

RETOS Y PERSPECTIVAS
DE LA INTERNACIONALIZACIÓN
EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA
2017-2021

Mario Oliva Suárez
Ricardo Corzo Ramírez
(coordinadores)

Corpus
UNIVERSITARIO

Universidad Veracruzana

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).

Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial.

La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA
INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA 2017-2021



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

SARA LADRÓN DE GUEVARA

Rectora

MARÍA MAGDALENA HERNÁNDEZ ALARCÓN

Secretaria Académica

SALVADOR TAPIA SPINOSO

Secretario de Administración y Finanzas

OCTAVIO OCHOA CONTRERAS

Secretario de Desarrollo Institucional

ÉDGAR GARCÍA VALENCIA

Director Editorial

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA INTERNACIONAZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Mario Oliva Suárez
Ricardo Corzo Ramírez
(coordinadores)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Clasificación LC: PQ

Clasif. Dewey:

Título: Retos y Perspectivas de la internacionalización en la Universidad Veracruzana / Mario Oliva Suárez y Ricardo Corzo Ramírez (coordinadores).

Edición: Primera edición.

Pie de imprenta: Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección General de Relaciones Internacionales, 2021.

Descripción física: páginas,; cm.

ISBN: 978-607-502-939-9

Materias: Educación.

Docencia, Siglo XXI.

DGBUV 2021/00

Primera edición, 12 de agosto de 2019

D.R. © Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000

Xalapa, Veracruz, México

direccioneditorial@uv.mx

Tels. 228 818 59 80; 818 13 88

<https://www.uv.mx/editorial>

ISBN: 978-607-502-939-9

Diseño de colección: Aída Pozos Villanueva

Cuidado de la edición: Estrella Ortega Enríquez

Impreso en México

Printed in Mexico

PRESENTACIÓN

Escribo estas líneas los primeros días de junio del 2021, es decir, a poco menos de tres meses de concluir mi segundo periodo rectoral. Lo hago con un poco de nostalgia y un mucho de satisfacción. Me explico.

Un poco de nostalgia, porque no he podido evitar volver la vista atrás y pasar revista a los dos programas de trabajo que han normado mis otros tantos rectorados: el *Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017. Tradición e Innovación* (PTE 2013-2017) y el *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia* (PTE 2017-2021).

Me resulta inevitable recordar cómo mi equipo de trabajo y yo fuimos conformando el primero de ellos y cómo consideramos que el hilo conductor del mismo debía ser *la tradición* con que cuenta la Universidad Veracruzana y *la innovación* que demanda toda tradición y toda casa de estudios superiores que verdaderamente desee estar al servicio de la sociedad a la que se debe.

Recuerdo muy bien cómo el diagnóstico que hicimos nos llevó a considerar que uno de los “grandes desafíos” a los que se enfrentaba mi potencial rectorado era, precisamente, el de la internacionalización, proceso que si bien ya se había iniciado, se encontraba en una etapa incipiente.

Paso revista al PTE 2013-2017 y veo que hicimos notar que “el posicionamiento internacional es limitado. Es necesaria la internacionalización de los currículos y el incremento de la movilidad internacional tanto del personal académico como de los estudiantes”. Ante este desafío, en la “Visión” señalábamos que en este terreno el objetivo era “consolidar la internacionalización de la institución” y precisábamos que “el impacto institucional a nivel regional, nacional e internacional sería producto de sus acciones cotidianas”.¹

1 UV (2013). Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017. Tradición e Innovación. En: <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>

Como “dimensión transversal”, de igual forma, entendíamos la internacionalización como “un objetivo y un proceso que permite lograr una mayor presencia y visibilidad para generar beneficios del exterior en la búsqueda de la excelencia académica, e implantar en el horizonte nacional e internacional estrategias innovadoras para impulsar y fortalecer el desarrollo y la integración continua de acciones que preparen a sus miembros para integrarse a una sociedad multicultural, mediante acciones de cooperación en concordancia con la misión y el ideario de la Universidad”.²

Cuatro años después, en el PTE 2017-2021, seguíamos considerando a la internacionalización como un “desafío”, pero ya no hablábamos de una “necesidad” sino de un “fortalecimiento”. Ahí se leía: “Fortalecer la internacionalización universitaria a través de programas específicos, tales como internacionalización del currículum, movilidad académica y estudiantil, y redes de colaboración”. De igual forma, el apartado “Políticas, ejes estratégicos, programas y líneas de acción institucionales”, señalaba que una de las políticas institucionales debía ser “promover la equidad educativa ofreciendo igualdad de oportunidades a los alumnos para realizar estudios en programas reconocidos por su calidad; así como la incorporación de los enfoques intercultural y de equidad de género, el respeto por las diferencias, los derechos humanos y la dimensión internacional en las funciones institucionales”.³

Ocho años después de iniciado mi primer rectorado, llegó el momento de las realidades, la rendición de cuentas, los hechos y los testimonios. Desde mi punto de vista, el balance es por demás positivo. Estoy segura de que los objetivos que nos planteamos han sido alcanzados o se han cubierto en buena y significativa medida. Por supuesto, quedan asignaturas pendientes, pero son las que natural y normalmente corresponden a todo proceso, es decir, a todo acto, hecho o evento que se desarrolla en el día a día, que está sometido a la prueba de la realidad, que depende de factores o elementos que lo trascienden.

En este que es, sin lugar a dudas, uno de los sellos distintivos de mi rectorado, quiero destacar el papel jugado por la Dirección General de Relaciones

2 UV (2013). Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017. Tradición e Innovación En: <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>

3 UV (2013). Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia. En: <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/pte-2017-2021.pdf>

Internacionales (DGRI), que lo mismo retomó las bases que ya se habían echado en la materia, que se planteó nuevos objetivos de cara a la realidad, cambiante y exigente, que caracteriza a los inicios del siglo XXI. Con visión, audacia, responsabilidad y compromiso, la DGRI ha jugado un papel de primer orden en lo que hoy es, en los hechos y en la vida cotidiana, la internacionalización de la Universidad Veracruzana.

Y de eso habla, precisamente, *Retos y perspectivas de la internacionalización en la Universidad Veracruzana 2017-2021*, volumen coordinado por Mario Oliva Suárez y Ricardo Corzo Ramírez.

El libro es un amplio y diverso abanico que da cuenta de todos aquellos terrenos en los que, en materia de internacionalización, nuestra casa de estudios cuenta ya con tradición o en los que se ha abierto a la innovación. En el primer caso, podemos mencionar a dos de nuestros grandes pilares en la materia: la Escuela para Estudiantes Extranjeros y los Centros de Autoacceso de Idiomas (CADI). Sin lugar a dudas, ambas instancias sentaron las bases de nuestra primera incursión en este terreno y han contribuido significativamente a definir y a delinear nuestro hoy prestigioso perfil internacional.

En el segundo caso, el libro aborda temas como la innovación en el campo educativo, especialmente en el modelo de aprendizaje colaborativo internacional en línea; la habilitación del perfil internacional del académico; la mentoría internacional; la interculturalidad y la internacionalización; la visibilidad; nuestra presencia en la región Asia Pacífico; las alianzas para la responsabilidad social y la internacionalización solidaria, y el rediseño de la internacionalización.

En conjunto, los temas abordados dan cuenta de la importancia que la Universidad Veracruzana le ha dado a la internacionalización, de la apuesta que ha hecho de ella como una herramienta de crecimiento y proyección, de educación y profesionalización, de relación institucional y de trascendencia individual. O para utilizar las palabras de Mario Oliva y Ricardo Corzo, son un ejemplo “del empoderamiento de la internacionalización en el quehacer académico de nuestra institución”.

Los ensayos son, al mismo tiempo, una muestra de los avances y los logros alcanzados en este terreno a lo largo de los últimos ocho años, del compromiso serio y firme que adquirimos y que supimos traducir en hechos tangibles y verificables, en fin, de la *pertinencia* con que hemos actuado y del nivel de internacionalización que hemos alcanzado como ejemplo palpable y tangible de orgullosa *pertenencia* a esta casa de estudios. Aquí radica la gran satisfacción con que escribo estas líneas.

Bienvenidos, pues, a *Retos y perspectivas de la internacionalización en la Universidad Veracruzana 2017-2021*.

SARA LADRÓN DE GUEVARA

PRÓLOGO

En 2017 se publicó el libro *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*, el cual dio cuenta de cómo se iniciaron las labores en la Institución con respecto a la movilidad, la cooperación y el intercambio académico. Ahora se presenta el libro *Retos y perspectivas de la Internacionalización en la Universidad Veracruzana 2017-2021*, con el propósito de dar testimonio del esfuerzo colectivo realizado en la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI), dentro del marco del *Plan General de Desarrollo al 2030* y el *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y pertinencia*.

El objetivo es compartir con la comunidad universitaria y, en general, con los interesados en los procesos de internacionalización, las experiencias obtenidas, a partir de la notificación pormenorizada, sobre cómo se han realizado acciones diversas que conllevan a una tarea, por demás significativa, en el campo de la Educación Superior: la internacionalización. Hoy en día, abrir el espacio universitario propio para vincularlo con los diversos confines donde se llevan a cabo funciones de formación profesional, generación del conocimiento y difusión de la cultura con pertinencia y calidad es una labor indispensable no solo para la proyección y la vinculación, sino sobre todo por las implicaciones que esto tiene en la transformación innovadora de los procesos educativos.

Este libro contiene capítulos que abordan de manera específica temas como la regionalización y la globalización, la internacionalización dentro y fuera de la Universidad Veracruzana (UV), la movilidad, el intercambio presencial o virtual, la habilitación del perfil internacional de los universitarios a través del programa “HAPI” (Programa de Habilitación del Perfil Internacional), la mentoría, el aprendizaje y enseñanza de lenguas, la interculturalidad e internacionalización y la evaluación de la Educación Superior en el campo de la internacionalización.

En nuestra Universidad destaca el binomio de los procesos de internacionalización e interculturalidad, pues su práctica genera experiencias que permiten reflexionar sobre sus implicaciones, las distintas formas de entenderlas y su articulación, profundizando así en la complejidad y potencialidad de los encuentros internacionales e interculturales. La meta ha sido llevar esta experiencia más allá de los espacios tradicionales para el intercambio de anécdotas asociadas a los estereotipos referidos a nacionalidades diversas; en lugar de ello los autores se dieron a la tarea de describir casos específicos de actualización y modificación curricular de planes y programas de estudio para dar relieve a ambientes de trabajo con características interculturales.

Asimismo, se da cuenta del diseño e implementación de proyectos, estrategias, actividades y metas respecto a la inserción práctica del concepto de internacionalización del currículo en los programas educativos, tanto formales como no formales, tomándose en cuenta las tendencias generales que establecen las políticas internacionales y las condiciones específicas en las que se inserta nuestra Institución.

También se enfatiza la diversidad de modalidades del trabajo presencial y en línea o remoto, sobre todo por las circunstancias derivadas de la pandemia originada por la COVID-19, situación que obligó a redoblar esfuerzos en términos de capacitación, compromisos e imaginación, para que las funciones sustantivas continuaran sin afectar la vida institucional.

Por otro lado, se rescatan las bondades de las tecnologías de la información y la comunicación y las que se derivan de las relaciones que tiene la UV con Instituciones de Educación Superior nacionales y extranjeras, comprobando con ello la manera cómo se intensificó el diálogo y el flujo de información para resolver las contingencias que ha traído la pandemia. Por ello, se considera que la presente obra, no solo es pertinente para la evaluación y rendición de cuentas de una gestión académico-administrativa, sino que, a partir de las experiencias y los procesos aquí notificados, pueden establecerse analogías entre los múltiples esfuerzos realizados para atender la demanda de la educación en un contexto de internacionalización constante. Este esfuerzo será también significativo para identificar los retos que, a mediano y largo plazo, deberán atenderse para dar continuidad a lo ya realizado y se resuelvan de la mejor manera las barreras que aún se presentan en aspectos como la “Internacionalización en Casa”, la “Movilidad”, el “Intercambio Académico” y la “Cooperación interinstitucional”. Cabe resaltar que la experiencia adquirida en

estos tiempos demuestra que es posible potenciar la internacionalización solidaria a través de los medios tecnológicos que ahora han probado ser un apoyo sustancial en el quehacer universitario.

Por último, es importante señalar que, en este proceso de internacionalización, la DGRI, que depende directamente de la Rectoría, ha sido apoyada de manera permanente y decidida, tanto en lo académico-administrativo, como en los recursos humanos e infraestructura necesaria, ya que sin esta comprensión no se podrían cumplir a cabalidad las diversas encomiendas que implica internacionalizar a las Instituciones de Educación Superior. Así mismo, es necesario reconocer que la interacción directiva con todas las áreas y regiones que integran la UV se ha dado de manera persuasiva y corresponsable. Como consecuencia de ello, este libro prueba que la internacionalización en el quehacer académico de nuestra Institución se ha consolidado.

MARIO OLIVA SUÁREZ
RICARDO CORZO RAMÍREZ

PANORAMA GLOCAL DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. AVANCES Y RETOS

RICARDO CORZO RAMÍREZ
VIRIDIANA DEL SOCORRO PRIEGO SALAS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, nos proponemos analizar la posibilidad de redefinir el concepto de la internacionalización de la educación superior a partir de la pandemia, es decir, pensarlo a partir de los retos y perspectivas que enfrentamos ante la aparición del SARS-CoV-2, causante de la enfermedad COVID-19.

En el primer apartado, se estudian las generalidades de la globalización e internacionalización en cuanto a sus conceptos, y se establecen las diferencias entre las definiciones. Para continuar, se contextualiza la internacionalización antes de la pandemia de la COVID-19, con base en los indicadores de la OCDE y el Convenio Mundial sobre el Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior de la UNESCO. Igualmente, se consideran las recomendaciones de la OCDE para la inserción en el mercado laboral en México. En el siguiente apartado, se recalcan los objetivos, líneas de acción y metas del Plan de Desarrollo Visión 2030 de la ANUIES, en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU. Con lo anterior, destacamos la importancia de conocer los lineamientos generales de la Educación Superior, que enmarcan hoy en día la internacionalización universitaria. En este sentido, se hace un balance de la internacionalización, según

estudio realizado en 2018 por Jocelyne Gacel Ávila y Scilia Rodríguez Rodríguez publicado por la Universidad de Guadalajara, la UNESCO-IESALC y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Respecto a la Universidad Veracruzana, se revisa el *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021*, el *Plan de Trabajo de la Dirección General de Relaciones Internacionales* (PLADE) y las alianzas para la responsabilidad social e internacionalización solidaria.

En el siguiente apartado, se observa el panorama de la internacionalización ante la pandemia de la COVID 19, suceso que ha revolucionado todos los ámbitos de la sociedad mundial: sanitarios, económicos, sociales, educativos, entre otros. Finalmente, se propone un nuevo diseño para la internacionalización de la Educación Superior en la UV, tomando en cuenta los ejes estratégicos de doble titulación, formación dual, TIC´s y Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Es importante recalcar que el objetivo principal de este capítulo es reflexionar acerca de las implicaciones del proceso de la internacionalización, tanto para los estudiantes como para las Instituciones de Educación Superior (IES), con las modalidades de internacionalización en casa, la internacionalización del currículo y la movilidad virtual. Para ello, partimos de una perspectiva de análisis que abarca de lo mundial hasta lo local, de lo más antiguo a lo más reciente.

GENERALIDADES DE LA GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN

La internacionalización es un proceso que está estrechamente ligado a la globalización, fenómeno que se expande aceleradamente y que ha afectado al mundo entero. Diversos teóricos de la globalización han expresado multiplicidad de puntos de vista, teorías y definiciones sobre su naturaleza, causas, elementos, consecuencias y futuras implicaciones. Así, Jane Knight define la globalización “como el flujo de tecnología, economía, conocimiento, gente, valores e ideas más allá de las fronteras” (1997: 6).

Asimismo, Knight (1997) menciona que la consecuencia de la globalización económica es el aumento de la interdependencia entre países y la creciente demanda de la información; esto explica por qué los países se enfocan en la competitividad

científica, tecnológica y económica, diseñando estrategias para mantener una ventaja competitiva que incluyan la identificación, capacitación y desarrollo de personal altamente capacitado, así como la inversión en la investigación aplicada. Ambas herramientas involucran al sector educativo, ya sea nacional o universal; de esta manera, se crea el vínculo entre la internacionalización de la educación y el desarrollo económico, científico y tecnológico de un país.

Por otra parte, Thomas Fredman, en su publicación *Tierra es plana*, analiza la globalización en tres momentos: la “primera globalización” se desarrolla entre 1492 y 1800, en ella los países y los gobiernos empiezan a competir entre sí a escala global guiados por la expansión militar, apoyándose en sus disponibilidades de energía animal y eólica; el autor denomina a esta primera etapa como “Globalización 1.0”. Más tarde, entre los años 1800 y 2000, se desarrolla la “segunda globalización”, donde las empresas son las que compiten entre sí a escala global. En esta etapa, se crea la máquina de vapor, el ferrocarril y las grandes empresas multinacionales: “Globalización 2.0”. En la actualidad nos encontramos en la “tercera globalización”; en este caso la fuerza conductora son los individuos que operan a escala global y utilizan una red de fibra óptica como instrumento tecnológico: “Globalización 3.0”

De acuerdo con el autor Karl Otto-Apel (1999), la globalización es un proceso progresivo e irreversible que casi siempre se coloca por encima de las capacidades de reacción y reflexión moralmente responsable de las sociedades. Es por ello, que el fenómeno global se considera un nuevo paradigma que acelera la competitividad en la era del conocimiento. En este sentido, la globalización genera condiciones para la internacionalización de la educación superior, la cual se ha convertido en un suceso importante durante las dos últimas décadas, independientemente de que la proyección internacional de los sistemas de educación superior difiere de un país a otro.

En el cuadro 1 se describen cinco elementos de la globalización que impactan directamente en la Educación Superior y algunas de sus consecuencias para la dimensión internacional de esta.

Cuadro 1

Consecuencias de la globalización para la internacionalización de la educación superior.

Elementos de la globalización	Impacto en la educación superior	Consecuencias para la dimensión internacional de la educación superior
Sociedad del conocimiento		
Creciente importancia asignada a la producción y el uso del conocimiento como creador de riqueza para las naciones.	El creciente énfasis en educación continua, aprendizaje permanente y desarrollo profesional continuo está generando demanda insatisfecha de educación superior.	Nuevos tipos de educadores (compañías privadas, redes de instituciones públicas y privadas, universidades corporativas, compañías multinacionales) están ofreciendo educación y programas de capacitación más allá de las fronteras.
	El papel de las universidades en la producción de investigación y conocimiento está cambiando y se comercializa más.	Los programas educativos responden más a la demanda del mercado. Se están creando programas de capacitación especializada para nichos de mercado con fines de desarrollo profesional distribuido por todo el mundo.
Tecnologías de información y comunicación		
Nuevos desarrollos de tecnologías y sistemas de comunicación e información.	Nuevos métodos de enseñanza, especialmente en línea y satelitales, se están utilizando para educación nacional y transnacional.	Los métodos innovadores de enseñanza internacional, como el <i>e-learning</i> , franquicias y campus satelitales requieren más atención para acreditación de programas proveedores y rendimiento de calificaciones.
Economía de mercado		

Crecimiento en número e influencia de economías mundiales basadas en el mercado.	La educación superior y la capacitación cada vez se comercializan más y se modifican a nivel nacional e internacional.	Están surgiendo nuevas preocupaciones sobre la propiedad del plan de estudios y el material de enseñanza en diferentes culturas y países y la posibilidad de homogeneizar [revisar puntuación], así como también nuevas oportunidades de cruzamientos.
Liberalización del comercio		
Nuevos convenios comerciales regionales e internacionales desarrollados para disminuir barreras comerciales.	La importación y exportación de servicios y productos educativos han crecido cuando se eliminan barreras.	Se está dando más énfasis a los programas educativos de importaciones y exportaciones comercialmente orientadas, y menos a los proyectos internacionales de desarrollo.
Buen gobierno		
Creación de nuevas estructuras y sistemas de buen gobierno regional e internacional.	El papel de los actores a nivel de educación nacional, gubernamental y no gubernamental está cambiando.	Se están considerando en todos los niveles nuevas estructuras internacionales y regionales para complementar políticas y prácticas nacionales, especialmente en el campo de aseguramiento de calidad, acreditación, transferencia de créditos, reconocimiento de calificaciones de movilidad estudiantil.

Knight, J. (2004). *Internationalization remodeled: Definitions, Rationales and Approaches*. *Journal for studies in international education*.

