE Research paper No. 7. (Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994) p. 12 Mentioned in de Wit, , 2002, p. 136.

the autonomous and public University Network of the State of Jalisco. Founded in 1792, it is Mexico's second oldest and biggest university, after the National Autonomous University of Mexico, UNAM, founded in 1551, in Mexico City. It has grown to accommodate 127,869 undergraduate and graduate students in six thematic university centers in the metropolitan area, nine regional university centers, plus one virtual university system (Moreno-Arellano, 2018). That is 45.63% of the college-age cohort in the state (ANUIES, 2017). It currently offers 272 bachelors', 71 medical specialties, 129 masters' and 46 doctoral programs. (Universidad de Guadalajara, 2017). UdeG also caters to 152,428 high school students in its more than 67 schools, annexes, and cen-

ters throughout the state of Jalisco. In total, UdeG has 280,297 students. Nonetheless, this document will not focus on the high school system and its population, nor its internationalization process.

UdeG, like many of the colonial HEI of the 16th-18th century period, was chartered by royal decree and named Royal and Literary University of Guadalajara. The 19th and early 20th centuries were a turmoil for the independentist colonies and their colonial-era universities. UdeG was reopened as the public, secular, tuition-free, comprehensive state university that is known today in 1925. From this year and up to the late 1980's UdeG registered an exponential growth in its enrollment. In 1989, the then Rector of UdeG, Mr. Padilla-López, presented the

Figure 3. Map of ZMG to the left with the six metropolitan thematic campuses. To the right, map of the state of Jalisco and the location of the nine regional comprehensive campuses



Source: Universidad de Guadalajara: <http://www.udg.mx/es/red-universitaria>

“Institutional Development Plan: A vision into the future,” in response to this growth. This Plan included decentralization and regionalization as one of the four main axes. At the time, 58.5% of the total population of Jalisco lived in Guadalajara, yet UdeG had 91.6% of total annual enrollment in the same metropolitan area (Universidad de Guadalajara, 1990). Later that same year, UdeG’s General University Council, its highest governing body, approved the University Reform. The reform included, among many administrative and academic changes, transforming colleges and schools into academic departments; adopting the academic credit system; and the creation of thematic and regional university centers (campuses). This Reform entered into effect in 1994 when Jalisco’s State Congress approved the new UdeG’s Organic Law of Education, which first and foremost, granted autonomy from the Governor’s Office in matters of academic planning and administration of resources (Bravo-Padilla, 2015).

Migrating from the colleges and schools’ model into the academic department model, meant a full institutional reengineering. Departments responded to a very specific discipline. Several departments grouped together, made up a division.

Divisions grouped together created a specific thematic campus in the greater Guadalajara metropolitan area, ZMG (Acosta, 2005). To clarify this new model of organizational reengineering, the Social Sciences and Humanities Campus, (CUCSH, by its Spanish acronym) shall be used to explain that the former schools of sociology, international relations, political studies, and social work became the departments of the same name that compose the Division of Political and Social Studies; which in turn, along with the divisions of Human and Historic Studies, Cultural Studies, Societal and State Studies, and Legal Studies craft the Social Sciences and Humanities thematic campus in the ZMG. Following the former explanation, the maps below depict the different areas that encompass each thematic campus in ZMG, plus the regional campuses, and the Virtual University System, with UdeG remaining the only comprehensive, research public university system in the State of Jalisco (see Figure 3). The regional campuses were created to provide HE to Jalisco’s different regions. Five of the nine regional campuses and all thematic ones, pre-date 1994 as independent schools and colleges along with several high schools, all within UdeG’s central administration. Four of the regional campuses are of recent

Figure 4. UdeG's Thematic-metropolitan and Regional campuses, plus Virtual University System.