Como se puede observar en el cuadro, la internacionalización y las TIC, están en constante cambio y revolucionando los programas educativos, es decir, nos encontramos en una sociedad del conocimiento cada vez más demandante. Así mismo, impacta de manera directa en el desarrollo de los países, en la economía

del mercado que se basa en las competencias de la educación, en especial a nivel superior, ya que es en las universidades donde se forjan los profesionales que se enfrentan al mundo laboral y económico.

Sin duda, el papel del gobierno es fundamental en este proceso de internacionalización, puesto que las autoridades establecen las políticas mundiales, nacionales, estatales y locales para el mejor funcionamiento de los actores de la educación.

Por otro lado, Sebastián (2011) define a la internacionalización como un proceso donde se profundiza sobre las prácticas y las dinámicas concretas que atraviesan las IES para la mejora de la calidad, pertinencia, eficacia y eficiencia de las funciones universitarias, como lo ha sido desde tiempo atrás.

En el 2007, dentro de la revista de *Innovación Educativa*, ya se consideraba a la internacionalización de la educación superior con una multiplicidad de modalidades, entre las que se encuentran el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes; la formación y validez de la doble titulación; la atracción de estudiantes extranjeros; la concreción de alianzas internacionales tanto en lo académico como lo empresarial; el desarrollo de colaboraciones académicas y de investigación; el logro de acreditaciones internacionales; la apertura de campus universitarios en el exterior. Todo ello, llevado a cabo tanto en modalidad presencial como virtual.

La internacionalización es un proceso sujeto al cambio continuo, donde las instituciones de educación superior se enfrentan a transformaciones de la realidad social, pero siempre teniendo como objetivo colaborar en la educación integral de los estudiantes, en la investigación y, sobre todo, en la discusión y difusión de las ideas, cuyo fin último es el desarrollo social.

Considerando esta visión actual, Hudzik define el término internacionalización integral (*comprehensive internationalization*) como “un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de la enseñanza, la investigación y los servicios de la educación superior” (2011: 6).

De igual modo, este autor señala que la internacionalización integral, “le da forma al *etos* y los valores institucionales y afecta la entidad de la educación superior en su totalidad. Es esencial que sea aceptada por el liderazgo institucional, la gobernanza, el cuerpo de profesores, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académico. Es un imperativo institucional y no una mera posibilidad deseable” (Hudzik, 2011: 6). La internacionalización integral no solo afecta toda la universidad, sino los marcos de referencia externos, las asociaciones y las relaciones

de la institución. La reconfiguración global de las economías, los sistemas de comercio, la investigación y la comunicación, así como el impacto de las fuerzas globales sobre la vida local amplían drásticamente la necesidad de una internacionalización integral y de las motivaciones y propósitos que la impulsan (Hudzik, 2011).

Es importante recalcar que, en la actualidad, la globalización y la internacionalización se vuelven una estrategia donde se supone que el proceso dual combina dos dimensiones: interna y externa (Sebastián, 2011). La dimensión interna se refiere al cambio en la cultura institucional a través de la consolidación de una nueva gama de valores en lo que se refiere a docencia, investigación y extensión universitaria. Por otro lado, la dimensión externa es la proyección de las IES hacia el mundo, lo que supone la incorporación de prácticas de cooperación y difusión.

En el cuadro 2 se pueden observar las diferencias entre internacionalización y globalización, respecto a las definiciones y sus funciones.

Cuadro 2
Diferencias entre internacionalización y globalización

Internacionalización	Globalización
Asume un mundo de naciones con fronteras geopolíticas claras que se pretenden superar con actividades tales como el intercambio de estudiantes y profesorado, la colaboración en la investigación, etc.	Su principal motor podría considerarse el beneficio y la creencia en un mercado global único que se consigue fundamentalmente a través de la competitividad.
Se apoya en las altas esferas de la diplomacia y de la cultura. Por ejemplo, la movilidad de estudiantes ha sido promocionada de forma frecuente por convenios bilaterales entre países que compartían vínculos históricos. Por tanto, es más fácil de controlar o regular.	Se apoya en el consumismo de masas y en el capitalismo mundial. Por ejemplo, a través de internet es el alumno quien decide qué universidad desea visitar virtualmente.
Tiende a reproducir, e incluso a legitimar, la jerarquía y la hegemonía. Así, determinados países que fueron los centros de imperios de siglos pasados atraen a los alumnos procedentes de antiguas colonias.	Ataca la jerarquía y la hegemonía tradicionales. Por ejemplo, una universidad sin tradición internacional y sin demasiados medios económicos puede llegar a otros estudiantes a través de la red.

Fernández y Ruzo (2004). *Los procesos de internacionalización y globalización en la Educación Superior: un análisis de los países OCDE*.

EL PANORAMA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN ANTES DE LA PANDEMIA. INDICADORES DE LA OCDE (2019)

Con base en las estadísticas que a continuación analizaremos, podremos conocer algunos datos relevantes sobre el proceso de internacionalización en México y en los países que conforman la OCDE.

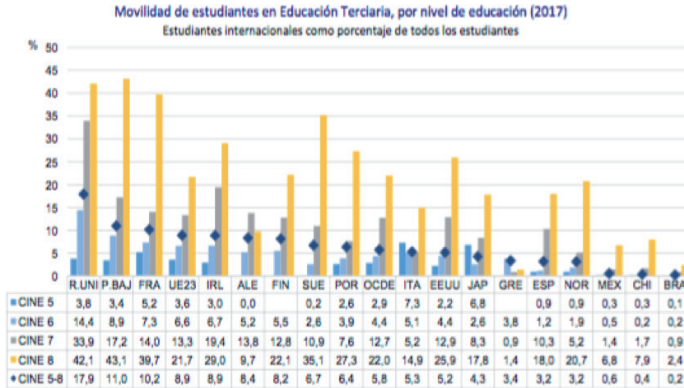
El gráfico 1 permite conocer la proporción de alumnos internacionales entre los matriculados en educación terciaria para los países seleccionados en este informe. En promedio para los países de la OCDE, el 5.8% son estudiantes internacionales de programas de estudios terciarios. En general, la proporción de estos crece según aumenta el nivel educativo dentro de los programas de educación terciaria.⁴

A su vez, las titulaciones universitarias avanzadas (estudios de doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de grado o equivalentes. En 2017, en la media de la OCDE, eran estudiantes internacionales el 22.0% de los matriculados en el programa de doctorado; el 12.7% de los matriculados en programas de máster, el 4.4% de los matriculados en programas de grado; y el 2.9% de los matriculados en estudios de ciclo corto.

En México se presenta una proporción de estudiantes internacionales mucho menor que las medias internacionales. En total, un porcentaje de 0.6% debajo del promedio de la OCDE, el cual es 5.8%.

4 Este concepto surge de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), propuesta por la UNESCO. Básicamente, esta categoría se refiere a la formación que permite el paso del sistema educativo al mercado laboral. Dentro de la CINE, la educación terciaria incluye 4 niveles, que en México equivaldrían a lo siguiente: CINE 5: técnico superior, CINE 6: licenciatura, CINE 7: maestría y CINE 8: doctorado.

Gráfico 1



Nota: los países están ordenados en orden descendente en función del total de estudiantes internacionales en Educación Terciaria

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

En el gráfico 2, se muestra la procedencia de los estudiantes de movilidad. Se puede apreciar que en México la mayoría de estudiantes internacionales proceden de América del Norte y América Latina.

Gráfico 2



OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

CONVENIO MUNDIAL SOBRE RECONOCIMIENTO DE CUALIFICACIONES RELATIVAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNESCO (NOVIEMBRE 2019)

Es el primer tratado legalmente vinculante de las Naciones Unidas sobre la Educación Superior, aprobado en noviembre de 2019, en la cuadragésima reunión de la Conferencia General de la UNESCO, que trata sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior, donde la lista de convenios de la UNESCO destaca el reconocimiento de títulos y diplomas de la educación superior. Sirve como marco para el reconocimiento justo, transparente y no discriminatorio de las cualificaciones relativas a la educación superior. Lo novedoso de este convenio mundial es que está abierto a la movilidad universitaria interregional, que establece principios universales con miras a facilitar las prácticas de reconocimiento de cualificaciones. Así mismo, el objetivo de este acuerdo es ampliar el acceso a la educación superior en el mundo, facilitando la educación transfronteriza de los estudiantes, los docentes, los investigadores y los solicitantes de empleo. También pretende reforzar la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior y contribuir a mejorar la calidad de educación superior en todo el mundo.

RESULTADOS Y RELEVANCIA DE LA OCDE 2019 PARA EL MERCADO LABORAL EN MÉXICO

Dentro de las recomendaciones para la inserción de los jóvenes egresados universitarios en México, la OCDE menciona que los estudiantes requieren de un mayor apoyo y desarrollo de las competencias y habilidades requeridas en el mercado laboral actual.

Se necesita de mayores acciones concretas de internacionalización por parte de las universidades, puesto que aún siguen en la fase temprana de desarrollo. Existe una escasa movilidad entrante y saliente de estudiantes, lo que impide que puedan desarrollar competencias importantes que buscan los empleadores; de igual modo, los recursos para la movilidad estudiantil son muy limitados y ello se traduce en menos oportunidades para estudiar en el extranjero.

Ante tal situación, la OCDE sugiere promover la internacionalización de los planes de estudio y apoyar la movilidad de estudiantes y académicos, así como desarrollar una estrategia para la mejora y promoción de la internacionalización de la educación superior; igualmente, sugiere apoyar al personal académico para favorecer la internacionalización del currículo, así como aumentar la movilidad de estudiantes y académicos mediante financiamiento específico y becas.

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL, VISIÓN 2030 DE LA ANUIES

Tomando como referencia los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU, la ANUIES emite el *Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030*, en el cual se presentan las cinco tendencias de la sociedad contemporánea y de la educación superior, las cuales son: la sociedad del conocimiento, globalización y desarrollo local, masificación y universalización de la educación superior, cambios en el trabajo y nuevos modelos educativos.

Dentro del contexto de la ANUIES, en su papel de promotor de reformas en el ámbito de la educación superior, se hace énfasis en los nuevos modelos educativos en cuanto a la formación profesional dual, el fortalecimiento y la ampliación con calidad de la educación en línea, así como la internacionalización y la responsabilidad social en la formación de los estudiantes y en el fortalecimiento de los posgrados. En este sentido, uno de los grandes desafíos de la ANUIES es fortalecer la competencia internacional y la responsabilidad social de la educación superior, para contribuir a la solución de problemas sociales a nivel local, nacional y mundial.

Cabe señalar algunos objetivos específicos, metas y líneas de acción del *Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030*:

OBJETIVO: Diseñar y promover la adopción de un Modelo de Responsabilidad Social Universitaria.

META: Diseñar un modelo de responsabilidad social universitaria que promueva la formación socialmente responsable, la gestión social del conocimiento y su vinculación con las necesidades del desarrollo, la participación social de las instituciones

en la generación de modelos de atención a las necesidades del entorno y la transparencia y la rendición de cuentas.

OBJETIVO: Contribuir a la mejora continua de la calidad mediante la integración de la dimensión internacional en las IES.

METAS:

- Formular un documento que dé cuenta de las características de la Universidad del Siglo XXI, inmersa en un entorno globalizado y que aspira a jugar un papel importante en el desarrollo de la economía y de la sociedad del conocimiento.
- Lograr que la totalidad de las IES asociadas lleven a cabo acciones orientadas a la internacionalización.

LÍNEAS DE ACCIÓN:

- Promover la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas y de gestión administrativa de las instituciones de educación superior.
- Elaborar un esquema general para la integración de la dimensión internacional en las IES.
- Fortalecer las acciones de colaboración internacional de la Asociación.
- Desarrollar e implantar un programa para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en todas las instituciones asociadas a la ANUIES.

OBJETIVO: Implementar el programa de estudios prospectivos de la educación superior.

META: Realizar un estudio sobre las grandes tendencias de la educación superior y los procesos emergentes, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

LÍNEAS DE ACCIÓN:

- Definir este programa como el inicio de una nueva etapa de la ANUIES orientada a construir un nodo de pensamiento especializado en la

educación superior y temas afines, vinculado a una red de reflexión y análisis internacional.

- Formular y justificar la racionalidad del programa buscando la mayor eficiencia y eficacia en el uso de los recursos. El programa no deberá incrementar la estructura ni el personal actual de la Secretaría General Ejecutiva.
- Identificar en las instituciones asociadas un equipo multidisciplinario de investigadores, docentes y especialistas interesados en el tema.
- Asociar al equipo nacional de investigadores con pares internacionales.
- Instalar un mecanismo de trabajo colaborativo predominantemente virtual.
- Definir una agenda de trabajo con objetivos y prioridades.
- Gestionar el financiamiento requerido para operar el programa buscando la concurrencia de múltiples actores (ANUIES, 2016).

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (APROBADA EN DICIEMBRE 2020)

El esfuerzo realizado por las universidades mexicanas para dar cabida a sus egresados en un contexto global, debe considerar, por supuesto, las consideraciones hechas por las autoridades. Es necesario conocer los cambios que la presente administración está realizando al respecto, como es el caso de esta propuesta recientemente aprobada. Dentro de los principios que orientan el desarrollo de la educación superior, respecto a la internacionalización, dentro de dicha legislación se menciona lo siguiente:

- La internacionalización solidaria de la educación, la ciencia y la tecnología en beneficio de las personas;
- La responsabilidad social de las IES y la corresponsabilidad de todos los actores participantes en el Sistema Nacional de Educación Superior (SEP, 2020).

Los fines de la educación superior son, entre otros:

- Formar profesionales, científicos y humanistas con una sólida preparación en sus campos, responsables y comprometidos con el

desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, y visión internacional;

- Impulsar la educación y la investigación científica y humanística, el desarrollo tecnológico y la innovación, el arte y la cultura, el deporte y la educación física, en los ámbitos internacional, nacional, regional, estatal y municipal (SEP, 2020).

Dentro de la internacionalización, las políticas que deberán regir en materia de educación superior son:

- Impulsar la excelencia, la innovación permanente y la internacionalización solidaria en la formación profesional y en las actividades de generación y difusión del conocimiento (SEP, 2020).

UN BALANCE DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

De acuerdo con Jocelyn Gacel y Scilia Rodríguez (2018):

El contexto global actual demanda que las estrategias de internacionalización sean sistémicas y transversales a todas las políticas públicas e institucionales, con la finalidad de impactar una diversidad de áreas académicas como la actualización de los contenidos y estructuras curriculares, el fomento de competencias internacionales e interculturales en los estudiantes, la generación de conocimiento con una perspectiva global y la promoción del entendimiento intercultural, entre otras. Entendida de esta forma, la internacionalización se convierte en un medio estratégico para innovar y mejorar la calidad y la pertinencia del sector de educación terciaria (Gacel y Rodríguez, 2018: 23).

De los hallazgos de la investigación de Gacel y Rodríguez, en su balance de la internacionalización, se obtuvieron diversos resultados de la internacionalización para la institución, entre los que se destacan:

Cuadro 3
Resultados de la internacionalización

Beneficios	Riesgos	Factores externos	Obstáculos institucionales
Desarrollar el perfil internacional de los estudiantes.	Las oportunidades internacionales favorecen a los estudiantes con mayores recursos económicos.	Política gubernamental.	Financiamiento insuficiente.
Mejorar la calidad académica de los programas educativos.	Desigualdad de beneficios entre socios.	Políticas regionales.	Falta de dominio de idiomas de estudiantes y académicos.
Fortalecer la internacionalización del currículo.	Mayor beneficio a una élite de académicos.	Oferta de cooperación internacional.	Dificultades administrativas y burocráticas.
Fortalecer la investigación y la producción de conocimiento.	Dominio del paradigma centro-periferia.	Búsqueda de fuentes alternas de financiamiento.	Información insuficiente sobre oportunidades internacionales.
Incrementar el prestigio/perfil internacional de la institución.	Excesiva competencia entre instituciones.	Demanda del sector productivo.	Falta de estrategia o un plan para guiar el proceso.
Aumentar y diversificar los ingresos.	Énfasis en la internacionalización a costa de otras prioridades institucionales.	Rankings globales de universidades.	

Elaboración propia. Datos tomados de Gacel y Rodríguez (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Un balance.*

En cuanto a las estrategias de la internacionalización, se pueden mencionar las siguientes: en materia de colaboración académica, las IES europeas son los principales socios de las instituciones de la región, seguidas por las de la propia América Latina y, finalmente, por las de Norteamérica y Asia. En América Latina, el mayor polo de atracción para la movilidad y la cooperación es el Cono Sur, especí-

ficamente Argentina, Brasil, y Chile. A estos países les siguen México, Colombia, Cuba, Ecuador y Perú.

La internacionalización del currículo sigue siendo la más desatendida de las estrategias según el estudio de Gacel y Rodríguez (2018). Por el contrario, los programas de movilidad son los que reciben la mayor atención, pero la integración de la dimensión internacional en la estructura curricular y en los programas de estudio es lo que recibe menor aplicación. Así mismo, son muy pocos los profesores invitados que contribuyen a la internacionalización de la docencia. Finalmente, la movilidad virtual como medio de internacionalización para los estudiantes no móviles es prácticamente ausente, tal como fue reportado en el informe del Banco Mundial 2005.

Por el contrario, la movilidad de los académicos se ha incrementado notablemente, esto gracias a los incentivos que se les han otorgado. Aun así, el porcentaje sigue siendo bajo al compararse con la movilidad entre estudiantes.

En lo referente a los programas de doble titulación, no hay mayor progreso en relación con los años anteriores, es por ello que en la tendencia global hay un cierto rezago respecto a este rubro. Se ha notado, también, cierto crecimiento en los esfuerzos realizados en la enseñanza de los idiomas extranjeros, pero aún falta por elevar la exigencia en las universidades.

Como podemos observar, durante estos tiempos de pandemia, han cambiado las prioridades de las estrategias, y hoy en día se ha enfatizado la movilidad virtual, la internacionalización del currículo, la internacionalización en casa, la doble titulación.

Por otro lado, Gacel y Rodríguez (2018) anotan algunas sugerencias para la mejora de la internacionalización integral:

- Fomentar una mayor política pública para enmarcar y facilitar el proceso de internacionalización de las instituciones.
- Declarar a la internacionalización como prioridad institucional requiere poner en marcha una serie de ajustes y reformas al quehacer y a las prácticas institucionales.
- Mejorar las estrategias de comunicación y visibilidad internacional a nivel tanto nacional y regional como institucional, para dar mayor atractivo a nuestros sistemas de educación superior.
- Impulsar un mayor nivel de profesionalización del personal.
- Incentivar la gestión participativa y asegurar el involucramiento de los diferentes actores de la comunidad universitaria.

- Redoblar esfuerzos para las acciones de la internacionalización del currículo.
- Impulsar la internacionalización de la investigación, de manera más sistemática y con mayores recursos.

PTE 2017-2021 DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Entre los grandes desafíos del PTE 2017-2021 de la UV, se encuentra el fortalecimiento de la internacionalización universitaria a través de programas específicos, tales como: internacionalización del currículo, movilidad académica y estudiantil y redes de colaboración.

Dentro del eje de visibilidad e impacto social del mismo PTE, se incluye el fortalecimiento de la internacionalización mediante la formulación de políticas, con el objetivo general de incorporar en las funciones sustantivas y adjetivas a la internacionalización, con sus diversas líneas de acción. Lo anterior, para tener impacto en los programas educativos y así impulsar las redes de colaboración nacionales e internacionales enfocadas al desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de innovación. Para ello, en el PLADE de DGRI se menciona, como objetivo principal, el contribuir a la planeación estratégica institucional, con metas que refuercen la cooperación.

ALIANZAS PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL E INTERNACIONALIZACIÓN SOLIDARIA EN LA UV

En la UV se han establecido alianzas solidarias que forman parte de su proceso de internacionalización en la última década. Las alianzas locales y globales ayudaron a fortalecer pilares reflejados en la ciudadanía, vinculación comunitaria, internacionalización en casa y el compromiso creciente con la Agenda 2030 para la resiliencia y adaptación al futuro.

La construcción de una cooperación solidaria implica el desarrollo de un compromiso significativo y ético entre aliados que comparten prioridades. El vínculo se materializa en los proyectos en los que los asociados se reúnen para añadir valor, fortalezas y experiencias a fin de encontrar soluciones creativas e innovadoras a problemas compartidos.

Una alianza notable para el desarrollo de la ciudadanía global en el proceso de Internacionalización de la UV ha sido su alianza con la Red Talloires de Universidades Comprometidas. Así también, los esfuerzos de vinculación comunitaria de la UV fueron galardonados con el primer lugar del concurso anual de la red, el Premio MacJannet para la Ciudadanía Global, un programa que reconoce proyectos ejemplares estudiantiles en las IES miembros de la Red para inspirar a la comunidad global.

Se han desarrollado metodologías innovadoras en emprendimiento, a través de la Iniciativa de Participación Económica Juvenil (*YEPI*, por sus siglas en inglés) que apoya a la juventud y a las IES en países de economías emergentes para expandir su conocimiento, habilidades y experiencias en emprendimiento.

Se logró organizar la firma de la Declaración Talloires de Veracruz 2017, en la cual las IES que conforman la red se comprometen a promover la educación como un derecho humano universal que contribuye a resolver los actuales desafíos. Ser sede de este importante evento internacional afianzó el liderazgo global de la UV con la responsabilidad en la educación superior y abrió oportunidades nuevas para la internacionalización solidaria.

En el 2020, Talloires estableció una nueva alianza con otra red afín, Open Society University Network (*OSUN*), para apoyar universidades comprometidas que responden de manera rápida y positiva a la pandemia global COVID -19. Se crearon las Comunidades de Alianza Virtual e Interdependencia (*COV-AID*, por sus siglas en inglés) con el fin de compartir experiencias de las IES e investigadores que realizan actividades para mitigar la crisis, documentar pasos y estrategias prácticas que podrían ser útiles en otras partes, generar contenido inspirador y fortalecer el apoyo público para las universidades comprometidas.

En el tema de migración, la UV creó un Programa de Asistencia a Migrantes Retornados (*PAMIR*), para abordar los problemas de acceso que enfrentan los jóvenes deportados, nacidos en los Estados Unidos de padres mexicanos, que regresan a Veracruz con poco o nulo conocimiento previo del español. El programa también atiende a migrantes centroamericanos desplazados en México. *PAMIR* es una parte integral de la internacionalización, proporciona la enseñanza del idioma español, orientación y apoyo administrativo para acceder a la UV e implica formas creativas de involucrar a los retornados en el aula y la comunidad para aprovechar al máximo su experiencia y habilidades específicas.

EL PANORAMA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN ANTE LA PANDEMIA

Debemos repensar escenarios actuales en la educación superior, es decir, un cambio de paradigmas en su internacionalización.

La crisis del Coronavirus ha trastocado la realidad a la que nos enfrentamos. Ha cambiado nuestras vidas, nuestra forma de trabajar, nuestras relaciones humanas. Es una obviedad, entonces, que también ha trastocado a las IES. La pandemia se convierte en una oportunidad para repensar la educación superior y por lo tanto a las IES, acelerando la necesidad de cambio, pues ha evidenciado muchas de sus deficiencias: instituciones educativas atrasadas tecnológicamente; grandes aparatos burocráticos estáticos, lentos y reacios al cambio que la situación actual exige; programas y estrategias educativas antiguas. Los reclamos de una sociedad que pide un tipo de formación diferente a la que tradicionalmente han aportado los centros educativos.

En nuestro país en muchas cuestiones, especialmente en política educativa, se pueden encontrar muchas virtudes y muchos defectos, y tratamos de resolver los problemas con parches, con esfuerzos descoordinados, sin una cohesión en las estrategias y programas. La internacionalización, innegablemente, está inmersa en este laberinto de leyes, programas, instituciones y proyectos que se emprenden con la mejor intención, pero que significan intentos sin objetivos ni metas comunes, sin métodos de medición de resultados, todo lo cual, finalmente, afecta a la base de la educación: el estudiante.

Buscamos proteger a los académicos y suponemos que los estudiantes adquieren ciertos conocimientos, habilidades, competencias, valores y aptitudes, y que con eso basta para incorporarse al aparato productivo y a la sociedad. Sin embargo, con la crisis causada por la presencia del Coronavirus, las instituciones tuvieron que actuar de manera rápida, cerrando sus aulas y todos los elementos del proceso educativo (plantilla académica, investigación, soporte tecnológico, etc.) quedaron estáticos ante el dinamismo que requería la aparición del virus. No obstante, instituciones, profesores y estudiantes trataron de adaptarse a este trance como una situación temporal, no permanente, implementando herramientas que devienen de fenómenos como la internacionalización, por ejemplo, la educación virtual o a distancia, estrategia educativa que se convierte en la herramienta básica para dar continuidad a las experiencias educativas.

Las prohibiciones de movilización, que en mayor o menor medida se implementaron en los países con la finalidad de detener o al menos aminorar el avance de los contagios del nuevo virus, incidieron directamente en uno de los objetivos de la internacionalización, que es el conocer realidades y ámbitos educativos distintos al nuestro; sin embargo, en el marco del proceso educativo, casi todas las IES lograron hacer la transferencia de lo presencial a lo virtual para atender la urgencia, adaptándose temporalmente, pero no con perspectiva a largo plazo.

Por otro lado, históricamente hemos medido el éxito de la internacionalización con base en el número de estudiantes que realizan una movilidad, que eligen determinada IES o el número de convenios firmados; aproximaciones que se vuelven imprecisas en la óptica de la realidad post-COVID. Es decir, tomando como referencia los indicadores antes señalados se podría afirmar que la internacionalización no funciona, pues a nivel global el 70% de los estudiantes que estaban en movilidad regresaron a sus casas. Situación que, si bien es cierta, no es indicio de la viabilidad de la internacionalización ante las nuevas condiciones de interacción social que estamos enfrentando. Esto plantea un doble problema: debe darse cabida a los estudiantes que regresaron anticipadamente y es necesario evitar la incertidumbre del 30% de estudiantes que continúan en movilidad y sufren los estragos propios de la pandemia.

La crisis actual nos brinda un ejemplo de que para desarrollarnos en el mundo es necesaria la resiliencia, la capacidad de adaptarnos a nuevos entornos. La movilidad estudiantil contribuye, sin duda, a lograr este tipo de formación integral. Por tanto, es necesario asumir que la internacionalización es un elemento central de la vida de las universidades, relevante en la formación de los estudiantes ante un futuro incierto.

REDISEÑO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Por todo lo anterior, es necesario proponer un rediseño de la internacionalización de la educación superior, en tres ejes estratégicos: Doble Titulación (Programas Conjuntos), Formación Dual (Educación), TIC's (Tecnologías de Información y Comunicación) y la Responsabilidad Social Universitaria. Actualmente nos enfren-

tamos a desafíos que ya son inauditos (Ver cuadro 4), puesto que el desarrollo de la vida universitaria se amplía y contribuye a mayores oportunidades para los estudiantes en su inserción laboral, con el mejoramiento de la formación profesional, las habilidades académicas y competitivas (Priego, 2020).

Cuadro 4
Propuesta del rediseño de la internacionalización de la Educación Superior en la Universidad Veracruzana

Eje	Retos	Propuesta
Doble titulación	<ul style="list-style-type: none"> -Proporcionar al estudiante la ventaja competitiva internacional en el ámbito laboral. -Desarrollar un perfil multidisciplinar en el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Incentivar los programas de doble titulación. -Integrar la conciencia globalizadora en todos los programas educativos.
Formación dual	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la formación técnica y profesional de los estudiantes para que obtengan mayores herramientas para afrontar el actual mercado de trabajo (Priego, 2020). 	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar modelos educativos para la formación profesional por parte de las empresas y de la sociedad en general. -Crear una cultura de aprendizaje dual en los programas educativos y en el sector productivo. (Priego, 2020).
TIC´s	<ul style="list-style-type: none"> -Minimizar el déficit de aprendizaje tan abrupto por el trance de la educación presencial a la virtual. -Reducir la inequidad en el acceso a la Educación Superior, debido a la gran brecha tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dar respuesta a las necesidades de la comunidad universitaria en materia tecnológica. -Afrontar a los retos tecnológicos de la enseñanza-aprendizaje a distancia.

Responsabilidad social	-Enfrentar el compromiso social de la enseñanza – aprendizaje con el futuro de la sociedad, en el ámbito local, nacional e internacional. -Llevar a cabo conductas responsables en la comunidad universitaria que sirvan como ejemplo al entorno.	-Ofrecer respuesta a las demandas de la sociedad. -Formar estudiantes con capacidad crítica para observar las carencias y necesidades del entorno.
------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, debemos seguir afrontando los retos que se nos presenten en materia de internacionalización, por ejemplo:

- Reforzar la cultura internacional
- Inculcar la importancia de adquirir otro idioma
- Incentivar los programas de doble titulación
- Integrar la conciencia globalizadora en todos los programas educativos
- Dar seguimiento de los talleres de internacionalización del currículo
- Movilidad virtual (con el programa de aprendizaje colaborativo en línea COIL, curso-taller Virtual International Collaborations VIC)
- Introducir la metodología de cursos MOOC, para un mayor número de académicos.

En conclusión, se trata de implementar una estrategia integral, sin olvidar la responsabilidad social de las IES que incluye, de manera fundamental, la difusión del conocimiento y la educación de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Apel, K.-O. (1999). La globalización y la necesidad de una ética universal. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*. 1(1), 7-28. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=200914>

- Asociación Catalana de Universidades Públicas. (2015). *Promoción y desarrollo de la formación dual en el sistema universitario catalán*. Asociación Catalana de Universidades Públicas / Universitat de Lleida.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Investigación Superior. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030*. ANUIES. En: http://www.anuiex.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Investigación Superior. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES. En: http://www.anuiex.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Agenda Digital para América Latina y el Caribe (eLAC2022)*. Naciones Unidas, CEPAL. En: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46439/1/S2000903_es.pdf
- Formación Dual en Educación Superior. (2019). *Marco de Referencia para la Formación Dual en la Educación Superior en México*. México. SEP / ANUIES / FESE. En: https://issuu.com/fesemx/docs/marco_de_referencia_formacio_n_dual
- Fernández, S. y Ruza, E. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización de la educación superior: un análisis de los países OCDE. *Revista de Educación*, (335), 385-413. En: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d95c9d9-a6f5-4e4e-be36-b4546952a73d/re33525-pdf.pdf>
- Fredman, T. (2006). *La Tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Ediciones Martínez Roca.
- Gacel, J. y Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. UNESCO / IESALC / Universidad de Guadalajara / BUAP. En: <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/publicaciones-propias/internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-un>
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. NAFSA.
- Inciarte González, A. y Canquiz Rincón, L. (2009). *Una concepción de formación profesional integral*. En: https://www.researchgate.net/publication/237025911_Una_concepcion_de_formacion_profesional_integral
- Instituto Politécnico Nacional. (2007). Movilidad académica en América Latina. *Innovación Educativa*, 7(40), 72-74. En: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420967006.pdf>

- Knight, J. (1997). Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework. En J. Knight, y H. De Wit, (eds.). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. European Association for International Education Publications. En: <http://www.sciepub.com/reference/64302>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. En: <https://doi.org/10.1177%2F1028315303260832>
- Lindemann, H. J. (2019). *El Modelo de Educación Dual. ¿Una alternativa para la crisis de la formación profesional en México?* Fundación Friedrich Ebert Stiftung. En: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/mexiko/15586.pdf>
- Maher, C. (2020). Internacionalización y Oportunidades de Ciudadanía Global en la Cooperación Académica Birregional. *Boletín EU-LAC 05/2020*. En: How to foster better civic engagement by universities. En: universityworldnews.com
- Martínez Camacho, M. (2012). La formación de los docentes sobre la concepción de pedagogía. *Revista Enlace Educativo*, (80), 7-14.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. En: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. OCDE. En: <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>
- Organisation for Economic Co-operation Development. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD. En: <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Convenio Mundial sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior de la UNESCO*. UNESCO. En: <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/reconocimiento-cualificaciones/convenio-mundial>
- Organización Universitaria Interamericana (OUI). (7 de mayo de 2020). *Webinar - Educación superior y estrategias para la internacionalización en casa* [Webinar]. Youtube. En: <https://youtu.be/uh0qkP-WQm4>

- Priego, V. (2020). *Propuesta de gestión administrativa para la Universidad Veracruzana (UV), ante un modelo alternativo de formación dual en el 2020*. Tesis de maestría, Universidad de Xalapa.
- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. *Universidades*, (51), 3-16. En: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37322089002.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Protocolo de Capacitación para Instituciones de Educación Superior para Formación Dual*. SEP / FESE / ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Ley General de Educación Superior*. SEP. En: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/3/2020-09-09-1/assets/documentos/Iniciativa_Diversos_Gpos_Ley_Educacion_Superior_Act.pdf
- Sevilla, P. y Dutra, G. (2016). *La Enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva regional hacia 2030*. UNESCO. En: <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/3302/ensenanza-formacion-tecnico-profesional-america-latina-caribe-perspectiva>
- Smeck, S., Oviedo, M y Fiszbein, A. (2020). *Educación Dual en América Latina. Desafíos y Oportunidades*. Diálogo Interamericano. Diálogo Interamericano. En: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/01/Educación-dual-12.9.2019-ESP.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2017). *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia*. UV. En: <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/pte-2017-2021.pdf>

HABILITACIÓN DEL PERFIL INTERNACIONAL DEL ACADÉMICO (HAPI)

MARIO OLIVA SUÁREZ
KAREN IVETHE ARROYO GARCÍA
DANIEL ARTURO ROMERO LEÓN

La internacionalización de la educación superior se ha intensificado en pocos años con la puesta en marcha de procesos de integración regional y cooperación internacional, así como de las nuevas formas de producción y movilización de la información y el conocimiento. Estos factores han impulsado acciones de internacionalización y movilidad académica como referentes de los procesos y estrategias de cooperación educativa.

Para poder consolidar la calidad educativa, a través de la innovación y la internacionalización, se debe promover el permanente desarrollo del perfil de nuestros académicos, mismo que deberá ajustarse a las necesidades de la educación superior global. Se entiende por desarrollo la constante capacitación a los académicos en diversos temas de internacionalización como respuesta a los desafíos que impone la globalización. Esta respuesta y las acciones ligadas a ella fortalecen la misión y las funciones sustantivas y transversales de la DGRI, siendo parte integral de los planes de desarrollo, planeación estratégica y política general de la institución.

La Universidad Veracruzana, consciente de su papel como institución generadora de conocimiento y capital humano para el desarrollo social, económico y cultural del país, asume la responsabilidad de generar nuevas y más creativas formas de cumplir con los objetivos de la internacionalización.

En el marco del PTE 2017-2021, “Pertinencia y Pertinencia”, la DGRI lanza el programa de Habilitación del Perfil Internacional del Académico en la Universidad

Veracruzana (HAPI–UV), con el objetivo de consolidar los procesos de calidad académica, internacionalización e innovación educativa. Es un programa de apoyo que invita a la planta académica de la UV a participar de esta actividad para coadyuvar con la formación de competencias y atributos internacionales, interculturales y globales en académicos y directivos.

Se trata de contar con un perfil internacional que conlleve el dominio de una segunda o tercera lengua, con capacidad para colaborar con pares internacionales en proyectos académicos y de investigación, con visión global de su disciplina, sensibilidad intercultural e innovación como valor permanente, con competencias en gestión internacional y la capacidad para autofinanciar el quehacer académico, entre otros.

El Programa HAPI-UV, es una estrategia con horizonte al 2025 que promueve la construcción de capacidades para la internacionalización y la innovación en nuestra planta académica de manera gradual, y con el respectivo reconocimiento económico para los participantes, en cuatro dimensiones o sub programas de formación.

CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS GLOBALES MEDIANTE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El manejo de una segunda o tercera lengua resulta indispensable para la actividad académica actual, con la finalidad de obtener la certificación B1 o B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Estas competencias permiten la generación de alianzas estratégicas a nivel internacional, desarrollar productos en espacios de divulgación mundial, impartir cursos y cátedras en el extranjero, favorecer la actualización de los programas de estudio y promover la presencia de estudiantes y profesores visitantes en nuestra institución, tanto de manera presencial como virtual.

CAPACITACIÓN EN PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

La capacitación y formación de los académicos es la base para el desarrollo de las acciones y estrategias de internacionalización que se han venido realizando, entre las que caben señalar los Talleres de Internacionalización del Currículo,

el Programa de Estudios Internacionales, la Escuela Internacional de Verano (ISSUV), los Encuentros de Internacionalización y Expo Oportunidades y el Trabajo Colaborativo Virtual Internacional (VIC), mismas que brindan competencias interculturales, internacionales y globales en casa que permiten internacionalizar las actividades de docencia e investigación, propiciando la mejora continua de la gestión profesoral y coadyuvando a un buen desempeño en el ejercicio profesional en diferentes escenarios tanto nacionales como globales.

IMPULSO A LA MOVILIDAD ACADÉMICA

La movilización del académico a otras instituciones nacionales e internacionales es vital para la consolidación de la internacionalización de nuestra institución. HAPI-UV apoya a aquellos académicos que deseen realizar estancias de movilidad para los siguientes fines:

- Impartir cursos o talleres en universidades de México y del extranjero.
- Realizar investigaciones con pares internacionales que concluyan en la presentación de artículos científicos en revistas indexadas en el JCR, SJR, entre otros.
- Realización de gestión, desarrollo y operación de proyectos internacionales que generen recursos para la docencia, la investigación y/o la vinculación.
- Asistencia a cursos especializados de relevancia para la práctica académica de la disciplina.

En pocas palabras, la movilidad académica hace referencia al desplazamiento de investigadores y docentes entre instituciones educativas nacionales y extranjeras con el objetivo de participar en programas formativos y proyectos de investigación particulares. La movilidad académica suele estar situada dentro de un esquema de trabajo interinstitucional, nacional o internacional. Por ello es importante fortalecer e incentivar la participación y constante capacitación de los académicos que se trasladan a otros centros educativos gracias al apoyo de los programas de cooperación e intercambio institucional y a la obtención de becas destinadas para tal fin.

APOYO PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN A NIVEL INTERNACIONAL

Este componente promueve la creación, desarrollo y seguimiento de aquellas iniciativas de internacionalización que detonen procesos de innovación académica. HAPI asume esta opción como la oportunidad para que el académico UV pueda crear y proponer acciones novedosas en materia de cooperación internacional que fortalezcan la visibilidad, la calidad y la competitividad de los programas educativos.

Desde este punto de vista, se ha propiciado el desarrollo de programas de innovación internacional con acciones e iniciativas que derivan en prácticas innovadoras en el ámbito de la internacionalización, por ejemplo:

- Formar, desarrollar o consolidar programas de co-tutela y doble titulación.
- Crear Experiencias Educativas en otros idiomas: Oferta educativa internacional.
- Cursos conjuntos con otras instituciones, impartidos de manera presencial y/o virtual.
- Cátedras o encuentros de corte internacional.
- Crear acciones innovadoras de docencia e investigación con pares internacionales.
- Construcción de redes académicas internacionales.
- Gestión de proyectos y búsqueda de financiamiento.

Es a través de estas cuatro dimensiones o subprogramas que el programa HAPI-UV ha promovido un perfil que le permite al académico:

- Colaborar con pares internacionales en proyectos académicos.
- Promover la visión global de su disciplina.
- Adquirir mayor sensibilidad intercultural.
- Crear y desarrollar redes académicas internacionales.
- Adoptar la innovación como esquema de trabajo permanente.
- Capacidad para generar financiamiento en pro de su quehacer académico.

El desarrollo de actividades académicas y de gestión con otros países, promueve entre otras habilidades y competencias: la creación de redes académicas multidisciplinarias y de largo plazo, la oportunidad para impartir docencia en otros idiomas,

la consolidación de actividades de investigación con pares de otras instituciones, la generación de proyectos que financien acciones de docencia e investigación, la apertura para trabajar en dinámicas y escenarios distintos, el entendimiento de otras culturas con tolerancia y respeto. Y la actualización profesional al adquirir y compartir nuevos conocimientos sobre la disciplina.

Los resultados del programa HAPI-UV han sido satisfactorios, toda vez que, luego de 4 años de su creación, se ha conseguido el cumplimiento de las metas establecidas en su planeación. Al 2021 se ha concretado la gestión de 100 estancias de investigación satisfactorias con una duración máxima de 6 semanas en universidades extranjeras de América, Europa, Asia y África, en donde nuestros académicos UV han logrado desarrollar competencias para la formación integral y ciudadanía global, impulsando la internacionalización curricular y generando conciencia en los docentes sobre aquello que se enseña y el modo en que se realiza el quehacer educativo para la formación de ciudadanos integrales y globales. También podemos destacar la participación de 327 académicos en las actividades de colaboración internacional virtual: VIC-COIL, dando pie a la creación de la primera Red Latinoamericana COIL, una red interdisciplinaria con interés en la metodología Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea, conformada por universidades de Latinoamérica e iniciativas alrededor del mundo que desean integrar dicha metodología en sus cursos y áreas de investigación. Con el objetivo de promover la comunicación entre sus practicantes e instituciones involucradas, la Red LATAMCOIL surge como una nueva estrategia de internacionalización del currículo en la educación superior.