Type	Campus	Definition	Year of creation	Students	Faculty	Academic programs	Outbound mobility	% Students outbound
Metropolitan thematic campuses	CUAAD	arts, architecture and design	1994	7,634	639	27	251	3.29
	CUCBA	biological and agricultural sciences	1994	6,275	511	14	64	1.02
	CUCEA	economic and management sciences	1995	18,366	934	33	427	2.32
	CUCEI	exact sciences and engineering	1994	14,581	989	40	164	1.12
	CUCS	human health sciences	1994	18,491	1,814	40	223	1.21
	CUCSH	Social sciences and humanities	1994	11,627	1,138	34	237	2.04
Regional campuses	CUALTOS	The heights	1994	4,005	373	19	119	2.97
	CUCIÉNEGA	The marshlands	1994	6,211	481	19	36	0.58
	CUCOSTA	The coast	1994	6,093	486	27	135	2.22
	CUCSUR	The south coast	1994	3,935	349	21	31	0.79
	CULAGOS	The lakes	2004	2,683	234	15	59	2.20
	CUNORTE	the north	2000	4,457	400	16	74	1.66
	CUSUR	the south	1994	8,772	537	25	105	1.20
	CUVALLES	the valleys	2000	4,352	292	22	102	2.34
	CUTONALÁ	Tonalá region	2011	6,164	492	20	52	0.84
SUV	Virtual university system	1999	4,223	514	15	2	0.05	
total students				127,869	total student outbound mobility		2081	1.63

References: Universidad de Guadalajara, 1990; Comisión Especial para la Descentralización, 1993; Castellón-Girón et al., 2011; Bravo-Padilla, 2015; Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, 2017; Moreno-Arellano, 2018.

creation. All nine regional campuses are interdisciplinary and their academic offering is closely linked to the local economy's needs².

The creation of the Virtual University System (SUV), was for the purpose of expanding educational coverage through non-conventional modalities (Moreno-Arellano, 2018; Bravo-Padilla, 2015; Comisión Especial para la Descentralización, 1993). Table in figure 4 displays faculty and student population, programs offered, year of creation and definition of each of the 15 campuses, plus virtual university system that conform the UdeG Network. (See Figure 4).

When it comes to governance, UdeG, after 1994, in an attempt to simplify its structural complexity and, consequently, improve its performance, gave relevance to the geographic and administrative decentralization and regionalization of its services as a strategy to increase its presence in each of the regions that make up the state of Jalisco. The newly created regional campuses began to assume a structure that allowed them to develop and manage their own programs rather than replicating programs offered by metropolitan campuses. For its operation, each campus, either metropolitan or regional, has its Organic Statute and an academic and operational structure that, in theoretical terms, favors the principle of autonomy and independence that characterizes a network organization. Under this perspective, the management and administration of the

² The Tlajomulco regional campus was recently approved and started academic activities in the fall of 2020

resources assigned to these units falls on their “rector” as the chief administrator in each campus. This title was quite revolutionary as no other Mexican institution has granted that title traditionally reserved for the highest position in a central administration. In practice, these “rectors” function similarly to what in the United States is a Dean to a college or school. To integrate in a comprehensive project the different scopes of academic work, the person in charge of each campus has as substantial support an academic secretariat. For the administration and management of the physical, human and financial resources of the institution, it relies on the administrative secretariat. They fulfill their tasks with the support of coordinators in various areas. The substantive activities of teaching, research and extension are the direct responsibility of the departments that, as previously presented, offer a set of disciplines, taught by expert professors coordinated by a “Department Head” (Castillo-Girón, de León-Arias, & Ayala-Ramírez, 2011).

As commented by Lane (2013), UdeG has a supra-structure that oversees all academic and administrative aspects, yet does not have any direct involvement with students, nor any human resources, neither academic, nor administrative, except for its own staff. Nonetheless, it sanctions all of the above. Central management follows the same campus structure: the chief executive officer is embodied by the Rector General, aided by the Vice-rector, overseeing all academic aspects –similarly to what a Provost is in the U.S. university systems, and the General Secretariat, in charge of administering monetary and human resources and legal aspects. Several General Coordinations report to the latter two. Above all, there is the General University Council as the maximum governing body and it is made up of officials from central administration; faculty, administrative staff and students from metropolitan and regional campuses; the virtual university and high school systems. Dynamics between campuses and central administration follow more the wheel network model than the community network model. The former has centralized decision-making, coor-

dinates and regulates tasks for the rest of the members by establishing information and procedure systems. In the latter, all entities share the same decision power (Comisión Especial para la Descentralización, 1993; Castellón-Girón et al, 2011).

According to definitions previously stated, and after explaining its current organization, UdeG falls under the definition of a single-state, public, multi-campus comprehensive university network.