La creación de redes de contacto entre nuestros académicos y sus pares internacionales refleja procesos académicos horizontales, transdisciplinarios e interinstitucionales, donde se convoca a los colaboradores a constituir grupos y espacios de trabajo que generen dinámicas de colaboración, coparticipación y corresponsabilidad a partir de la definición de proyectos con objetivos comunes.

Los resultados del programa también reflejan que 495 académicos han participado de los Encuentros de Internacionalización presenciales, y 196 de los Encuentros de Internacionalización virtuales, así como 448 lo han hecho en los Talleres de Internacionalización del currículo y un total de 52 académicos formaron parte de la Internacional Escuela de Verano - ISSUV en sus ediciones de 2018 y 2019. El subprograma Construcción de Competencias Globales mediante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, ha permitido que 165 de nuestros académicos

hayan acreditado su conocimiento del idioma inglés con el examen EXAVER, el cual consta de tres exámenes de Certificación de Lengua Inglesa perteneciente a la Universidad Veracruzana. Su diseño y desarrollo se llevó a cabo con el apoyo del Consejo Británico, la Universidad de Cambridge y la Universidad de Roe Hampton en Inglaterra. Esta certificación no se basa en un programa o libro de texto específico, sino que evalúa el conocimiento adquirido en un tiempo de instrucción formal en el estudio del idioma, evaluando las cuatro habilidades de lengua.

Los participantes han logrado identificar los saberes heurísticos y axiológicos necesarios para coadyuvar en la construcción de competencias interculturales, internacionales y/o globales, desde la perspectiva disciplinar y pedagógica de sus asignaturas, y comprender cómo estas derivan en un aporte a la formación de profesionales con una conciencia global. También se busca alcanzar la sensibilización del compromiso laboral, profesional y socialmente responsable con su entorno para el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Con una proyección de más de 1700 académicos capacitados y comprometidos, HAPI-UV avanza bajo un esquema de inclusión de la planta académica en los procesos de Internacionalización, con el claro objetivo de facilitar a los académicos la construcción de un perfil global diferenciado; con áreas dos principales de responsabilidad: el programa de fortalecimiento docente y el área de innovación educativa, HAPI ha impulsado un proceso de Internacionalización a través de programas educativos con conceptos actualizados, pertinentes, innovadores y de calidad, logrando que la Universidad Veracruzana cuente con una planta docente de alta capacidad y competitividad en términos de preparación y actualización disciplinar y personal. En ambos casos, el eje conductor para lograr este nivel de internacionalización es el manejo de un segundo idioma.

Con el objetivo de incrementar los saberes de los académicos, HAPI-UV ha trabajado para la aplicación a gran escala del examen EXAVER, a través de un proceso voluntario de diagnóstico y certificación. De forma paralela, se ha lanzado de manera semestral la convocatoria para la movilidad académica, donde se incorporan las estancias de investigación entre pares internacionales, previamente señaladas. Cabe hacer mención que las actividades y los resultados contemplados en este texto no reflejan el gran total de acciones que la Universidad Veracruzana lleva a cabo dentro del marco de Internacionalización y movilidad académica. Los resultados presentes son el reflejo de un programa liderado por la Dirección General

de Relaciones Internacionales (DGRI) que ha tratado de integrar a su esquema de trabajo los distintos esfuerzos al respecto de la casa de estudios. No podemos dejar de lado el apoyo de la Secretaría Académica y la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, entre otras, para el fomento y capacitación de la planta académica en materia de internacionalización del currículo.

Las actividades realizadas por la DGRI en materia de gestión y apoyo hacia el programa HAPI, generan un impacto favorable al pautar las bases que permitirán a los académicos remarcar la búsqueda de una perspectiva educativa que impulse un nuevo modelo de ciudadanía comprometida activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible, apostando por el respeto y la valoración de la diversidad, la defensa del medio ambiente, el consumo responsable y el respeto a los derechos humanos individuales y sociales. La expectativa es que el estudiante adquiera competencias internacionales e interculturales y/o globales y pueda desempeñarse eficazmente como profesional en cualquier parte del mundo.

En la identificación de los problemas atendidos, hemos podido detectar:

- La enseñanza del idioma inglés como idioma extranjero (EFL).
- La evaluación, su integración al salón de clase y cómo orientarla hacia el aprendizaje intercultural, considerando las múltiples dimensiones existentes.
- La identificación de los saberes heurísticos y axiológicos necesarios para la construcción de competencias interculturales, internacionales y/o globales, desde la perspectiva disciplinar y pedagógica.
- La formación de competencias, como toma de decisiones entre los académicos de la Universidad Veracruzana para identificar y proponer estrategias para la medición y el desarrollo de buenas prácticas en las actividades curriculares y extracurriculares.
- Fortalecimiento de los programas de movilidad presencial y virtual para estudiantes y académicos de la Universidad Veracruzana.

En la identificación de fortalezas obtenidas de las estrategias de Internacionalización académica, hemos podido detectar:

- Académicos fortalecidos en recursos y nuevas estrategias de innovación y alcance multidisciplinar para mejorar la atención a los estudiantes.
- Generación de conocimiento competente y de saberes interculturales, internacionales y globales.

- Autoconocimiento cultural y capacidad de autoevaluación.
- Adaptabilidad a nuevos ambientes culturales.
- Habilidades para el análisis, interpretación y relación en materia de internacionalización.
- Tolerancia frente ante la ambigüedad.
- Comprensión del papel y el impacto de la cultura en los contextos situacionales, sociales e históricos.
- Flexibilidad cognitiva.
- Competencias sociolingüísticas.
- Ejecución y liderazgo de la metodología del Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL).
- Competencias y saberes internacionales.
- Estrategias para la internacionalización en casa.
- Distribución internacional del conocimiento pertinente a toda la comunidad universitaria, el campo laboral y la vinculación.

La Universidad Veracruzana ha integrado una dimensión internacional en sus tareas sustantivas de docencia, investigación, extensión y vinculación, a través de un plan propio de internacionalización, para ello se relaciona con sus pares nacionales e internacionales estrechando relaciones que le permitan, sin perder su identidad, formar profesionales con un perfil internacional.

La oportunidad de coadyuvar al fortalecimiento de las funciones sustantivas para incidir en la solución de problemas globales, a través de personas capaces de fomentar el diálogo intercultural y de generar conocimiento en entornos diversos, es una respuesta a los procesos de globalización de la educación, los cuales incluyen diversos aspectos como la investigación conjunta con pares internacionales, la movilización de estudiantes y profesores, la internacionalización en casa, la internacionalización del currículo, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la creación de redes temáticas, la educación transfronteriza, la oferta de programas conjuntos o de doble titulación y la recepción de estudiantes internacionales. Estas iniciativas reflejan la apertura de las Instituciones de Educación Superior (IES) hacia la generación de conocimiento en el marco del diálogo, la tolerancia y la cooperación.

Al día de hoy, como institución de educación superior, la UV tiene claro que la cooperación educativa formó parte de las estrategias específicas planeadas y

ejecutadas por el Gobierno Federal. La Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Relaciones Exteriores y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología son algunas de las dependencias gubernamentales que han gestionado los acuerdos y convenios que permiten que este proceso alcance el cumplimiento de los objetivos propuestos, teniendo como base la seguridad de que estas acciones coadyuvan al incremento de la calidad de la educación superior mexicana, impulsan la consolidación de su competitividad académica y favorecen la integración regional.

Los programas de becas y el financiamiento de proyectos de investigación, las jornadas de especialización, las estancias de investigación, la movilidad internacional (virtual y presencial) y la cooperación educativa, son claros ejemplos de este tipo de vinculación académica, así como la generación de redes entre los investigadores consolidados y los jóvenes investigadores, las cuales confirman un importante apoyo a la internacionalización de las universidades, y un elemento diferenciador frente al resto de IES que desarrollan estrategias similares.

En virtud de lo analizado, las estrategias de internacionalización universitaria compuestas por la oferta de servicios docentes y desde una perspectiva teórica, resultan importantes de diferenciar y equilibrar, fundamentalmente en los objetivos y acciones de la propia casa de estudios, así como en la cooperación interuniversitaria.

Hoy se enfrentan grandes desafíos derivados del incremento en la desigualdad social y los diversos contextos internacionales, la responsabilidad de la enseñanza de la educación superior es muy grande y se vuelve aun mayor, si cabe, en nuestra región, donde se han multiplicado recientemente restricciones económicas para la educación pública y la investigación que se combinan con limitaciones políticas. Estos contextos críticos no deben ser interpretados como impulso a la adaptación resignada a circunstancias desfavorables, sino, por el contrario, como un llamado a redoblar el protagonismo del mundo educativo en la búsqueda de mejores alternativas, junto a todos los actores con vocación solidaria y transformadora.

La internacionalización académica no es neutral al desarrollo de la institución universitaria, por lo tanto, es necesario tener en claro qué tipo de internacionalización se ejecutará en esta nueva normalidad, con modelos educativos y sistemas administrativos de gestión funcionales, generando una propuesta real de apoyo y sustento a programas de calidad educativa sin importar si son remotos y/o presenciales, en los que la comunidad se sienta en armonía con el aprendizaje obtenido.

BIBLIOGRAFÍA

- De Wit, H. (1993). On the Definition of International Education. *European Association for International Education Newsletter*, (11), 7-10.
- Harari, M. (1989). *Internationalisation of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus*. Center for International Education, California State University.
- Kerr, C. (1991). International Learning and National Purposes in Higher Education. *American Behavioral Scientist*, 35(1), 17-42. En: <https://doi.org/10.1177/0002764291035001003>
- Knight, J. (2005). An internationalization model: responding to new realities and challenges. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight, J. (eds.) *Higher Education in Latin America. The international dimension. The World Bank*. 1-38. En: http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (5-8 de julio de 2009). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. En: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Unceta, K. (2001). Universidad como ámbito para la solidaridad y la cooperación al desarrollo. En J. Sebastián (coord.) *La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana*. 123-128. Secretariado de Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Unceta, K. (2007b). Cooperación al desarrollo y asistencia técnica: el papel de la universidad. *Ágora. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 39-52.

INTERCAMBIO VIRTUAL PROGRAMAS COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING (COIL) Y VIRTUAL INTERNATIONAL COLLABORATIONS (VIC)

VERÓNICA RODRÍGUEZ LUNA

El presente capítulo se centra en la descripción y análisis del concepto de innovación en el campo educativo y, más específicamente, en el modelo de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (*COIL*, por sus siglas en inglés), como una innovación en el ámbito de la internacionalización de la educación superior y estrategia de internacionalización en casa.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Si partimos del término innovación sabemos que esta idea involucra una novedad, algo que no existía en la manera en que lo podemos ver y experimentar hoy en día. En el ámbito de la educación, ese concepto de cambio se encuentra presente. De acuerdo con Fernández (2016):

entendemos que la innovación educativa es un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo, así como con las finalidades que se expresan y se comparten por los integrantes de la comunidad como concepto de mejora (31).

A lo largo de los años se han llevado a cabo diferentes cambios en la educación, sin embargo, en este capítulo nos enfocaremos en las transformaciones derivadas de la introducción de la tecnología en la educación. La invención del televisor y la videocasetera hizo posible que los estudiantes entraran en contacto con ideas, descubrimientos e investigaciones llevadas a cabo en otras regiones del país y del mundo a través, principalmente, de documentales e historias biográficas. Las grabadoras permitieron introducir las noticias de viva voz a las aulas y, en el caso del aprendizaje de lenguas, a partir de su invención se pudieron escuchar diálogos y monólogos de nativos hablantes de las lenguas, contribuyendo con ello a un avance y mejora en la instrucción de los estudiantes. La creación de las computadoras permitió digitalizar los trabajos y las tareas, facilitando la interacción con los textos y otros materiales. Una gran revolución en los procesos de enseñanza-aprendizaje se dio a partir del surgimiento del Internet, puesto que estas redes de comunicación han abierto un mayor acceso a la información y al conocimiento, de modo tal que hoy en día los estudiantes ya no solo dependen de los conocimientos de los profesores y/o los libros de texto, sino que teniendo acceso a distintas fuentes de información pueden comprender, analizar, sintetizar, evaluar y aplicar el conocimiento en sus diferentes disciplinas.

La creación del Internet trajo consigo también el diseño de programas, herramientas, redes sociales y plataformas educativas que permitieron gestionar de una manera diferente el conocimiento y favorecer los diferentes estilos de aprendizaje y la aplicación de diversas estrategias para aprender. Los conceptos de aprender a aprender y el aprendizaje autónomo se hicieron populares y, en gran parte derivado de ello, se crearon laboratorios de aprendizaje y Centros de Autoacceso. Para estos momentos, los estudiantes ya se encuentran más familiarizados con la tecnología y la usan con fines académicos, principalmente para búsquedas de información, participación en aprendizaje en línea, en blogs y foros de discusión, prácticas con herramientas virtuales, entre otros. Al poder estar más conectados a través del Internet, surgieron nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, como el Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea que permitió conectar a estudiantes y académicos de dos instituciones y países diferentes para llevar a cabo actividades y proyectos en conjunto, haciendo posible una experiencia de intercambio virtual.

TERMINOLOGÍA SOBRE LA METODOLOGÍA COIL ALREDEDOR DEL MUNDO

La metodología COIL se conoce de diferentes maneras en diversas partes del mundo. Así tenemos que en el Sistema de Universidades del Estado de Nueva York (SUNY), en donde fue creada la metodología por un equipo de académicos liderado por Mr. Jon Rubin, se conoce precisamente como COIL. En otras instituciones, principalmente de Estados Unidos, Canadá y Europa, esta metodología se nombra *globally networked learning* (aprendizaje global en red) o *virtual exchange* (intercambio virtual). En Brasil, el COIL ha recibido el nombre de BraVE (Programa Brasileño de Intercambio Virtual), y se ha implementado a lo largo del país con el propósito de permitir a los estudiantes disfrutar de experiencias internacionales con bajos costos para las universidades, puesto que el programa generalmente se implementa con los recursos tecnológicos y el personal con el que ya se cuenta en las instituciones. En México, la Universidad de Monterrey cuenta con más de diez años practicando la metodología COIL y en su caso, la han nombrado Proyectos de Colaboración Internacional. En la Universidad Veracruzana, que comenzó a institucionalizar la metodología COIL desde el año 2016, ha recibido el nombre de *Virtual International Collaborations* (VIC, por sus siglas en inglés). De este modo, cuando mencionamos en este capítulo las siglas VIC nos estamos refiriendo a la metodología COIL.

RELEVANCIA DE COIL EN EL CONTEXTO DEL COVID19

A raíz de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, también conocido como COVID-19, la metodología COIL se ha promovido a través de seminarios web, impartidos en todas partes del mundo. Así, tenemos que en todos los continentes se han compartido experiencias significativas sobre el intercambio virtual COIL. Por otro lado, en la planeación del programa de Erasmus para los próximos 7 años, se ha incluido la metodología COIL y el concepto de *blended mobility* que consistirá en la impartición de clases presenciales en conjunto con un par internacional, con lo que los estudiantes llevarán a cabo actividades de manera virtual en equipo, y se otorgarán becas de movilidad presencial de una o dos semanas para

los académicos y para los estudiantes que se encuentren realizando actividades COIL en sus cursos. En América Latina se ha conformado la Red Latinoamericana COIL, liderada por la Universidad Veracruzana junto con la Universidad de Monterrey, el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, la Universidad de Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil y COIL Consulting de Estados Unidos. En todo el mundo, un mayor número de universidades interesadas en la metodología COIL se han adherido a asociaciones, redes, consorcios y organizaciones que promueven dicha metodología en distintas regiones del planeta.

COIL EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

En la Universidad Veracruzana (UV), el programa COIL comenzó como un proyecto con la invitación de la Embajada de Estados Unidos en la Ciudad de México a la Rectoría de la UV para participar en el USA-MEX Multistate COIL Program.

Breve reseña histórica

En sus inicios, tres profesores tomaron el Curso de Orientación COIL, impartido en línea por personal del SUNY COIL Center. Posteriormente, dos de los tres profesores iniciales tomaron el curso COIL Academy, por lo que en el semestre febrero-julio del año 2017, se impartieron los dos primeros cursos COIL en la UV, en las experiencias educativas Formulación de Proyectos de Investigación e Inteligencia Artificial, y a partir de esa fecha se han impartido diferentes cursos COIL cada semestre.

Collaborative Online International Learning (COIL) es un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje que desarrolla la conciencia intercultural en entornos de aprendizaje multiculturales compartidos en línea. El modelo COIL tiene como objetivo crear cursos equitativos enseñados en equipo, donde los maestros de dos culturas trabajan juntos para desarrollar un programa de estudios compartido, dando un nuevo significado contextual a las ideas y textos que exploran. COIL reúne a estudiantes y académicos de lugares geográficamente retirados, de diferentes orígenes, culturas e idiomas. Algunos de los beneficios del modelo COIL son los siguientes:

- Da un nuevo significado contextual a ser explorado por los estudiantes.
- Utiliza la tecnología como puente entre estudiantes.
- Es inherentemente un modelo de educación en red.
- El curso COIL no existe en un único campus.
- Requiere un compromiso activo entre socios internacionales (Rubin, 2016).

Por otro lado, las características de los cursos impartidos con el modelo COIL comprenden los siguientes elementos:

- 2 profesores
- 2 grupos de estudiantes
- 2 instituciones
- 2 o más culturas
- 2 o más idiomas
- Contenido compartido
- Co-enseñanza
- Trabajo colaborativo en línea

Derivado de los buenos resultados de las primeras implementaciones de la metodología COIL que se obtuvieron en la UV, la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) consideró que era necesario crear un curso de entrenamiento para promover la metodología en la comunidad universitaria.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA COIL

Para la institucionalización de la metodología COIL en la UV, se llevaron a cabo una serie de gestiones que incluyeron diferentes actores. En primer lugar, la Coordinación de COIL en la UV, en representación de la DGRI, gestionó en reuniones de Coordinadores COIL de la Red de Socios Globales del SUNY COIL Center la autorización para diseñar un curso de entrenamiento con el principal objetivo de promover la metodología entre los más de 6000 académicos y 80000 estudiantes de la UV. Además, al considerarse dentro de los convenios de colaboración firmados entre la UV y el SUNY COIL Center, se promovió la metodología COIL como

una de las actividades de la Coordinación COIL en la UV, la DGRI y la Dirección General de Tecnología de Información. Se diseñó el curso-taller *Virtual International Collaborations* (VIC, Colaboraciones Internacionales Virtuales), el cual tiene como objetivo orientar a los académicos de la UV en la elaboración de una intervención educativa en la modalidad COIL junto con un par de una universidad extranjera. Es un curso cien por ciento virtual que se imparte en la plataforma institucional EMINUS4, y que consta de una sesión de bienvenida y seis módulos. Una vez diseñado este curso-taller, se presentó a la Secretaría Académica de la UV para su autorización como una estrategia de internacionalización en casa y su registro en el Programa de Formación de Académicos (PROFA) de la universidad. Una vez recibidas las observaciones de la Secretaría Académica y la autorización, se registró en la Dirección de Fortalecimiento Académico de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa como un Curso-Taller del PROFA con un valor de 3 créditos. De este modo, del 1 de octubre de 2018 al 31 de enero de 2019 se impartió la primera edición del Curso-Taller a 61 académicos de las 6 Áreas Académicas (Artes, Ciencias Biológicas y Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico- Administrativa, Humanidades y Técnica) y 5 Regiones (Xalapa, Veracruz, Coahuila de Zaragoza- Minatitlán, Orizaba-Córdoba y Poza Rica-Tuxpan), así como a 61 académicos extranjeros de 14 países diferentes: Brasil, Turquía, Colombia, Irlanda, Costa Rica, Estados Unidos, Marruecos, Rumania, Chile, Francia, Irán, Israel, Serbia, Sudáfrica. A partir de ese periodo, se ha impartido el entrenamiento *VIC* cada semestre en inglés, y después del mes de febrero 2021, se ofrecerá también en los idiomas español y francés.

Para aumentar la motivación entre los académicos para recibir el entrenamiento en la metodología COIL, el curso-taller *VIC*, como parte de los programas del PROFA, otorga un puntaje dentro del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA). Asimismo, derivado de las reuniones entre la DGRI y la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa (DGDAIE), fue posible considerar las intervenciones COIL como una innovación educativa y con ello otorgarles un puntaje que también se refleja en el PEDPA. Como un estímulo más, las intervenciones COIL han sido consideradas dentro de los rubros del Programa de Carrera Docente en las Universidades Públicas Estatales (UPES), por lo que los académicos que realizan intervenciones COIL también reciben un puntaje que se ve reflejado en el total para ser beneficiados

en dicho programa. De esta manera, para promover la metodología COIL como una estrategia de internacionalización en casa, es recomendable institucionalizar las prácticas COIL en la universidad con el apoyo de las autoridades y otorgar beneficios a los académicos para que haya mayor interés por implementar la metodología, y con ello contribuir al desarrollo de las competencias internacionales e interculturales de los estudiantes.

Testimonios de académicos y estudiantes sobre sus experiencias COIL (Resultados)

Sobre los resultados de estas colaboraciones virtuales, se han realizado entrevistas a los estudiantes y académicos participantes en las intervenciones COIL, y se han recibido diversas respuestas. Por ejemplo, los profesores han hecho algunos comentarios respecto a que la experiencia ha sido enriquecedora, puesto que se da un intercambio intercultural e interdisciplinario; además de que los estudiantes pueden apreciar y valorar la formación que reciben en una universidad pública y estatal; también, esta oportunidad no se reduce solo a aquellas personas que cuentan con recursos económicos, promedios, lengua, o situación familiar que les permita salir y viajar. Asimismo, los académicos expresan que trabajar con un par internacional les permite llevar a cabo investigaciones en conjunto y enviar sus trabajos a revistas de impacto internacional y a congresos y seminarios web internacionales. Por ejemplo, una académica de Rumania llevó a cabo una colaboración con una profesora de la Facultad de Odontología Xalapa y con un profesor de la Facultad de Arquitectura Xalapa, se contó con el recurso para invitarla como visitante a la Universidad Veracruzana a compartir sus experiencias en COIL con académicos de la UV, además, de ser lectora de artículos para la revista de la Facultad de Arquitectura Xalapa.

Los estudiantes, por su parte, han expresado su agrado por contar con una audiencia real leyendo sus escritos en inglés, pues generalmente escribían para un público ficticio. También, han comentado que esta experiencia les permitirá expresarse en inglés sobre temas de su disciplina; además, en muchos casos, a través del COIL es la primera vez que los estudiantes interactúan con una persona del extranjero. Han aprendido a tomar en cuenta las opiniones de personas que crecieron en un contexto cultural completamente distinto, y a establecer prioridades porque hay que coincidir en los momentos de trabajo con integrantes de su equipo

en otro país. Por otro lado, más de un joven ha expresado que haber tenido una experiencia de colaboración internacional virtual le ha dado seguridad para pararse frente a una audiencia en congresos nacionales y presentar productos derivados de sus experiencias educativas. Igualmente, los alumnos han externado su deseo de cursar más experiencias educativas con la metodología COIL para conocer a más amigos extranjeros, puesto que han establecido una relación continua a través de redes sociales, con sus contrapartes extranjeros a raíz de la colaboración.

Lo anterior nos permite concluir que la metodología COIL es aceptada en gran medida en la UV, y que las experiencias tanto de los académicos como de los estudiantes con esta metodología, han sido buenas. Ello nos lleva a continuar promoviendo y consolidando esta metodología como una estrategia de internacionalización en casa.

CONCLUSIONES

Derivado de la situación que se vive en la actualidad por la contingencia sanitaria, es posible prever que la metodología COIL será aún más reconocida a nivel internacional, puesto que las posibilidades de movilidad presencial ya se han reducido en gran medida y se espera que esta regularice hasta dentro de tres o cuatro años. Sin embargo, las experiencias de aprendizaje a distancia que se han vivido últimamente, han permitido impulsar de manera favorable al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo cual seguramente permitirá facilitar el desarrollo del intercambio virtual a nivel superior. Particularmente en la UV, derivado de los beneficios de la metodología COIL como una estrategia de internacionalización en casa, se espera llevar a cabo una evaluación de los programas COIL y VIC con instrumentos de medición como *Aperian Global* o *Argonaut*, para evaluar de manera objetiva el desarrollo de competencias internacionales e interculturales. Asimismo, se continuará trabajando de manera colaborativa con redes y asociaciones alrededor del mundo como la Red de Socios Globales del SUNY COIL Center y la Red Latinoamericana COIL. Además, se llevarán a cabo más intervenciones COIL con países de América Latina y de otras partes del mundo. A través de las actividades COIL se busca promover también el desarrollo de investigaciones que conduzcan a hacer propuestas para una mejor aplicación de la metodología en la

región, ya que en su mayoría las investigaciones son de Estados Unidos, Europa, Asia y África.

BIBLIOGRAFÍA

Fernández Navas, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández Navas y N. Alcaraz Salarirche (coords.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción*. Pirámide. 27- 40.

Rubin, J. (2016). *El Centro SUNY COIL y el Modelo COIL*. [Manuscrito no publicado].

EVOLUCIÓN DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS EN LA ESCUELA PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA (1957-2020) Y ANÁLISIS PROSPECTIVO A 2030

CELIA CRISTINA CONTRERAS ASTURIAS
ARIANA GARCÍA GARCÍA
JUAN EMILIO SÁNCHEZ MENÉNDEZ

El presente capítulo tiene como objetivo dar cuenta de una investigación cualitativa sobre las configuraciones didácticas que han sido empleadas en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana (UV), en Xalapa, Veracruz, México, desde su fundación en 1957 hasta nuestros días; así como presentar un análisis prospectivo a 2030. De esta manera, el capítulo comprende los siguientes apartados en su estructura:

- Breve panorama histórico de la Escuela para Estudiantes Extranjeros.
- Breve panorama histórico de las configuraciones didácticas en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras.
- Metodología.
- Presentación y análisis de los resultados.
- Conclusiones.
- Análisis prospectivo a 2030.
- Bibliografía.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE LA ESCUELA PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS

El 30 de abril de 1957, siendo rector el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, el Consejo Universitario autorizó la creación de la Escuela de Verano, la única en su tipo a nivel nacional, con la finalidad de ofrecer cursos de español para extranjeros solo durante esa época del año. Posteriormente se le llamó Escuela de Cursos Temporales para Extranjeros, con la finalidad de ampliar el calendario de oferta de cursos y dar respuesta a la necesidad de instituciones de educación superior extranjeras, particularmente de Estados Unidos, para aprender español. Surgió así una entidad dedicada a la labor internacional para satisfacer las necesidades de aprendizaje del español de estudiantes extranjeros y de grupos de estudiantes provenientes de universidades extranjeras. Esto último dio origen a la atención a programas académicos especiales o grupos especiales que se conserva hasta nuestros días. La oferta de cursos, en sus inicios, estaba centrada particularmente en el área de humanidades: literatura, antropología, historia, y priorizaba la enseñanza del español a través del programa de lengua y cultura. Posteriormente, en los años 70, tomó el nombre de Escuela para Estudiantes Extranjeros (EEE), mismo que conserva hasta nuestros días.

En sus inicios, compartía su dirección postal con el que fuera el primer recinto de la UV, ubicado en la calle Juárez 55, en la Zona Centro de la ciudad de Xalapa. Luego fue reubicada en la llamada Unidad Interdisciplinaria de Humanidades, actual Ex-Unidad Académica de Humanidades, ubicada en la esquina de las calles Francisco Moreno y Ezequiel Alatríste, en la colonia Francisco Ferrer Guardia de la ciudad de Xalapa. Durante un tiempo, y dada la necesidad de espacio en la Unidad Interdisciplinaria de Humanidades, la escuela estuvo ubicada en el Centro de Idiomas, campus Xalapa. Más tarde, fue reubicada en la calle Bravo y estuvo adscrita, a partir de 1980, a la entonces Unidad Docente Multidisciplinaria de Apoyo a la Enseñanza y a la Extensión Universitaria. A finales de los años 80 y principios de los años 90 fue reubicada en la calle Zamora 25, Zona Centro, lugar que sigue ocupando hasta la actualidad. Durante los años 80 y principios de los años 90, estuvo adscrita a la Secretaría Académica.

De manera paulatina, sus cursos, proyectos, programas y servicios se fueron ampliando y se incluyó la colaboración con otras áreas: medicina, enfermería, educación, negocios, trabajo social, biología, ingeniería. Surgió también el Programa

de Movilidad Estudiantil Internacional (PRIMES), el Programa de Inmersión Cultural y el Programa de Estudios sobre los Estados Unidos, replanteado este último a partir del año 2000 como Programa de Estudios Norteamericanos por una iniciativa rectoral, y a partir del año 2007 y hasta nuestros días, como Programa de Estudios de América del Norte (PEAN).

En 1997, la UV, mediante la EEE, en convenio de colaboración académica con la Universidad de Alcalá de Henares, España, ofreció una Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, modalidad a distancia, misma que estuvo adscrita a la Universidad de Alcalá de Henares, siendo en esa época un proyecto de internacionalización que atendió la necesidad de profesionalización de académicos de la propia UV, docentes de la EEE. En el año 2000, la oferta educativa de la EEE estaba constituida por 63 cursos de educación no formal en las áreas de: español como lengua extranjera, lingüística, náhuatl, cultura, didáctica, literatura, negocios, arte (fotografía) e historia; así como por 50 experiencias educativas de la oferta del Área de Elección Libre (AFEL) del modelo educativo institucional: Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Durante esa época, la EEE estuvo adscrita a la Dirección General del Área Académica de Humanidades. A partir del 15 de diciembre de 2010, por acuerdo rectoral, la EEE cambió su adscripción a la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI), ante el Proyecto de Internacionalización Institucional.

En 2016, su oferta incrementó a 84 los cursos de educación no formal en las áreas de español como lengua extranjera, lingüística, náhuatl, cultura, traducción, didáctica, literatura, negocios, arte (fotografía, música, teatro, arte culinario) e historia. La oferta de experiencias educativas del AFEL fue simplificada para adecuarse al PEAN, considerando siete experiencias educativas. A partir de 2018 y hasta la actualidad, se conservan los 84 cursos de educación no formal, se amplió a 16 la oferta de experiencias educativas del AFEL a través del PEAN y se sumó el registro de veinte cursos extracurriculares de formación integral, dirigidos a estudiantes extranjeros y a público en general, como impulso al eje transversal de interculturalidad y como apoyo al Programa de Inmersión Cultural, en las áreas de: salud, lenguas originarias, arte (música, canto, baile, arte culinario), lingüística, lingüística aplicada y literatura. Asimismo, se implementó el proyecto de oferta permanente de talleres libres de apoyo al aprendizaje del español como lengua extranjera en el Centro de Autoacceso de la EEE, en modalidad presencial y a distancia.

De 1998 a 2011, la EEE ofreció de manera continua cursos de capacitación de 75 horas de formación en la enseñanza del español como lengua extranjera: curso ELE. Dicho curso es el antecedente del Diplomado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera que se ofrece en modalidad presencial desde 2012 hasta la fecha, con 315 horas de formación. A partir de 2020, se ofrece también en su modalidad en línea, asincrónica, a través de la plataforma institucional EMINUS.

En 2020, la gestión de la Rectoría 2017-2021, a cargo de la Dra. Sara D. Ladrón de Guevara González, otorgó a la EEE el espacio anexo que ocupó hasta mayo de 2019 la Galería Universitaria “Ramón Alva de la Canal”, ante el proyecto de reubicación de la galería universitaria. Lo anterior permite a la EEE contar con un espacio amplio y remodelado que crea las condiciones óptimas para ampliar su oferta de cursos, programas, proyectos y servicios y seguir impulsando proyectos de internacionalización.

Si bien la EEE surgió en 1957 para atender una demanda y necesidad particular de internacionalización en el contexto de esa época, la evolución en su actividad sustantiva, su vasta experiencia en la disciplina y su prestigio a nivel nacional e internacional la llevan ahora a atender con responsabilidad social las demandas y necesidades del contexto global: local, regional, nacional e internacional. Actualmente, la vinculación de la EEE se establece con todas las áreas y campus de la UV, incluyendo la Universidad Veracruzana Intercultural y continúa, como lo ha hecho desde sus orígenes, manteniendo, promoviendo, incrementando e impulsando convenios internacionales y proyectos de colaboración académica, así como proyectos de vinculación con el sector social y productivo.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El presente panorama sobre la evolución de los métodos y enfoques en la didáctica de las lenguas extranjeras de ninguna manera es, ni pretende ser exhaustivo. Por lo anterior, solo presentamos información general, centrada más bien en las habilidades y competencias lingüísticas que permiten desarrollar, para dar cuenta, en un

apartado posterior, de aquellos métodos y enfoques que han sido implementados en la EEE desde su fundación en 1957 hasta nuestros días.

De acuerdo con Sánchez (1992), en sus principios, en el siglo xvi, la enseñanza del español como lengua extranjera se basaba en el uso de textos auténticos (textos no creados para fines didácticos) y en conversaciones con hispanohablantes.

En el siglo xviii se empleó el método gramática-traducción, llamado también tradicional o clásico, cuya aproximación a la lengua se hacía a través de textos literarios.

A partir de 1880, se utilizó el método de las Series de Gouin, que priorizaba la enseñanza de la habilidad oral para desarrollar posteriormente la habilidad escrita. Este método reconocía tres tipos de uso del idioma: objetivo, subjetivo y figurado.

A finales del siglo xix y principios del siglo xx se utilizó el método Directo, que priorizaba la comunicación oral y una atención particular a la pronunciación. A mediados del siglo xx, surgen varios métodos que fueron adoptados en diferentes contextos para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). De esta manera, se usó el método Audio-oral que, si bien proponía el desarrollo de cuatro habilidades —comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita—, la práctica se centraba de manera preponderante en las habilidades de comprensión oral y expresión oral, así como en el aprendizaje de vocabulario de manera indirecta. Asimismo, se puso en práctica el método Situacional, centrado, en primer lugar, en el desarrollo de las habilidades orales para desarrollar posteriormente las habilidades escritas. En 1960 se empleó el método Comunitario, cuyo objetivo era que el estudiante se comunicara como un locutor nativo por medio de la interacción social.

Para el año 1962 se empleó el método SGAV, centrado en la comunicación oral, en situaciones de la vida cotidiana, para desarrollar primeramente las habilidades de comprensión oral y escrita. En 1963 se puso en práctica el método *Silent way*, que proponía el uso de la lengua como medio de expresión personal de pensamientos, percepciones y sentimientos y que priorizaba el trabajo en autonomía por parte del estudiante. En 1965 surgió el método *Total Physical Response* o TPR que proponía un aprendizaje activo, a través del movimiento, es decir, “aprender haciendo”. Este método estaba centrado principalmente en el desarrollo de una escucha activa para el posterior desarrollo de la producción oral y de las habilidades escritas. En ese mismo año, se puso en marcha el método *Suggestopedia*, centrado en procesos psicológicos para permitir al estudiante desenvolverse libremente en situaciones de comunicación en lengua extranjera.

En 1977 se empleó el método Natural, dirigido a estudiantes principiantes para desarrollar un nivel intermedio en el dominio del idioma, principalmente en las habilidades de comprensión oral y escrita. Posteriormente, se puso en marcha el Enfoque Comunicativo.

El interés por el español como lengua extranjera, a partir del siglo xx, se inserta dentro de un amplio movimiento educativo, centrado en Europa y Estados Unidos, que promovió, durante los años setenta, la inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de los planes de estudio de las secundarias, preparatorias y universidades. En estos años se estableció que la enseñanza de las lenguas extranjeras debía tener un enfoque comunicativo, en el cual se diera énfasis a la práctica de la lengua en contextos reales que implicaran el uso de la lengua para comunicarse.

El Enfoque Comunicativo sigue vigente como enfoque teórico-metodológico en la didáctica de las lenguas extranjeras en diferentes países y contextos. De manera general, este enfoque plantea los siguientes componentes:

- Análisis de las necesidades de aprendizaje.
- Desarrollo integral de cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita.
- Dimensión sociolingüística del idioma.
- Aprendizaje de la gramática de manera implícita.
- Uso de materiales auténticos, didácticos y adaptados.
- Promoción de interacciones sociales simuladas, juego de roles y representaciones como recursos para desarrollar aprendizajes en el estudiante.
- Aprendizaje progresivo.
- Desarrollo de competencia lingüística, competencia de comunicación, competencia intercultural y competencia socio-afectiva en el estudiante.
- Modalidades de evaluación acordes con las habilidades lingüísticas para medir la competencia de comunicación del estudiante.

Por otro lado, a partir del año 2000, se pone en marcha, principalmente en Europa, la Perspectiva Accional que propone el desarrollo de las competencias: co-accional, co-cultural, discursiva, funcional y socio-afectiva. Esta perspectiva está centrada en una pedagogía basada en proyectos y tareas, enmarca una propuesta global e impulsa actuar en contextos y situaciones sociales. El estudiante es considerado actor social para formar ciudadanos de sociedades multilingües y multiculturales

capaces de cohabitar y de trabajar con los otros en la lengua-cultura. Las tareas (proyectos) dan pie a reflexiones sobre las interacciones sociales, permitiendo una mirada cruzada entre la lengua-cultura de origen y la lengua-cultura extranjera, mediante el acceso a medios y materiales que promueven la co-acción (Lions-Olivieri, 2009).

Finalmente, el enfoque teórico metodológico más reciente a considerar en la didáctica de las lenguas extranjeras es el Enfoque Neurolingüístico (ENL), propuesto por Claude Germain y Joan Netten en 2017, luego de veinte años de investigaciones y piloteo en diferentes contextos, principalmente en Canadá y en Asia. El ENL se sustenta en los aportes de las neurociencias aplicadas al proceso de adquisición de lenguas y en teorías constructivistas interaccionales. Este enfoque se caracteriza por distinguir y desarrollar una gramática implícita interna (para el uso espontáneo del idioma en situaciones de comunicación auténtica) y una gramática explícita externa (para la toma de consciencia del funcionamiento y construcción de la lengua), así como por proponer una pedagogía de la literacidad y por su principio básico de autenticidad en la comunicación (Germain, 2017: 201-202). Lo anterior permite implementar estrategias de enseñanza propias del ENL, para el desarrollo de una competencia de comunicación auténtica en la expresión oral, la lectura y la escritura. De acuerdo con Germain (2017), los principios fundamentales del Enfoque Neurolingüístico son:

- Adquisición de la gramática interna (competencia implícita).
- Desarrollo de una gramática externa (competencia explícita).
- Recurrencia a una perspectiva centrada en la literacidad (capacidad para utilizar el idioma en contexto y situación) de la enseñanza de una lengua segunda o lengua extranjera.
- Recurrencia a una pedagogía por proyectos.
- Creación de situaciones de comunicación auténticas en el aula.
- Uso de estrategias de enseñanza de interacción social.
- Desarrollo de estrategias de fluidez, precisión y estimulación de la escucha activa.
- Corrección directa de errores.
- Recurrencia a estrategias específicas para la enseñanza de la expresión oral, la lectura y la escritura.

Así, de manera sucinta, presentamos la evolución de las configuraciones didácticas de las lenguas extranjeras y, enseguida, consideramos importante distinguir la particularidad de la historia de la enseñanza del ELE, que tiene sus antecedentes en la *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija, publicada en 1492, en España, con la finalidad de apoyar a quienes deseaban aprender español, como lo señala Nebrija en su prólogo (1492):

I cierto assí es que no sola mente los enemigos de nuestra fe, que tienen ia necesidad de, saber el lenguaje castellano, mas los vizcaínos, navarros, franceses, italianos, et todos los otros que tienen algún trato et conversación en España et necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la deprender por uso, podrán la más aina saber por esta mi obra (10).

De acuerdo con Sánchez (1992):

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el momento en que el imperio español sale de las fronteras peninsulares y se convierte, con Carlos V, en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa en pleno siglo XVI (...) se inicia, pues, en la primera mitad del siglo XVI. Y esto ocurre no en España, donde no se detecta una definida consciencia respecto a la enseñanza del español a otras gentes, sino en el continente americano recién descubierto y en los países centroeuropeos, para lo que la comunicación lingüística presentaba características de mayor necesidad (14).

En este sentido, la enseñanza de ELE surge antes del inicio y evolución de las configuraciones didácticas; es decir, antes de la existencia de métodos o enfoques didácticos y, claro está, antes del reconocimiento de la didáctica como disciplina híbrida que, desde sus inicios, a partir de los años setenta, se nutre de los aportes de ciencias humanas y sociales aplicadas, como lo son la lingüística, la pedagogía, la psicología de la educación, la psicolingüística, la sociolingüística, la sociología, la antropología cultural y, recientemente incorporadas a través del ENL, las neurociencias aplicadas, particularmente la neurolingüística.

La didáctica de las lenguas extranjeras se distingue de la didáctica de otras disciplinas, dado que el modo de apropiación de la lengua extranjera se basa en procesos de enseñanza y de aprendizaje asociados también a un proceso

de apropiación natural y de adquisición (Cuq, 2003: 70). De esta manera, la particularidad de la enseñanza de ELE en sus orígenes y el panorama que enmarca la evolución de las configuraciones didácticas son la base simplificada de nuestra investigación en el contexto de la EEE.