UDEG’S INTERNATIONALIZATION PROCESS

UdeG’s internationalization efforts could be traced to 1983 when the Department of Scientific Research and Academic Improvement, (DICSA, by its acronym in Spanish) was created. According to Acosta (2005) this was a strategic factor that allowed generating favorable conditions for the growth of scientific research in UdeG. DICSA fomented the design and implementation of an aggressive institutional policy of hiring new highly qualified research personnel, with postgraduate degrees either, obtained in Mexico City, or overseas. DICSA also laid the foundations for the creation of research centers and institutes in several areas, plus financing for some projects and programs. At the time, as commented by Acosta, only 14% of academics were tenured professors and one fourth of these academics were full-time researchers. Academic cooperation agreements were required to foment academic improvement from UdeG faculty obtaining doctoral degrees abroad, plus scientific international cooperation for the newly created centers and institutes. UdeG currently has over 60% of tenured professors as members of the National Registry of Researchers under the National Council on Science and Technology (Universidad de Guadalajara, 2017). With the 1994 institutional reform, DICSA gave way to the General Academic Office (CGA, by its acronym in Spanish).

It was under the CGA that the Academic Cooperation Office (CCA, by its acronym in Spanish) was established. Student and faculty mobility, plus joint-research programs were initiated. In December of

2004, the General University Council passed a resolution authorizing the creation of the Vice Provost for Cooperation and Internationalization, *Coordinación General de Cooperación e Internacionalización*, (CGCI) (Gacel-Ávila J. , 2006). This newly created office reported directly to the Executive Vice Rector (Provost) and included a legal unit to aid a speedy signature of academic cooperation agreements with national and international institutional counterparts, foreign governments and organizations. With increased visibility in the organizational chart and with hierarchy from the central administration, CGCI has since then been institutionalizing internationalization for the UdeG Network with goals such as: contributing to the comprehensive education of students by developing an international profile that allows them to navigate in a globalized, competitive and multicultural world; encouraging the improvement of academic quality in teaching and research, through the development of an international vision in the performance of academics and administrative personnel; implementing and operating the institutional internationalization policy in each of the different areas of the University Network (Universidad de Guadalajara, 2018). Since its creation, CGCI was entrusted by the General University Council with a long list of strategies for internationalization (2018).

Since then³, CGCI is the top executive central office for the multi-campus network that in alignment with all other matters, follows the wheel model of management presented by Castillo-Girón, et al. (2011) earlier with the following responsibilities:

- “Promote, coordinate and evaluate the policies and institutional strategies of academic cooperation and internationalization.
- Issuing general recommendations on the integration of the international dimension, as well

as disclose trends and advances in the cooperation and internationalization of higher and high school education.

- Coordinate the actions of cooperation and internationalization among the different Network units, without affecting the exercise of the attributions that correspond to each one of them.
- Maintain and foster relations between UdeG and national and international organizations in matters of cooperation and internationalization.
- Promote and coordinate the execution of agreements in matters of national and international cooperation, as well as supervising their compliance.
- Promote institutional educational programs abroad and expand its international presence in coordination with the corresponding offices of the Network.
- Design the strategy of promotion, information and dissemination of UdeG’s internationalization activities and opportunities for international cooperation, to its community.
- Promote and administer, together with the respective unit, the institutional programs for the mobility of students, academic and administrative staff.
- Manage and, where appropriate, manage the procurement of external resources, together with the corresponding Network unit.
- Coordinate and, where appropriate, administer the programs for the incorporation of foreign students, in coordination with the Network unit.
- Disseminate and, where appropriate, administer the study abroad scholarship provided by national and international organizations” (Universidad de Guadalajara, 2018b).

Both CGCI’s goals and strategies are aligned with the three main objectives UdeG has identified under internationalization in the 2014-2030 Institutional Development Plan (PDI) 2014-2030 (Universidad de Guadalajara, 2014). PDI mentions the importance of internationalization of the curriculum in order to integrate the international dimension in the con-

³ And until May 2020, when a new reengineering of structure bill was passed by the General University Council resulting in the demotion of the CGCI which became part of the CGA again.

tent of all academic programs, plus the prevalence of English as the *lingua franca* for both students and faculty.