METODOLOGÍA

Para la presente investigación utilizamos una metodología cualitativa. Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2010) consideran que, en esta metodología, “la recolección de los datos consiste en obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (9). En contraste con la metodología cuantitativa, en la cualitativa el proceso de indagación es más flexible, permite retratar las diversas facetas de los fenómenos sociales, y es holística porque abarca el todo sin simplificar el estudio de las partes. En este proceso, el investigador examina el mundo social para fraguar una teoría coherente con la información recabada.

Dado que el objetivo del presente capítulo es hacer un seguimiento de las configuraciones didácticas empleadas por los docentes de ELE de la EEE, desde su fundación hasta el presente, nos inclinamos por la metodología cualitativa. Hemos considerado que los docentes que participaron en esta investigación representan actores sociales que están dentro de un contexto, en este caso, el aula ELE. La metodología cualitativa nos ha permitido explorar y analizar las inclinaciones pedagógicas de los docentes y captar la complejidad de las relaciones sociales que se entablan en un aula ELE. Para recolectar los datos usamos la técnica de aplicación de un cuestionario que nos permitió el necesario acercamiento con los docentes, logrando contar con la participación del 90% de los docentes que han impartido clases de ELE en la EEE, desde su fundación hasta la fecha. En el cuestionario se indagó qué métodos o enfoques de enseñanza fueron usados durante su labor docente y los resultados que obtuvieron con su implementación.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A. Las configuraciones didácticas en la enseñanza del ELE, en la EEE, de la UV, de 1957 a 2020.

El análisis de la evolución de las configuraciones didácticas en la enseñanza del ELE en el contexto señalado, muestra que, desde 1957 hasta la fecha (2020), se ha puesto en práctica los siguientes métodos y enfoques, vigentes en las diferentes épocas:

- Método “Directo”.
- Método “Comunitario”.
- Método “SGAV”.
- Método “Audio-oral”.
- Método “Situacional”.
- Enfoque Comunicativo.
- Perspectiva Accional.
- Enfoque Neurolingüístico (proyecto 2020).

Hay que destacar que, en los inicios de la EEE, los docentes se inclinaron por configuraciones didácticas que priorizaban más la comprensión y la expresión oral, ante las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes extranjeros, quienes provenían, en principio, de Estados Unidos y realizaban su estancia de aprendizaje durante el verano. Resalta también que la enseñanza de ELE en la EEE se enriqueció, desde sus inicios, con la pluralidad de perspectivas de los docentes respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, con su experiencia con grupos monolingües (particularmente de lengua inglesa) y, posteriormente, con su experiencia con grupos plurilingües y multiculturales que hicieron más enriquecedor y complejo el proceso de enseñanza; lo que llevó, a algunos de ellos, a la adopción de una metodología ecléctica. El método Audio-oral, por ejemplo, centrado en las habilidades de comprensión y expresión oral, y en el aprendizaje de vocabulario de manera indirecta, se complementaba con el método Directo, que daba una atención particular a la pronunciación. A estas prácticas, centradas en la corrección de la producción oral, se añadían otras que daban énfasis a la enseñanza de la lengua en un contexto de vida cotidiana, como el método SGAV y el método Comunitario. Esta pluralidad se hace patente en el hecho de que algunos docentes señalaron,

en el cuestionario, haber adoptado una metodología de enseñanza más ecléctica, retomando principios de más de un método, para ponerlos en práctica en el aula.

Hacia mediados de los años ochenta se aprecia una clara reducción en la variedad de configuraciones didácticas usadas por los docentes; haciéndose más evidente a partir de los años 90 y es igualmente notoria a partir de los años 2000. De 1988 en adelante, podemos ver la preponderancia del Enfoque Comunicativo sobre las otras configuraciones didácticas. En los años 90, continuó la preeminencia del enfoque mencionado y, en los años 2000, algunos docentes implementan la Perspectiva Accional. Más recientemente, en el año 2020, se implementa el Enfoque Neurolingüístico (ENL) para la enseñanza del ELE, previa formación y capacitación del personal docente provistas por expertos canadienses en ENL, proyecto bajo la dirección del Dr. Claude Germain, quien junto con la Dra. Joan Netten concibieron el ENL. Para ello, se requirió de la elaboración previa del material y de su piloteo con grupos monolingües y con grupos plurilingües y multiculturales, sesiones que fueron observadas y retroalimentadas por parte de los expertos, para proceder a la elaboración de la guía pedagógica en ENL para la enseñanza del ELE, adecuada a las necesidades e intereses de aprendizaje, así como al contexto. Este hecho sitúa a la EEE como la pionera en México y en el mundo en la implementación del ENL para la enseñanza del ELE, toda vez que el ENL ha sido implementado, en principio, para la enseñanza del francés en todo Canadá y en algunas instituciones educativas de países de Asia (China, Japón, Irán) y de Europa (Francia, Polonia) y, posteriormente, para la enseñanza del inglés en algunos países y para la enseñanza de lenguas originarias en el norte de Quebec, Canadá.

Vemos entonces una reducción de la variedad de configuraciones didácticas que se inserta en el contexto educativo de la didáctica de las lenguas extranjeras, que comenzó en los años ochenta en la EEE, y que continúa a la fecha.

En cuanto a los obstáculos o dificultades que encontraron los docentes al utilizar los métodos, señalaron la falta o insuficiencia de materiales didácticos. Lo anterior los llevó a crear sus propios materiales mediante el uso de documentos auténticos y adaptados, sobre todo a aquellos docentes que trabajaron en la EEE durante las tres décadas posteriores a su creación, y, en menor medida, a aquellos que fueron docentes a finales de los años 90. Cabe destacar el apoyo que comenzó a brindar el Centro de Autoacceso de la Escuela para Estudiantes Extranjeros desde 1999, como centro de prácticas para el aprendizaje del español como lengua extranjera, mismo

que actualmente sigue cumpliendo esas funciones, además de haber implementado, a partir de 2018, un proyecto de inmersión sociolingüística y sociocultural cuyas actividades son distintas a las que la misma EEE ofrece desde 1993 a la fecha, en el Programa de Inmersión Cultural.

Asimismo, algunos docentes señalaron que el Enfoque Comunicativo había representado un reto, debido a la diversificación de habilidades y debido a que dicho enfoque implica que el docente invierta mucha energía en animar a sus estudiantes a comunicarse. Otros obstáculos mencionados fueron: la falta de relación entre los contenidos de los libros disponibles en el mercado y el contexto, la falta de retroalimentación, el tamaño de los grupos, la condición plurilingüe y multicultural de los grupos y más recientemente, la necesidad de desarrollo de competencias digitales y el desafío que plantea el uso de plataformas virtuales para lograr la necesaria interacción social en el grupo.

La falta de materiales adecuados al contexto y a las necesidades e intereses de aprendizaje de ELE es una constante, independientemente del método o enfoque del que se trate. Cabe señalar las acciones que ha emprendido la EEE, en diferentes épocas, para enfrentar ese reto y atender las necesidades particulares de adecuación de los métodos o enfoques al contexto. A partir del año 2006, la EEE crea la serie Textos Nómadas, bajo el sello editorial UV, que comprende tres colecciones: Guías didácticas, Materiales de apoyo para el aprendizaje del español y Experiencias educativas y textos de investigación. Asimismo, considera la publicación de ediciones especiales.

Así, en 2007, en el marco del 50 aniversario de la EEE, se publicó la primera parte de la colección de *Guías didácticas*, en la serie Textos Nómadas, como resultado de los proyectos de investigación que fueron elaborados en la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, modalidad a distancia, de la Universidad de Alcalá de Henares, España, y como apoyo para contar con material didáctico en las clases de ELE. La colección incluyó los títulos: *De la letra a la palabra: comprensión lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)*, adaptación de Marianela Hernández Páez Vivanco; *De la palabra a la letra: la expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)*, elaborado por Lourdes Ocotlán Gómez Barranco, adaptación de Martha Patricia de los Reyes García Rojas; y *Del dicho al hecho: el uso de los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera*, de Nancy Altamirano Ceballos. La segunda parte de la colección,

publicada en 2009, constó de los títulos siguientes: *De fonemas, sonidos y grafías: la fonética en la enseñanza de ELE*, elaborado por Martha Patricia de los Reyes García Rojas; *Del contexto al texto: los marcadores del discurso en la enseñanza de ELE*, de María del Carmen Ceballos Rincón, adaptación de Nancy Altamirano Ceballos; y *Del sonido a la interpretación: la comprensión auditiva en la enseñanza de ELE*, de María Guadalupe Flores Grajales, adaptación de Mónica Huerta Lovillo.

En 2008 y en 2010, la EEE publicó la serie de libros *SíguELE*: materiales de apoyo para el aprendizaje del español, para contar con libros de texto propios para la enseñanza de ELE, adecuados al contexto y a las necesidades de aprendizaje. La serie constó de seis libros, uno para cada nivel, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), con contenidos funcionales y gramaticales, ejercicios de comprensión y de expresión oral, así como de comprensión y expresión escrita, dentro de un enfoque comunicativo. Los libros *SíguELE Español 1*, *SíguELE Español 2* y *SíguELE Español 3* fueron elaborados por Nancy Altamirano Ceballos, Mónica Huerta Lovillo y Patricia de los Reyes García Rojas. Los libros *SíguELE Español 4*, *SíguELE Español 5* y *SíguELE Español 6* fueron elaborados por Nancy Altamirano Ceballos, Patricia de los Reyes García Rojas y Marianela Hernández Páez.

En 2018, luego de una distinguida trayectoria académica y amplia experiencia docente, Gloria Iris Esperón Villavicencio, una de las docentes fundadoras de la EEE publicó el libro: *Enseñanza práctica de un segundo idioma en un contexto multicultural*, que incluye principios básicos a considerar como herramienta para trabajar en contextos plurilingües y multiculturales.

En 2020, la EEE se prepara para publicar la guía pedagógica en Enfoque Neurolingüístico para la enseñanza del español como lengua extranjera, nivel A1, dirigido al público adulto; adoptando, en la evolución de las configuraciones didácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras, el enfoque innovador más reciente en nuestro contexto global: el ENL.

B. La capacitación en el uso de métodos didácticos y/o enfoques didácticos para la enseñanza del ELE en la EEE, de la UV.

El análisis de los resultados muestra que la gran mayoría de los docentes, en las diferentes décadas, han recibido formaciones o capacitaciones en el uso de métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea dentro o fuera de la EEE, en

contexto local, regional, nacional o internacional. Algunos docentes que trabajaron en la EEE en la década del sesenta destacaron la capacitación en didáctica del español que recibieron de la especialista Dorothy Mills, originaria de Orange, California, Estados Unidos. Otros docentes declaran haber recibido, en esa misma década, un taller sobre técnicas para enseñar español como lengua extranjera, impartido por el especialista Horacio Flores Sánchez, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Un grupo de docentes subrayan, como una fuente de conocimiento, la formación en configuraciones didácticas que recibieron a finales de los 90, en la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, modalidad a distancia, adscrita a la Universidad de Alcalá de Henares, España, en el marco de un convenio de colaboración académica entre ambas universidades, cuyo fin era atender la necesidad de profesionalización de académicos de la propia UV que eran docentes de la EEE. Otros docentes enfatizan las formaciones provistas por las empresas editoriales en diferentes momentos.

Los docentes que laboran en la EEE a partir de 2018, recalcan haber recibido una formación y capacitación en el ENL en verano de 2019 y en enero-febrero de 2020, provista por tres especialistas: Gladys Benudiz, Lyne Montsion y David MacFarlane; bajo la dirección y supervisión del Dr. Claude Germain, teórico del ENL, profesor emérito de la Universidad de Quebec, en Montreal, Canadá y de la Universidad Normal del Sur de China; siendo, hasta ahora, el primer enfoque que incorpora las neurociencias aplicadas a la didáctica de las lenguas extranjeras.

C. La importancia concedida a la capacitación en métodos y enfoques didácticos en lenguas extranjeras.

Casi la totalidad de los docentes consideran que es muy importante contar con capacitaciones en métodos y enfoques didácticos en lenguas extranjeras. Las razones son de variada índole. Algunos exponen que la capacitación permite mantenerse actualizado en su labor. Esta actualización, de acuerdo con las respuestas, permite mejorar su proceso de enseñanza y evaluar las condiciones para decidir cuál es el método o enfoque más apto en función de las necesidades del estudiante. Otro grupo de docentes especifica los recursos que se obtienen al recibir capacitaciones. Entre esos recursos están las estrategias de enseñanza, las técnicas mediante las cuales se enseña la lengua extranjera, el diseño de actividades y cómo brindar asesorías

a los estudiantes. Asimismo, algunos indican que la capacitación les permite desempeñarse con creatividad e innovación, pues aporta nuevas herramientas y recursos didácticos, así como conocimientos sobre el uso de recursos educativos digitales para impartir cursos a distancia. Otros aseguran que la capacitación suele enfocarse en “cómo enseñar”, en contraposición al conocimiento declarativo del español. Algunas razones adicionales por las cuales consideran la capacitación docente como factor determinante son la posibilidad de compartir con otros docentes conocimientos y experiencias previas en el aula, estudiar los fundamentos de la enseñanza, hacer una reflexión crítica que conduzca a la mejora de la práctica docente, y ser capaz de motivar y orientar a los estudiantes de ELE.

D. Los cambios en las necesidades sociales en cuanto al aprendizaje del ELE, desde 1957 a la fecha.

La totalidad de los docentes participantes contestaron que consideran que ha habido cambios en las necesidades sociales en cuanto al aprendizaje del ELE, desde 1957 a la fecha. De este total, algunos contestaron que consideran que se han dado “parcialmente” estos cambios. En cuanto a los cambios mencionados por los participantes, algunos señalan que el principal cambio es el fortalecimiento del español como lengua internacional, cuya arista más importante es, de acuerdo con los participantes, el hecho de que el español se haya convertido en la tercera o cuarta lengua más aprendida en el mundo, después del inglés, francés y chino y que, por lo tanto, hay una mayor demanda para aprenderlo. Otros factores son, por ejemplo, que muchos autores literarios reconocidos escriben en esta lengua, el aumento en la influencia que el español tiene en Estados Unidos y el beneficio económico potencial.

Otros docentes señalaron que la globalización ha sido el cambio principal. Entre los ángulos que subrayaron sobre el proceso de globalización están los siguientes: el vínculo entre la globalización y la necesidad de adaptación por parte del estudiantado y el profesorado, la internacionalización de la educación y la subsecuente necesidad de aprender lenguas, y la relación entre la globalización y las innovaciones tecnológicas. En este mismo rubro, otros docentes recalcaron que la globalización ha generado una expansión comercial que requiere mayor dominio de la comunicación oral para hacer negocios, y que la globalización posiciona al español como una herramienta de competitividad laboral.

Otros de los cambios apuntados por los docentes son: los objetivos de los estudiantes, que ahora no se restringen a lo académico sino que incluyen factores profesionales, laborales y migratorios; los contenidos solicitados por los mismos, que ahora incluyen temas antes no estudiados y atienden problemáticas sociales globales; la diversificación en cuanto al origen, edad y requerimientos de los alumnos; y el cambio en cuanto al modo de trabajar de los docentes, antes un tanto más aislados y ahora más en trabajo colaborativo.

E. Las competencias, habilidades, actitudes, aptitudes y valores básicos a desarrollar en un docente de ELE.

Finalmente, para hacer este análisis, hemos dividido las respuestas de los docentes en cada uno de los rubros incluidos en el título de este apartado. Dentro del campo de las competencias, la mayoría de ellos hace referencia a alguna competencia vinculada al conocimiento declarativo. Entre ellas destaca el conocimiento de los siguientes rubros: la lengua española, las herramientas informáticas, la cultura mexicana y el método o enfoque para enseñar ELE. Otros señalaron la importancia de dominar las competencias socioculturales y sociolingüísticas para poder explicar el uso de la lengua desde un enfoque social. Otras competencias señaladas fueron la intercultural, la de evaluación y la de planeación.

Las habilidades mencionadas con más frecuencia fueron las comunicativas, las interculturales, las docentes y las tecnológicas. Otras fueron la habilidad para trabajar en equipo, las habilidades de docencia y la habilidad social. En cuanto a los valores, los docentes incluyeron: la empatía, la disciplina, la honestidad, la honradez, el amor por el trabajo docente, la humildad, el profesionalismo, la responsabilidad social, la colaboración, el compromiso, la gratitud y la solidaridad. Por lo que respecta a las actitudes, se incluyó la apertura hacia los aspectos siguientes: la multiculturalidad, la diversidad, la equidad e igualdad de género, las diferencias de pensamiento, diferencias culturales. Otras actitudes mencionadas fueron la autorreflexión, la asertividad, la crítica constructiva, la empatía, la tolerancia y el respeto. En cuanto a las aptitudes, se incluyeron: el sentido común para comprender a los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje, el gusto por el trabajo colaborativo y la curiosidad intelectual.

CONCLUSIONES

Hay que destacar que el común denominador de todas las categorías de esta presentación y análisis de resultados reflejan una riqueza de perspectivas acerca de la enseñanza de ELE en sus diferentes etapas. Se observa una multiplicidad que es vivo reflejo de la experiencia docente en las diferentes épocas y de un claro dominio de la disciplina, de su evolución metodológica y de la responsabilidad social que conlleva la enseñanza de ELE en nuestro contexto. Cabe señalar que, además de las publicaciones de las guías didácticas y de la serie de libros para la enseñanza de ELE, docentes e investigadores de la EEE o vinculados con ella, en diferentes momentos, han publicado diversos libros, capítulos de libro y artículos a nivel nacional e internacional que dan cuenta de su experiencia y de sus trabajos de investigación en la disciplina. Asimismo, a partir del año 2016, se da una nueva proyección a la edición de Textos Nómadas, con la edición del primer libro coeditado de la Colección de Textos de investigación: Textos Nómadas Nueva Época. Lo anterior destaca la importancia que la EEE ha otorgado, desde sus inicios hasta nuestros días, al campo de la investigación en la disciplina y al impulso de proyectos de internacionalización vinculados con la didáctica del ELE.

ANÁLISIS PROSPECTIVO A 2030

Desde los tiempos de la Colonia, el español sigue siendo una de las lenguas más aprendidas después del inglés y del francés. De acuerdo con el informe del Instituto Cervantes (2019), en 2019, cerca de 22 millones de personas alrededor del mundo aprenden español como lengua extranjera (5). En el propio análisis prospectivo sobre la enseñanza de ELE que plantea el mismo informe, se señala que:

El español se disputa con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados.

En los principales países anglófonos, el español es considerado como una de las lenguas extranjeras más importantes.

En Estados Unidos, el español es, con diferencia, el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza.

En el Reino Unido, el español es percibido como la lengua más importante para el futuro, incluso después del Brexit. En la próxima década, el número de alumnos de español superará al de francés.

En la UE [Unión Europea], la proporción de estudiantes de español en la enseñanza primaria y secundaria ha aumentado de manera constante en los últimos años, mientras que la de francés y alemán ha descendido.

En 19 de los 28 estados miembros de la UE, el español es la lengua que más les gustaría aprender a sus ciudadanos como segunda lengua extranjera.

En términos relativos, Francia, Suecia e Italia son los países donde más se estudia el español como lengua extranjera en la educación secundaria superior de la UE [Unión Europea].

Además, cabe retomar del mismo informe que:

El análisis de las cifras relativas al estudio del ELE dibuja un mapa muy concentrado geográficamente: casi el 90% de los estudiantes de español que hay en el mundo se reparten entre Estados Unidos, Brasil y la Unión Europea. Fuera de estos tres espacios, el estudio del español tiene gran relevancia en algunos países del África Subsahariana, especialmente en aquellos donde el francés es lengua oficial o cooficial, como Costa de Marfil, Benín, Senegal, Gabón o Guinea Ecuatorial. En el resto de los países, sin embargo, el estudio del español no llega a rebasar el umbral de los 100.000 alumnos (...) el español es una lengua que hoy hablan más de 580 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con cerca de 483 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional (19).

Por otro lado, los economistas han distinguido tres funciones económicas de la lengua: la lengua como mercado, la lengua como idioma para el comercio y la lengua como soporte de la comunicación y de la creación (Fernández, 2015: 20). El concepto de lengua como mercado está relacionado con la enseñanza del idioma y las actividades mercantiles asociadas a ella, tales como las ediciones para la enseñanza, los servicios lingüísticos como agencias de traducción e interpretación o de corrección de estilo. Dentro de los aspectos específicos del valor económico o comercial del español, en un estudio auspiciado por la Fundación Telefónica, entre otros aspectos mencionados se encontraron los siguientes: la capacidad de compra de los hispanohablantes representaba el 9% del PIB mundial, el cual se encontraba distribuido principalmente entre los habitantes de México, Estados Unidos y España; el español generaba el 16% del PIB y el empleo en España; el español otorgaba un bono salarial que va desde el 10% en Estados Unidos al 30% en España; el intercambio comercial entre países hispanohablantes se cuadruplicaba gracias al uso compartido del español (García, Alonso y Jiménez, 2012).