As mentioned, to aid the development and implementation of the internationalization dimension, all different campuses and SUV, have an administrative structure where the “Coordinators” support the activities and duties for both the Academic and Administrative secretariats. Since the creation of the Network, all internationalization strategies in each Network unit fall under the responsibility of the Academic Services Coordinator (CSA) within the Academic secretariat. This CSA may be aided by two supporting offices: Scholarships and Academic Exchange. These last two in turn may be just one person each, or one person for both offices, depending on the student and faculty population in each particular campus. It must be added that the CSA has among others, the duties of coordinating capacity building programs for the betterment of faculty, all services related to campus library services, self-access language laboratories, and foreign language programs. It is until very recently that some campuses now consider the position of “internationalization coordinator.” This newly created position will be addressed in the findings and recommendations section below.

METHODOLOGY

In this section I explain the methodology used. My research questions were:

- 1) What are the specific challenges and opportunities inherent to the internationalization processes for a multi-campus university system as UdeG.
- 2) To what extent the different campuses that compose the multi-campus Universidad de Guadalajara (UdeG), have taken steps to internationalize uniquely and independently from the frameworks for internationalization

offered exclusively by the central administration of the university.

To answer these research questions, aside from the literature review on the concept of multi-campus universities and internationalization and the description of the context of UdeG, its history, its emergence of its multi-campus framework, and its internationalization policy and administration, face-to-face interviews have been conducted with key informants from UdeG’s central administration, thematic metropolitan and inter-disciplinary regional campuses in order to identify the current state of internationalization at the institution; whether these campuses have within the potential and infrastructure to implement so; and the role the central administration should play.

The interviews held with the appointed internationalization administrators, either at the different campuses, SUV, or in the central administration offices, are key to identify those aspects mentioned in the introduction. Interviewees were provided with a full protocol explaining the safekeeping of their identity and wellbeing. Questions were sent individually along with the consent form and the answers, at time of interviewing, were either in Spanish or English. All recorded answers were protected and codified. Interviewees’ identity is not to be disclosed. All answers were grouped in either, central administration, metropolitan or regional centers. SUV is to be considered one more campus. The information provided was analyzed and included in the findings and recommendations of this research. Most interviews took place in the summer of 2018.

FINDINGS

As previously noted in the literature, UdeG’s campuses are very dissimilar, especially when thematic metropolitan and regional campuses are compared. The table in figure 4 clearly portrays student and professor population differences. That immediately reflects on the budget allocated from the central ad-

ministration and the monetary and human resources each campus may have for implementing the international dimension. A closer look at the table may also reveal that there is no isomorphism among regional campuses –nor among thematic ones, for that matter. The far-right column on the table, albeit a bit minimalistic, also helps to fathom how disparate their outcomes are on internationalization if the percentages on short-term outbound student mobility are to be taken *pars pro toto* as indicators of programs and strategies implemented.

When asked about their definition of internationalization, all interviewees, regardless of job descriptions, formation, or current tasks, had a basic notion of the concept including academic cooperation and student or academic staff mobility. It must be noted that none contemplated paid faculty-led study abroad, degree-seeking international students, nor extraterritorial satellite campuses in their definitions. Nevertheless, interviewees who attended a two-week course at the Center for International Higher Education at Boston College in the summer of 2017 had a more comprehensive understanding of internationalization along with concrete ideas on programs and strategies to be implemented at UdeG, which included internationalization at home and internationalization of the curriculum.

The course also required attendees to craft and present a project where any of the many aspects of internationalization presented were to be implemented on a program or strategy, either at the central level or locally at any of the campuses. A year after the seminar in the summer of 2017, attendees were asked about the status of that particular project and 50% were able to implement it and continue it. This could also confirm the notion that not all campuses, nor central administration offices, are making advancements or progress when it comes to implementing internationalization strategies of their own crafting.

The view of 90% of interviewees is that the main characteristics of the internationalization process at UdeG is random, not-standardized, heavily focused on student mobility, and somehow disconnected

from other policies and strategies. Yet, they also credit the effort on behalf of the central administration to offer capacity building courses as a measure for leveling the professional profile. The campuses, not the central administration, commented on the size of the university and the geographical distance between themselves and the central offices in the state's capital as the main constraint for not having a more integrated internationalization process.

On the decentralized or centralized approach to implement programs and processes, all campuses, regardless of location, agreed that it is best to have the central administration to negotiate agreements of academic cooperation on behalf of the system, including those for student and faculty exchange, based on reciprocity. Regional campuses went on to recognize that they are quite new and not as savvy, as opposed to their metropolitan counterparts. They also recognized that the trademark *Universidad de Guadalajara* has also a stronger pull when securing opportunities for their regional outbound students or attracting incoming students and visiting professors. According to interviewees' responses, these opportunities would not be available if agreements were to be campus-based, since most would fall for the metropolitan campuses. Yet, the regional campuses also admit that not all calls and availability of places for their professors and students make it on time to do proper internal dissemination. Some news about opportunities just do not manage to arrive at the regional campuses at all.

All campuses agreed that it is quite beneficial for the central administration to lobby and to negotiate for federal budget tagged to support short-term student and faculty outbound mobility. The same applied for the participation on third-party private funds. The rationale behind this preference is similar to the previous one: UdeG as a system is able to secure allocated budget from federal funds for student and academic mobility, and sign participation agreements on behalf of its academic community on annual private calls for the same purposes. None of the campuses commented on having drawbacks from this centralization of funds since they find the

allocation of places per campus to be fair and even across all campuses, regardless of student population. Please refer to the table in figure 4.

On the submission of projects for international calls, mainly for research, all campuses agreed that it is best for the central office to do so on behalf of the specific departments involved. Campuses recognized legal support and expertise being a forte at the central administration. Some campuses even admitted not having the legal personnel with the international profile to draft or understand the administrative support needed for each call. Only one regional campus commented on not being able to meet international calls involving foreign languages.

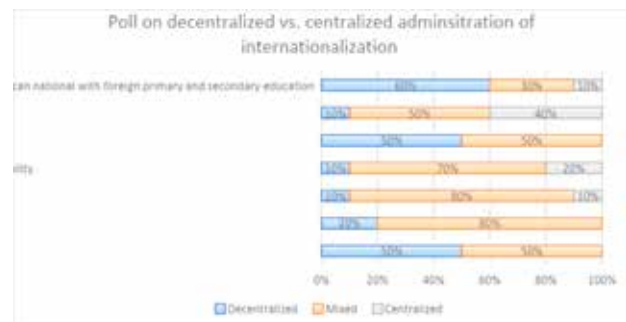
On being in favor for a complete decentralized internationalization operation, only one campus was completely sold on the idea. The rest of central administration and both types of campuses were not. Their reasons for not favoring a complete decentralized operation on internationalization ranged from fearing an increased isolation, to perceived disadvantages as some of the regional campuses believe not being as competitive as their thematic metropolitan counterparts, to wishing to maintain cohesion since each campus is not an independent university *de facto*.

If a complete decentralization is not in the minds of those in charge of internationalization at UdeG, the concept was then broken down into very specific actions on the routine operation and strategies. This section was targeted at their personal opinion when it came to specific actions on internationalization: what to keep centralized (as it is the current *modus operandi*), what to decentralize completely, and what should be a mix. Their answers reveal that, except for admissions of international degree-seeking students, including Mexicans with a foreign elementary and high school education, most activities should be a mix. There is an obvious trend towards not maintaining a fully centralized operation, except when it comes to student and faculty exchange agreements. The rationale behind favoring a centralized agreement negotiation remains that campuses see it as a positive aspect to have UdeG as the main

negotiator on their behalf, and not many un-known fronts attempting the same task. Please refer to figure 5 below.

After expressing their wish list on decentralization and noticing that there was a fair number of shared tasks between central office and each campus CSA's office, all interviewees were asked on the ideal size of the CSA in each campus and how were these positions to be funded. All expressed that the "internationalization coordinator (IC) position had to be created in all six metropolitan and nine regional campuses, plus SUV. This newly created position would not be burdened with the other tasks CSAs currently must attend. The size of the new office ranged from three to five members excluding the IC as head of office. The size would depend on the amount of work student-faculty population would generate: one in charge of the incoming student mobility; one in charge of outgoing student mobility; one in charge of agreements; one in charge of faculty mobility and projects; and someone in charge of the dissemination strategies around the campus. Their proposed source of funding for this newly created office was two to three regular university staff allocation (keeping the current federal and state budget model) and the rest from self-generated campus income from international admissions and participation on international third-party calls for projects.