Aunado a estos beneficios económicos, en nuestro contexto global, hay una demanda creciente para satisfacer las necesidades del turismo idiomático. En el caso del idioma español, el número de personas que viajan a otros países para estudiar ELE está experimentando un gran crecimiento que hace que el turismo idiomático tenga una relevancia cada vez mayor. Tan solo en España, en 2014 viajaron 1,004,855 turistas por motivo de estudios, lo que representa el 1.5 % del total (Fernández, 2015: 20). Si bien no hay datos exactos sobre el gasto destinado en 2014 a los estudios de la lengua española, en 2007 este era de más de un tercio de los gastos totales realizados por este colectivo de turistas en España. Cabe mencionar que, además, España es el principal país acogedor de estudiantes internacionales del programa ERASMUS (García, 2012). Por lo tanto, vale la pena destacar entonces el peso económico que el turismo idiomático del español tiene en los países en los que se promueve y la necesidad de profesionistas de ELE en esos contextos.

Otros países han seguido los pasos de España y han diseñado políticas estatales que buscan promover el turismo idiomático. Es el caso de Colombia, que crea en 2010 el Programa ELE como respuesta operativa al Punto 61 que el Presidente de Colombia de esa época incluyó en su Plan de Gobierno 2010-2014: Buen Gobierno para la Prosperidad Democrática. Este punto se proponía promover a Colombia como destino idiomático y, para ello, inició una labor conjunta entre

el Instituto Caro y Cuervo (mediante su programa ELE), las universidades y las empresas con el fin de convertir a Colombia, en unos cuantos años, en uno de los más importantes destinos en América Latina para el aprendizaje de ELE (<http://www.spanishincolombia.gov.co/en/>).

Otro caso que merece la pena mencionar es el argentino. De acuerdo con Acuña (2001), la enseñanza de ELE propiamente inicia en el decenio de los ochenta con el arribo, por un lado, de inmigrantes coreanos y taiwaneses, quienes buscaban la integración al país y, por otro, de estudiantes norteamericanos y europeos, quienes hacían estancias temporales de tipo académico. A partir de entonces el campo de ELE crece lenta pero sostenidamente no solo por el número de estudiantes atendidos, sino también por los programas para la formación de profesores que se crearon en algunas universidades. Estos programas adquirieron mayor relevancia a partir de la incorporación de Argentina a Mercosur por la alta demanda de profesores de español que requería Brasil. Uno de los logros mayormente reconocidos en el campo de ELE es la creación en 2004 del CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso, una certificación con validez internacional que posicionó a Argentina como importante proveedor de servicios de ELE.

Hasta el momento, en México y en otros países hispanohablantes, el turismo idiomático se promueve en menor medida, dado que está en estado de desarrollo y su impulso requiere, entre otros, contar con profesionistas capacitados para la enseñanza del español en ambientes plurilingües y multiculturales. En este sentido, es necesario destacar que, ante la ausencia de una política de estado enfocada a la promoción del ELE, la UNAM se ha convertido en el principal promotor del español en el exterior a través de las labores tanto de su Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) en México, como sus Centros de Estudios Mexicanos (CEM), que se encuentran distribuidos en 14 sedes alrededor del mundo. Además de ello, la UNAM cuenta con programa de formación docente y exámenes de certificación de español.

Por lo anterior, vislumbramos que el campo de la enseñanza del ELE seguirá siendo un campo laboral permanente, como lo ha sido hasta ahora, dado el posicionamiento del idioma en las políticas lingüísticas. Asimismo, consideramos que la disciplina, la didáctica de las lenguas extranjeras seguirá igualmente su evolución, ahora para enfrentar los nuevos retos que supone la implementación de métodos o enfoques adecuados y adaptados a la enseñanza del español como lengua extranjera en ambientes virtuales (en línea), a distancia y/o multimodales,

dirigidos a grupos plurilingües y multiculturales, mediante el uso de las TIC y de las TAC, en sus dos acepciones (Tecnologías de Aprendizaje Cooperativo/Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). Esto conllevará igualmente a un cambio de perspectiva en la formación profesional de futuros docentes de ELE, toda vez que se requiere del desarrollo de competencias digitales, de actitudes, aptitudes y valores adecuados a la era digital. Asimismo, consideramos que habrá una evolución en la manera de concebir las aulas para adaptarlas al trabajo multimodal. Consideramos también que, ante el contexto global y las relaciones de comunicación cada vez más estrechas entre los países por razones científicas, comerciales y de turismo, es probable que a corto, mediano y largo plazo puedan surgir nuevos proyectos y programas educativos en la enseñanza de ELE, en distintas modalidades (presencial, a distancia, en línea o multimodal), así como un mayor impulso, a nivel global, a proyectos de internacionalización enfocados en la disciplina.

Finalmente, consideramos que el deber ser como actores sociales y ciudadanos globales exigirá cada vez más incorporar, de manera transversal, los contenidos de las formaciones en ELE, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas, así como implementar acciones conjuntas para el logro de los objetivos en educación propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La EEE se prepara entonces para ser parte de esa evolución y para aportar, desde su contexto y desde la disciplina asumida con pertinencia y responsabilidad social, a la construcción de la ciudadanía global, partiendo de los ejes estratégicos planteados en el *Plan General de Desarrollo 2030* de la Universidad Veracruzana, y de las propuestas y proyectos de los organismos internacionales en materia de políticas educativas, adecuados a las exigencias y necesidades del contexto global.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87.
- Centro de Enseñanza para Extranjeros. (s.f.). *¿Quiénes somos?* CEPE. En: https://www.cepe.unam.mx/quienes_somos.php

- Contreras Asturias, C. C. (2016). La Neurolingüística aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras: Los sistemas de memorias y sus implicaciones didácticas. *Entreculturas*, (7-8), 139-149.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Esperón Villavicencio, G. I. (2018). *Enseñanza Práctica de un Idioma en un Contexto Multicultural*. Centro de Educación Continua Instituto América.
- Fernández, V. (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Instituto Cervantes. En: http://eldiae.es/wpcontent/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf
- García Delgado, J. L., Alonso, J. A., Jiménez, J. C. (2012). *Valor económico del español*. Ariel / Fundación Telefónica.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique: Foire aux questions*. Myosotis.
- Germain, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NLA) for learning and teaching foreign languages: Theory and Practice*. Cambridge Scholars.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes. (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Instituto Cervantes. En: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Instituto Cervantes. En: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Lions-Olivieri, M.-L. y Liria, P. (eds.) (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Maison des langues.
- López, H. (2010). *La andadura del español por el mundo*. Taurus.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)*. Naciones Unidas. En: <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- Nebrija, A. (1492). Prólogo. En A. Nebrija, *Gramática de la Lengua Castellana*. En: http://www3.uji.es/~vellon/gramatica_nebrija.htm
- Puren, Ch. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques, trans, méta-, inter, pluri, co-culturelles) Exemples de validation et d'application actuelles*. En: www.chrstianpuren.com

- Ramírez Martinell A., Casillas Alvarado M. A. y Contreras Asturias C. C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Revista Debate Universitario*, 4(5), 123-130.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. SGEL.
- Steemit (2017). El nacimiento de la lengua Española. Una pequeña historia de quienes somos [Publicación de blog]. En: <https://steemit.com/spanish/@siruniversalis/el-nacimiento-de-la-lengua-espanola-post-para-ti-cervantes>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- Trejo Sirvent, M. L. y Us Grajales, E. (2010). *Diccionario de Didáctica de Lenguas Extranjeras*. UNACH.
- Universidad Veracruzana. (2017). *Plan General de Desarrollo 2030*. UV. En: <https://www.uv.mx/veracruz/odontologia/files/2017/07/UV-Plan-General-2030.pdf>

APRENDER A APRENDER Y APRENDER IDIOMAS EN LOS CENTROS DE AUTOACCESO (CAA) DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA DURANTE LA PRIMERA ETAPA DE LA PANDEMIA

MAGDALENA HERNÁNDEZ ALARCÓN
ADRIANA ABAD FLORESCANO

INTRODUCCIÓN

Los Centros de Autoacceso para el aprendizaje de lenguas (CAA), de la Universidad Veracruzana (UV) son espacios donde se ofrecen diversas modalidades de enseñanza/aprendizaje no presencial y/o multimodal; para llevar a cabo este trabajo los profesores se apoyan principalmente en la tecnología.

En esta investigación se busca conocer el impacto de la pandemia provocada por el Coronavirus Sars-COV-2 (Covid-19), en un programa académico ofrecido por los CAA de la UV que funcionaba en la modalidad autónoma y combinada, teniendo como soporte principal la tecnología. La intención es observar el efecto de los cambios que tuvieron lugar derivados de la pandemia, y en qué medida impactó el proceso de la enseñanza/aprendizaje de idiomas en el desarrollo de la autonomía del estudiante.

Los CAA tienen entre sus objetivos, además de la oferta de aprendizaje del inglés y el francés, desarrollar el aprendizaje autónomo en aquellos estudiantes que lo deseen y decidan aprender un idioma extranjero en estos espacios. En un CAA, la presencia del estudiante se determina según las necesidades de este o bien se programa con antelación, según lo marque el curso al que esté inscrito el estudiante, pero no es obligatoria su presencia diariamente.

La información que se requiere para esta investigación puede obtenerse a través de la opinión de los profesores y de los estudiantes que optaron por continuar con el aprendizaje de inglés y/o francés durante el confinamiento impuesto por las autoridades de salud a toda la población en México, y que hizo que el sistema educativo superior suspendiera las actividades presenciales. La opinión de los actores nos permitió saber cuáles fueron los problemas que enfrentaron, así como las ventajas de manejar una modalidad mixta que favorecía en cierto grado la autonomía y se acomodaba bien a las nuevas circunstancias.

ANTECEDENTES

Las tecnologías de la información son, desde hace ya un buen tiempo, un recurso didáctico sustancial en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Son una opción cada vez más utilizada por los profesores, ya que se perciben como mecanismos que facilitan el aprendizaje. Aunque la aceptación no es generalizada, cada vez más docentes incursionan en el uso de estas herramientas. Sin embargo, sabemos que las opiniones se dividen, pues las estadísticas muestran una alta deserción en la oferta de programas virtuales y autónomos apoyados en la tecnología. Gayol (2020: 4) nos dice que: “Más allá de la brecha digital y la deserción, un problema mayor es que en el imaginario social ya se naturalizó la idea de la superioridad de la educación presencial”. Existen representaciones negativas con relación al trabajo autónomo, a distancia, en línea, virtual o abierto, según sea la nominación que se le dé. Esto hace que tanto profesores como estudiantes creen que el aprendizaje solamente tiene lugar cuando está la presencia de por medio. A lo anterior, se suma la nostalgia de la *presencialidad*, avivada por el aislamiento obligatorio debido a los efectos del Covid-19, que refuerza el supuesto de la superioridad de la enseñanza presencial.

En la UV, como en otras universidades públicas de México, a partir de 1999 se desarrolló un proyecto para la creación de Centros de Auto Aprendizaje para lenguas extranjeras, principalmente del inglés y el francés. Dependiendo de la institución, estos centros tomaron diferentes nombres; en la UV se denominaron Centros de Auto Acceso. En los CAA, el uso de las tecnologías es la base y el elemento más importante para la elaboración de los materiales didácticos, ya que en este tipo de centros uno de los objetivos principales es desarrollar el uso de las tecnologías y el trabajo autónomo

en los estudiantes de los primeros semestres en los diferentes Programas Educativos (PE). Por ello, las computadoras se convirtieron en el medio principal para hacerlo.

En los CAA los entornos de aprendizaje se acompañan de la virtualidad y atienden a los estudiantes a distancia, al mismo tiempo que disponen de espacios con computadoras y programas apoyados en la tecnología para la adquisición del inglés y/o del francés a los que pueden asistir los estudiantes que no cuentan con los medios para trabajar desde casa. Estos programas educativos son atractivos para estudiantes que presentan ciertas circunstancias y que no pueden asistir de manera presencial a los cursos que ofrecen los centros de idiomas en contextos tradicionales presenciales. Estos estudiantes trabajan de manera autónoma y frecuentan los CAA si no cuentan con el equipo para trabajar; de no ser así, su participación es regulada por sus asesores y las actividades presenciales se regulan y se organizan desde el CAA.

En la UV, los programas educativos incluyen, en los primeros semestres, cursos que forman parte del Área de Formación Básica General (AFBG); el Área Básica está conformada por 5 cursos, entre los que se incluyen Lengua I y Lengua II. Los estudiantes deben acreditar dos cursos básicos de alguna lengua extranjera (inglés, francés, italiano, alemán o portugués) o lengua originaria (náhuatl, popoluca o totonaco). Es importante mencionar que la gran mayoría de estudiantes optan por el inglés. Los cursos de inglés se ofrecen en las modalidades presencial, virtual y multimodal y se cursan en los Centros de Idiomas, en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Idiomas o en los CAA con que cuenta la UV.

Para las universidades, la oferta que incluye diferentes modalidades es una oportunidad para poder ampliar su capacidad de atención y desconcentrarla, estas opciones metodológicas permiten a los CAA mantener su objetivo de contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, esto sin menoscabo de la calidad. Este tipo de oferta tiene también como objetivo dar a los estudiantes flexibilidad en los horarios y experimentar otros tipos de aprendizaje a través de recursos tecnológicos.

Los requerimientos para el desarrollo de este tipo de oferta son, principalmente, el soporte tecnológico, las computadoras, las plataformas y el Internet, pero también la aceptación de las autoridades y los recursos financieros, ya que el desarrollo de los cursos virtuales o de los objetos de aprendizaje dependen de académicos, diseñadores y recursos tecnológicos con los que cuente la institución, además de la capacitación de los docentes. Es decir, para desarrollar una oferta diferente a la

presencial se requiere de inversión y capacitación. No se puede hacer de la modalidad presencial solamente un desdoblamiento o una ampliación del curso que un profesor imparte en el salón de clases a una plataforma que lo conectará con los alumnos. Cada modalidad cuenta con particularidades diferentes y estas son producto de las relaciones espacio-temporales en las que se inscriben (Gayol, 2020).

Las calificaciones y descalificaciones sobre la superioridad de una modalidad sobre otra son innecesarias, cada modalidad cuenta con propiedades y limitaciones claras: así, vemos que la modalidad presencial se da en espacios bien definidos y con presencias palpables y las acciones tienen lugar en un tiempo real e irrepetible. La modalidad que los CAA utilizan se sirve de pantallas, de plataformas y de otros medios. La utilización de estos medios hace que el espacio y el tiempo, nos dice Gayol (2020), se modifiquen.

El mundo de la educación apoyado en la tecnología es un mundo simbólico, intangible y efímero donde las relaciones jerárquicas se vuelven horizontales, el “lenguaje corporal y facial se constriñen y redefinen, las formas de interacción se abaten y expanden, las identidades se embozan y multiplican, la substancia se desmaterializa y los espacios adquieren apariencia bidimensional” (Gayol, 2020:5). El autor remarca que no es posible superponer las prácticas de la educación presencial iguales a las de los ambientes virtuales.

El aprendizaje a distancia es un aprendizaje que requiere de autonomía por parte del estudiante, y la autonomía según Manrique (2004) “es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado” (en Massié, 2010: 1). Los estudiantes que deciden de manera voluntaria trabajar en la modalidad autónoma requieren de ciertas características y es necesario que se les enseñe a incorporar estrategias de aprendizaje, concientizarlos de alguna forma sobre cómo aprenden (Massié, 2010). Tanto el estudiante como el maestro, deben proponerse objetivos de aprendizaje, es decir, contar con una estrategia.

Las características que manifiestan los estudiantes que practican la autonomía son generalmente las siguientes: una fuerte motivación, compromiso, toma de consciencia, responsabilidad, autogestión. Estas características se encuentran en las personas adultas o jóvenes que tienen motivos específicos para incursionar en este tipo de actividades. Los motivos pueden ser variados, de orden económico, profesional, educación continua, entre otros.

Los CAA, por su estructura y objetivos, se visualizan como un espacio idóneo para dar respuesta al estudiante autónomo, aunque es importante señalar que, si bien en muchas ocasiones el estudiante que llega cuenta con las características antes mencionadas, también es común que lleguen estudiantes que no están preparados para trabajar de manera autónoma y que deben aprender a desarrollar esa capacidad.

La contingencia obligó a todos a continuar con los estudios vía remota, es decir, a distancia, y los CAA por primera vez se vieron en la necesidad de brindar sus servicios a los estudiantes al 100%, lo que los colocaba en un camino de trabajo guiado, pero con un porcentaje alto de autonomía. Sus cursos se apoyan, como ya se mencionó, en la tecnología y la virtualización, combinadas con actividades presenciales para practicar la habilidad oral, el trabajo en equipo y para resolver dudas particulares. Sin embargo, esta modalidad respondía bien a momentos en que el aprendizaje presencial era la opción mayoritaria en la Institución y los CAA se percibían como una modalidad de apoyo a la modalidad presencial. Tanto los docentes como los estudiantes aceptaban la tecnología como parte de la vida diaria y cotidiana, pero no la consideraban como un insumo vital para el campo educativo.

En la UV, igual que en muchas otras Instituciones, se han hecho esfuerzos por incorporar al modelo presencial actividades en línea, programas completos en línea, pero su evolución ha sido lenta. Para establecer una modalidad educativa basada en las tecnologías se requiere de una planeación que incluya la sensibilización de la comunidad universitaria para aceptar no solamente la modalidad autónoma, sino también los cursos virtuales, aunque estos sean organizados y guiados con características semejantes a los cursos presenciales. Si bien, como ya se dijo, el uso de las tecnologías forma parte de la vida de los jóvenes, y por ende el uso interactivo de las herramientas digitales, pues responden a las habilidades de los estudiantes actuales, es frecuente observar que los estudiantes son proclives a utilizar o consultar objetos de aprendizaje, apoyos didácticos digitales, virtuales, pero no seguir un curso virtual completo. El abandono de los cursos virtuales o a distancia es mayor que en los cursos presenciales. A pesar de que en los CAA se explica que los cursos autónomos también contribuyen a desarrollar la comunicación, la colaboración, a la vez que aprenden a seleccionar y organizar información para crear nuevo conocimiento, en su caso la adquisición del inglés y/o el francés para poder comunicarse en otro idioma, se observa que al estudiante, el compromiso de responsabilizarse de manera independiente y autónoma de su aprendizaje, les causa aprensiones y terminan por desertar.

OBJETIVOS

El trabajo aquí mostrado tiene como objetivo general conocer los cambios experimentados por los estudiantes de los CAA durante la pandemia y cómo incidieron en su trabajo hacia la autonomía.

Además, nuestros objetivos específicos son:

- Indagar, en la opinión de los profesores ¿qué se modificó en la relación con los estudiantes?
- ¿En qué medida se modificaron los cursos?
- Conocer la aceptación de la transformación de los cursos, que se volvieron totalmente en virtuales.
- Preguntas de Investigación
- ¿Los cambios realizados en los cursos, mantuvieron los objetivos planteados en su inicio?
- ¿Promovieron estos cursos virtuales un aprendizaje autónomo y activo?
- ¿Qué ventajas presentó este tipo de modalidad de enseñanza/aprendizaje?

METODOLOGÍA

Este estudio busca conocer los cambios ocurridos durante el semestre febrero/julio 2020, periodo en el que la universidad tuvo que retirar a la comunidad estudiantil, académica, administrativa y manual de los espacios universitarios y llevar a cabo las actividades vía remota. Para conocer lo que sucedió en ese momento, se recurrió a la aplicación de una encuesta entre profesores y estudiantes y se planeó revisar los resultados bajo la perspectiva de la interpretación de la información recuperada. Los cuestionarios se aplicaron a profesores y a estudiantes de los CAA de la UV, en el periodo febrero/julio 2020. Los estudiantes participantes, elegidos aleatoriamente, fueron aquellos que cursaron las experiencias educativas de inglés y francés en la modalidad autónoma en un CAA. La población de estudio estuvo integrada por de 144 alumnos, 64 hombres y 80 mujeres, entre los 18 y 23 años, provenientes de 37 carreras distintas, de las 85 ofrecidas por la UV.

Con relación a la encuesta para profesores, se acudió a los docentes de CAA. La población constó de 35 participantes, 6 hombres y 29 mujeres, de las cinco regiones universitarias, de 10 de los 11 CAA.

INSTRUMENTOS

Se aplicaron dos encuestas: una para estudiantes y otra para profesores. Ambas se diseñaron en *Office Forms* y las ligas de acceso para contestarlas se enviaron por correo electrónico; se mantuvieron 18 días en línea para lograr una cobertura más amplia en la muestra.