Figure 5. Chart showing responses to specific actions on internationalization operations at UdeG's central administration and thematic and regional campuses.



Source: own survey.

CONCLUSIONS

I have applied the Davies model in the UdeG context with the information previously presented and the responses from the interviewees, and by taking the *pars pro toto* approach, came to the following findings.

In the first place, based on UdeG's mission, CGCI's mission and goals, plus CGCI's centralized operation of programs reviewed earlier, it is clear that there is a large volume of international actions in many categories that are systematic and at the core of UdeG's activities. Student and faculty mobility financial support procedures are a good example. (Figure 6, box D).

In the same fashion, although clear procedures and policies are being issued from the central administration, reality at some regional campuses for student and faculty mobility becomes *ad hoc* and not systematic. The same applies to participation on international calls for projects and funding (box C).

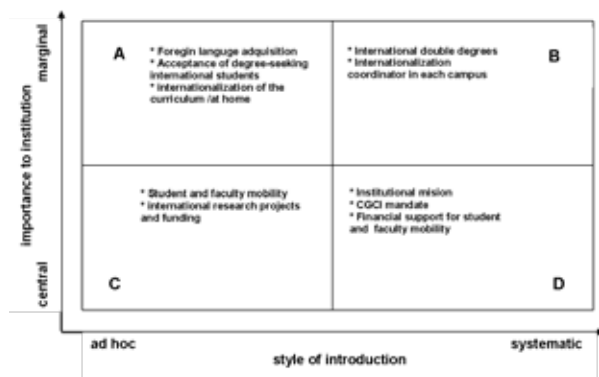
Language acquisition and certification, although a central program, remains largely marginal and *ad hoc* mainly because it remains with little activity and is not based on clear decisions on its implementation throughout the campuses. The same is for accepting degree-seeking international students, or for actions taken about internationalization of the curriculum and/or at home (box A).

Finally, international double degrees and the implementation of the internationalization coordinator in each campus is considered to have little activity, but is well organized (box B), making it rather marginal, but systematic.

As previously mentioned above, UdeG financed the first two-week capacity building seminar for internationalization officers in the summer of 2017. As a result, three of the 16 campuses now have the position of IC in place. These three IC do not respond directly to the central international office, they cooperate. The line of command follows the historic organigram to the Academic Secretariat and to the campus Rector. It is in the best interest for the implementation of the international dimension of teaching, research and extension to have an IC in each of the 16 campuses of the system and to have them respond directly to the central international office, CGCI. These 16 campus ICs, along with key members of the central administration from and outside of CGCI could conform the internationalization council. The council as one collegial body would then apply the internationalization cycle presented (de Wit, 2002). Where one through eight steps would be implemented following the community network model, and not the current wheel-and-spoke model where CGCI dictates program and organizational strategies. This council should also include the Academic Secretariat as the senior administrator and commitment on behalf of each campus. Step nine is key in the involvement of campuses' ICs as they would voice the needs from their local academic community and the impact of programs and strategies implemented.

Furthermore, UdeG launched in fall 2018 its inaugural cohort for a double-degree master's program in international HE in conjunction with Boston College. Five students were selected from its campuses' staff. This was an opportunity to strengthen that IC office each campus admits needing, but also not having the qualified personnel for it. This recently created bi-national program may become a referent for UdeG, Mexico and Latin America and the Caribbean HEIs on their quest for qualified

Figure 6. Davies' model with UdeG actions plotted accordingly to information reviewed.



Source: own research results plotted on John L. Davies matrix, as presented previously on page 12.

administrative personnel and key decision-making administrators.

Lastly, as witnessed on Figure 4, the percentage of students on outbound international academic mobility is quite low. Besides, continuing with the capacity building efforts in seminars and graduate program for international HE, UdeG should also foment comprehensive internationalization strategies and processes, including internationalization at home, (IatH) and internationalization of the curriculum, (IofC). All campuses currently have a robust menu of workshops and short courses to offer to tenured professors during winter and summer breaks. Many are compulsory. "Foundations on Internationalization" is optional. The cost of these professionalization short programs is absorbed by the central administration. "Foundations on Internationalization" should be compulsory. Plus, there should be short courses on "International Networks and Associations," "International Projects," "Internationalization of Research," "IofC" and "IatH." These courses will add on to the institutional strategy for internationalization in all sectors and levels, but also help closing the dissimilarities some smaller regional campuses have in reference to thematic metropolitan ones.

REFERENCES

- Acosta, A. (2005). Departamentalización y contexto organizacional: La experiencia de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Retrieved from <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-acosta.html>
- Altbach, P. G. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. (2016). *Programa indicativo para la ampliación de la cobertura de la educación superior en el periodo 2016-2018*. Mexico City : ANUIES .
- Bravo-Padilla, T. (2015). *Acto de Conmemoración XX Aniversario de la Red Universitaria*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Castillo-Girón, V. M., de León-Arias, A., & Ayala-Ramírez, S. (2011, September 21-23). La red universitaria de Jalisco: Dispositivos de coordinación y vicisitudes de la interacción. *I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Innovadoras*. Netzahualcóyotl, México. Retrieved from http://adriandeleon.cucea.udg.mx/docs/RED_UNI_JAL.pdf
- Cohen, A. M., & Kisker, C. B. (2010). *The shaping of American higher education: Emergence and growth of the contemporary system*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Comisión Especial para la Descentralización. (1993). *Red Universitaria en Jalisco, Modelo Básico de Organización*. Universidad de Guadalajara, Honorable Consejo General Universitario. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Coordinación General de Cooperación e Internacionalización. (2017). *Informe de actividades 2016*. Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Cooperación e Internacionalización. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Davies, J. L. (1995). University strategies for internationalisation in different institutional and cultural settings: A conceptual framework. In P. Blok (Ed.), *Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: European Association for International Education.
- de Wit, H. (2002). *Internationalization in higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Union: European Parliament.
- de Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Avila, J., & Knight, J. (2005). *Higher Education in Latin America. The international Dimension*. Washington, DC: The World Bank.
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing expectations,*

- fundamental values*. Paris: International Association of Universities.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *Informe Sexenal 2001-2006*. Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Cooperación e Internacionalización. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Retrieved from http://cgci.udg.mx/sites/default/files/Informe_CGCI_2001-2006.pdf
- Gacel-Ávila, J., & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Un Balance*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Groenwald, S. L. (2017). The challenges and opportunities in leading a multi-campus university. *Journal of Professional Nursing*, 34. Retrieved from www.elsevier.com/locate/jpnu
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. *CBIE Research paper No. 7(7)*. Canadian Bureau for International Education. Ottawa, Canada.
- Lane, J. E. (2013). Higher Education 3.0 Adding value to states and institutions. In J. E. Lane, & D. B. Johnstone, *Higher education systems 3.0: Harnessing systemness, delivering performance* (pp. 1-20). Albany: State University of New York Press.
- Moreno-Arellano, C. I. (2018). *The University Network of Jalisco. Shaping the future*. Universidad de Guadalajara, Office of International Affairs. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Pinheiro, R., & Berg, L. N. (2016). Categorizing and assessing multi-campus universities in contemporary higher education. *Tertiary Education and Management*, 23:1. doi:10.1080/13588383.2016.1205124
- Pinheiro, R., Charles, D., & Jones, G. (2016). Translating strategy, values and identities in higher education: the case of multi-campus systems. *Tertiary Education and Management*, 23:1. doi:10.1080/13583883.2016.1248858
- Secretaría de Educación Jalisco. (2018) Retrieved from Dirección de Estadística y Sistemas de Información de la Secretaría de Educación Jalisco: <http://f911.sep.gob.mx/2017-2018/>
- Universidad de Guadalajara. (1990). *Una Visión al Futuro*. Universidad de Guadalajara, Departamento de Planeación y Desarrollo. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030: Construyendo el Futuro*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara. (2017). *Numeralia Institucional*. Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara. (2018). *Coordinación General de Cooperación e Internacionalización*. Retrieved from <http://cgci.udg.mx/es/acerca/objetivos>
- Universidad de Guadalajara. (2018b). *Coordinación General de Cooperación e Internacionalización*. Retrieved from <http://cgci.udg.mx/es/acerca-de/funciones>