La encuesta de estudiantes está conformada por 14 preguntas: seis preguntas de opción múltiple (datos demográficos), cuatro preguntas usando escala de *Likert* de 5 puntos y cuatro preguntas abiertas.

La encuesta de profesores está conformada por 19 preguntas: cinco preguntas de opción múltiple, una pregunta usando la escala de *Likert* de 5 puntos y 13 preguntas abiertas.

LA MUESTRA

Para la selección de estudiantes se cuidó que hubiera representatividad de todas las regiones universitarias. Se encuestó a alumnos de 37 carreras diferentes. Después se hizo un muestreo aleatorio y se enviaron los correos electrónicos con la liga para la encuesta. Se obtuvieron 144 respuestas por parte de los seleccionados.

La encuesta de profesores se envió a todos los maestros de CAA (43), pero solo 35 de ellos la contestaron; La muestra constó de 35 docentes, 6 hombres y 29 mujeres, de las cinco regiones universitarias y de 10 de los 11 CAA. Los profesores del CAA en Tuxpan no contestaron la encuesta.

PROCEDIMIENTO

Elaboración y validación del cuestionario

Los instrumentos para la colecta de datos constan de una encuesta con 14 preguntas para los estudiantes y otra con 19 para los profesores; se propuso y se realizó una aplicación piloto para su validación.

Encuesta para estudiantes

En las primeras seis preguntas se recuperan los datos demográficos: nombre, género, edad, matrícula, curso tomado, carrera a la cual están inscritos. Las siguientes ocho preguntas son de opinión. En primer lugar (preguntas 7 y 8), se consideró conveniente conocer la aceptación de los cambios ocurridos en el curso y su nivel de satisfacción del mismo, por lo que la pregunta 7 indaga la razón de su acuerdo o desacuerdo con los cambios efectuados en su curso derivados de la contingencia; en la pregunta 8 se utiliza la escala de *Likert* y para conocer directamente su nivel de satisfacción del 1 al 5.

El aprendizaje de idiomas en un CAA tiene el objetivo de apoyar al estudiante a ser más autónomo, activo y responsable de su aprendizaje, además del objetivo obvio de aprender un idioma, por lo cual, en segundo lugar (preguntas 9, 10 y 11), decidimos indagar si los objetivos paralelos (ser más autónomo, activo y responsable) fueron alcanzados, para lo cual se utilizó una escala de *Likert* de cinco puntos. En tercer lugar (preguntas 12, 13 y 14), decidimos darle al estudiante la oportunidad de ser escuchado, a través de las respuestas a preguntas abiertas sobre las ventajas y desventajas que percibieron en los cursos, así como los cambios que aconsejan realizar para mejorarlos.

Encuesta para profesores

Las primeras cuatro preguntas recopilan datos demográficos: nombre, número de personal, curso dado, CAA de adscripción. Las siguientes quince preguntas son informativas y de opinión. En primer lugar (preguntas 5-12), se recuperaron carac-

terísticas sobre los cambios realizados en sus cursos para adaptarlos a la modalidad en línea. La primera pregunta informa las áreas donde se realizaron cambios, y en las siguientes se indaga específicamente los cambios por área seleccionada. En segundo lugar (preguntas 13 y 14), decidimos conocer el nivel y las razones de su satisfacción con los cambios realizados, para lo cual usamos una escala de *Likert* de 5 puntos. En tercer lugar (preguntas 15 y 18), analizamos su percepción sobre el logro de objetivos en los cursos, para sondear el impacto que los cambios efectuados tuvieron en los objetivos marcados antes de la contingencia. En cuarto lugar (preguntas 16, 17 y 19), dimos voz a los profesores, por lo que se realizaron tres preguntas abiertas sobre las ventajas y desventajas de los nuevos cursos, y solicitamos comentarios sobre los retos que enfrentaron en la nueva modalidad.

Adecuación de los instrumentos o métodos utilizados

Como resultado de la aplicación piloto de las encuestas para validar las preguntas, se obtuvieron las respuestas de cuatro estudiantes y cuatro profesores. Con base en los comentarios recibidos, se realizaron adecuaciones en la redacción de las preguntas y se añadió una en la encuesta para docentes.

Presentación de los datos

La investigación contiene elementos de corte cuantitativo y cualitativo, ya que nuestro insumo principal proviene de las respuestas a un cuestionario aplicado a estudiantes y otro a profesores, donde se combinan preguntas cerradas con abiertas. Para recuperar los datos cuantitativos recurrimos al programa *Excel*, que nos permitió recobrar la información y organizarla de manera que se pudiera cuantificar la frecuencia de ciertos adjetivos y sustantivos que aparecen de manera reiterada en las respuestas de estudiantes y profesores. Para acercarnos a la parte cualitativa, se propuso utilizar el programa Atlas T: transcribimos las respuestas en el programa informático y observamos las frases completas expresadas por los encuestados.

Las preguntas que se incluyeron, abiertas y cerradas, se organizaron de tal forma que fluyera la comunicación entre el encuestado y el encuestador. Se buscaba visualizar el desempeño del estudiante durante el periodo febrero-julio 2020, primer periodo de confinamiento por la pandemia provocada por el Covid-19, y explorar

el desarrollo del proceso de autonomía durante el primer semestre de aislamiento. Para presentar los datos, usamos las formas más frecuentes y comunes utilizadas para desarrollar un informe de resultados, ya que es una manera sencilla y clara de organizar la información. Se recuperó el objetivo de la encuesta, se resumieron y se organizaron las respuestas tomando en cuenta las preguntas sin perder de vista su relación, se construyeron gráficas y tablas partiendo de los campos que conformaron los cuestionarios. Este ejercicio nos permitió, primeramente, clasificar, identificar e interpretar las respuestas de los estudiantes y de los profesores. En el proceso de identificación se recurrió a palabras clave, a la repetición y frecuencia de aparición de calificativos y otros términos.

Después, recurrimos al análisis de contenido⁵, pues es una forma particular de examinar documentos; en esta técnica no es “el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse” (López Noguero, 2002: 173). El análisis de contenido permite analizar mensajes, textos, discursos y, según Berelson (1952), es una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el estudio del contenido manifiesto de la comunicación (Piñuel Raigada, 2002).

La interpretación de datos es posible a través de las meta-representaciones desarrolladas sobre los profesores y estudiantes, nuestros interlocutores, pues en cada cuestionario aplicado existe un proceso de comunicación que culmina con cada respuesta. Sabemos que las meta-representaciones son producto de nuestros conocimientos sociales previos, es decir, resultados de nuestros esquemas sociales activados en referencia con las intenciones, creencias y estados mentales de nuestros interlocutores (Piñuel Raigada, 2002).

Es importante mencionar que decidimos apoyarnos en el análisis de contenido porque llevamos a cabo una investigación descriptiva que no busca confirmar ninguna hipótesis, sino descubrir aspectos relacionados con el desarrollo de la

5 “Se suele llamar *análisis de contenido* al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. El análisis de contenido, de hecho, se convirtió a finales del siglo xx en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales, adquiriendo una relevancia desconocida en el pasado a medida que se introdujeron procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos” (Piñuel Raigada, 2002: 2).

autonomía en un momento determinado, extrayéndolo de las respuestas emitidas por profesores y estudiantes. En un momento dado se deberán cruzar las respuestas obtenidas, lo que permitirá confirmar o cuestionar algunas de las interpretaciones.

Para el análisis, se retomaron principalmente frases y palabras clave que forman parte de las respuestas emitidas por profesores y estudiantes, lo que nos permite formular las categorías y acercarnos a las unidades de análisis. En el cuestionario de los profesores, la palabra “cambio” es el término que resalta, de la que se desprenden diferentes tipos, por lo que la categoría *cambio* incluirá subcategorías, fenómeno que no se repetirá con las otras. Los elementos identificados a nivel de *cambio* fueron los siguientes: en las asesorías, los contenidos de los programas, los materiales utilizados para el curso, el seguimiento del avance de los estudiantes, las actividades de conversación, la evaluación, otros. Las otras categorías abordan los sentimientos de *satisfacción* por los cambios efectuados, el *alcance de objetivos*, las *ventajas* y las *desventajas* y los *retos* de este tipo de cursos.

En este estudio, el interés está centrado en el desarrollo de la autonomía en los estudiantes de inglés y/o francés en condiciones inéditas y diferentes a las actividades, hasta entonces, realizadas en los CAA. Los ejemplos que incluimos son los más recurrentes, es decir, recurrimos a la frecuencia de aparición de una frase o palabra, por lo que cuantificar su aparición es de importancia capital para conocer qué pasó, durante este semestre, con el desarrollo de la autonomía en el proceso de formación de los estudiantes. De cada frase y palabra identificada como relevante, se hacen comentarios. Los ejemplos incluyen frases y/o palabras seleccionadas que representan a muchas otras expresadas con el mismo o semejante sentido, englobando desde 10 hasta 60 vocablos que expresan la misma idea.

CATEGORÍAS DERIVADAS DE LA ENCUESTA A PROFESORES

Cambios

La máxima autoridad de la UV, respetando las disposiciones de las autoridades de la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública a nivel federal, ordenó el aislamiento de toda la comunidad universitaria. Lo anterior obligó a los profes-

res a trabajar de manera remota y buscar contacto con los estudiantes por diferentes medios que les permitiera continuar con sus actividades y concluir el semestre.

La UV cuenta con una plataforma tecnológica robusta y con Eminus, una herramienta para la administración de ambientes flexibles de aprendizaje que permite la comunicación sincrónica y asincrónica utilizando las TIC, y facilita un ambiente sólido de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Existen dos versiones funcionando, Eminus 3 y Eminus 4⁶. Dicha herramienta está a disposición de profesores y alumnos de la UV desde 2003, por lo que podían recurrir a ella sin ningún problema. Sin embargo, la indiferencia hasta ahora mostrada por los académicos en cuanto al uso de herramientas tecnológicas como apoyo para la enseñanza-aprendizaje, se vio claramente durante el primer semestre de aislamiento, por lo que la Institución apoyó a todos los profesores que lo requirieran con cursos de capacitación. Aunque es recurrente el uso de Eminus, los docentes acudieron a diferentes plataformas, tales como Zoom, Teams, Facebook, Chats, correo electrónico entre otros; la UV, sin objeción, permitió el uso abierto de la tecnología. Así, los cursos presenciales y los cursos de los CAA se vieron en la necesidad de modificar sus actividades para responder a una nueva manera de trabajo remoto.

De la categoría *cambios* se desprenden varias subcategorías; iniciaremos con la de *cambios en las Asesorías*. Después de leer las repuestas de los profesores tenemos, como resultado de la frecuencia del sentido de varias frases, que las asesorías se convirtieron en el espacio principal para resolver dudas, no solamente de tipo académico, sino también relativas a la organización del curso en general. Cabe resaltar que la frase más recurrente fue “se pasó de lo presencial a lo virtual”, “las dudas eran respecto a los horarios”, veamos algunos ejemplos:

“Más bien fue el formato el que cambió, porque pasaron de ser presenciales a ser virtuales”. “Las asesorías fueron espacios para clarificar dudas en cuanto a las entregas y forma de evaluación y la distribución de los materiales en EMINUS”. “A diferencia de las asesorías presenciales, se realizaron en un número muy reducido vía la plataforma de zoom”. “Se dieron asesorías por WhatsApp y por EMINUS, asimismo, al final de los talleres de conversación se abría un espacio de sesión de respuestas para dudas”. “Las asesorías pasaron de ser presenciales a ser asesorías en línea, a través de

⁶ <https://www.uv.mx/conocetuuniversidad/tecnologia/eminus/>

mensajería instantánea, o incluso por correo electrónico”. “Las asesorías las estuve dando vía correo electrónico, vía WhatsApp y desde luego a través de la plataforma EMINUS. También utilicé Google Hangouts, Zoom y videoconferencias Telmex. Usé esta variedad de herramientas de comunicación con base en la disponibilidad, conocimiento y facilidad de uso por parte de mis estudiantes. Asimismo, continué usando el sistema CAArdex 1.0, del Centro de Autoacceso USBI Xalapa UV, para llevar el control de los avances de mis estudiantes de Inglés I e Inglés II”.

Por los comentarios de los profesores, los cambios en las asesorías se relacionan sobre todo con la nueva organización del curso, aunque algunos externan que los alumnos preguntan menos cuando interactúan por Internet. Cuando los CAA funcionan en actividades abiertas y presenciales, las asesorías pueden llevarse a cabo en cualquier momento y con cualquier asesor, pero durante el aislamiento por la pandemia, se organizan dentro de los horarios de los profesores y, principalmente, con el cual estaban inscritos, es decir, hay restricción de tiempo.

Cambios en los contenidos del curso

Los profesores externan que los contenidos no cambiaron de fondo, que hubo algunos en el orden de las unidades de trabajo y en la forma en que hacen el seguimiento, ejemplos:

“Con la nueva normalidad, se hicieron cambios en los porcentajes de los contenidos para cada modalidad. Los alumnos necesitaban más apoyo que antes. Le envié a mis alumnos videos, material en línea sobre los contenidos del programa por medio de facebook y el correo. El semestre pasado no sabía cómo subir los contenidos a EMINUS por lo que todo lo manejé por correo. Ahora ya subí contenidos a EMINUS”. “Cambié el orden de las unidades de la siguiente manera: Repaso unidades 1 y 2, Presentación unidad 5 (por considerar los contenidos más sencillos de comprender y la realización/modificación de los materiales, Presentación unidad 3, Presentación de la unidad 4 (me faltaron dos estructuras por presentar)”.

Cambios en materiales del curso

Relativo a los materiales de estudio, se puede resumir diciendo que se digitalizaron y se recurrió al material libre en Internet, aunque, por la manera en que se trabaja en los CAA, ya se contaba con bastante material en línea, por lo cual los cambios fueron relativos. Aquí algunos ejemplos:

“Se tuvo que hacer uso de materiales en línea, mucho del cual del que había disponible era material para práctica y no tan graduado como en el que ya se cuenta en el Centro de Autoacceso, que es adaptado en casa para nuestros usuarios”. “Todos los materiales tuvimos que pasarlos a manera digital, para que los estudiantes pudieran trabajarlos a distancia”. “Hicimos uso de sitios en la red de libre acceso para cubrir los contenidos del programa oficial de Inglés I/II”. “El libro base en que los alumnos se basan quedó fuera del alcance de los alumnos. Así que recurrimos al material extra que se encuentra en la página y a unos repases elaborados en power point que se hicieron hace tiempo”. “Afortunadamente, el CAA USBI Xalapa UV, cuenta con suficiente acervo de material digital de aprendizaje disponible en su página web para los estudiantes que cursan Inglés I e Inglés II en modalidad autónoma. No hubo necesidad de hacer cambios radicales, el material sirve y funciona para los estudiantes. Por supuesto, a los estudiantes se les enseñó encontrar y usar el material disponible, se les orientó cómo estudiar ahora de manera remota/virtual, y se le dio seguimiento a su avance hasta concluir el curso”.

Cambios en el seguimiento del avance de los estudiantes

En el seguimiento de los avances de los estudiantes se llevaron a cabo algunos cambios, aunque consideran que fueron de forma y no de fondo, se convirtieron en seguimientos más intensos en la comunicación, veamos los ejemplos:

“Debido a la contingencia, ahora el seguimiento se hace de manera virtual e individualizada. En este rubro, los asesorados que presentaban problemas serios en relación con el avance y comprensión de sus actividades fueron contactados por mí de manera individual y semanal para incentivarlos a realizar sus actividades y no perder el curso”. “Desde mi punto de vista, el seguimiento fue más intenso vía remota, pero intentando

responder a todas las preguntas en casi todas las horas”. “Se utilizó EMINUS para darle seguimiento al avance de los estudiantes en cuanto a contenidos”. “El cambio fue que, aunque se tiene el CAArDEX para el vaciado del avance de los usuarios, los porcentajes se adaptaron y el CAArDEX no cumplía con el objetivo final (emitir una calificación final directamente del CAArDEX). Para tal efecto se llevaba el seguimiento en otro formato”.

Cambios en la conversación

De todos los cambios que se pueden observar en los cursos, quizás los más destacados se dieron en la actividad oral. En los talleres de conversación, fue donde más se notaron los cambios, y quizás los que más resintieron los estudiantes, pues de ser siempre actividades presenciales para trabajar de manera directa la habilidad oral, pasaron al formato virtual, principalmente a través de *Zoom*; además, algunas de estas actividades se cancelaron debido a problemas de conexión, veamos:

“Cambió el formato, pasaron de ser presenciales a virtuales en *Zoom*. Por este motivo se tuvieron que hacer modificaciones en los planes de clase, materiales y duración. Este cambio se realizó hasta julio-agosto y se empezó a implementar en septiembre 2020”. “Se privilegió el uso de la plataforma *Zoom*, lo cual fue un aprendizaje para uno como asesor, en tanto conocíamos bien la herramienta, fue interesante porque se trabajó en grupos más pequeños y de manera aún más individualizada, pero el material de los talleres de conversación se tuvo que adaptar, y tuvieron que resolverse problemas de conectividad, y no todos los estudiantes tuvieron acceso a Internet, recurriéndose incluso a videollamadas o audio llamadas”. “Las conversaciones fueron a través de *Zoom*, pero el mismo número de conversaciones”. “No se dieron talleres de conversación”. “Dejamos de impartir conversaciones y aunque se intentó realizarlas vía *Zoom*, nos ganó más el seguimiento de los usuarios y preferimos dedicarle tiempo a asesorarlos y a revisar sus avances”.

Cambios en la evaluación

Las evaluaciones finales de los cursos de idiomas son, generalmente, masivas y estandarizadas, sobre todo en la enseñanza del inglés. En esta ocasión, no pudo

hacerse de la misma manera: se aplicaron exámenes individualizados y diferenciados, tomando en cuenta las modificaciones en las actividades de conversación, pues varios profesores eliminaron la parte oral, por lo que los porcentajes asignados a las diferentes habilidades fueron reformulados. Este comentario es el más mencionado. Seguimos con los ejemplos:

“Se modificaron porcentajes de evaluación de acuerdo con los cambios aprobados en la Academia Estatal y el AFBG y se adaptaron de acuerdo a la modalidad de nuestros cursos. En vez de aplicarse el examen final estandarizado (oral y escrito), se implementaron dos actividades finales, una oral y una tarea integradora. Para este periodo se modificó también el proyecto que los alumnos realizan durante el curso”. “Se llevó a cabo una evaluación diferenciada, y se enfocó más en sus avances y evaluación formativa, ya que no hubo examen final”. “Los exámenes finales y parciales fueron eliminados, y se crearon proyectos, se tomaron en cuenta todas las evidencias realizadas por los estudiantes como las autoevaluaciones”. “Los porcentajes de las evidencias fueron modificadas al tener que eliminarse los exámenes orales, el proyecto de video, en nuestro caso, fue uno con los de mayor peso”. “Se hicieron ajustes porque no habría un examen presencial. Los ajustes fueron en los porcentajes que se trabajaron en academia. El proceso de evaluación por primera vez en todo el tiempo de los cursos del AFBG cambió completamente”. “Su aplicación no fue presencial, de manera masiva ni estandarizado como siempre había sido”.

Cambios en otra área

En esta pregunta se pide que mencionen si hubo otro tipo de cambios no considerados; el pensamiento general, con 25 menciones, es que no hubo otro tipo de cambios. Sin embargo, señalan el proceso de adaptación a las nuevas circunstancias y también cambiar la manera de trabajar, el uso de los recursos didácticos, modificar la relación con los alumnos y ser más empáticos. Algunos ejemplos:

“Definitivamente hubo cambios en la dinámica de trabajo y desarrollo de las actividades académicas. Hubo necesidad de traer el equipo de oficina a casa. Las entregas y revisiones se realizan de manera digital lo cual lo hace más tardado y cansado. Las reuniones se realizaron también a través de la plataforma Zoom”. “Hice cambios en la forma en

que doy la retroalimentación cuando reviso actividades, tareas y/o evaluaciones”. “Los materiales fueron en su totalidad digitales, virtuales y de internet”. “Si un gran cambio fue el ajustar los talleres de conversación para trabajar con los estudiantes por Zoom”. “Me considero un profesor paciente y atento, pero el semestre pasado hice cambios personales y profesionales, procuré actualizarme y aprendí a ser más paciente, atento y receptivo, a trabajar más duro para dar certidumbre y confianza a mis estudiantes, con el propósito de también enseñarles a ser más disciplinados y a actuar positivamente a pesar de la situación, es decir, a hacer todo lo que se pueda, con todo lo que se tiene a la mano y desde el lugar donde uno se encuentra”. “En vez de trabajar en la plataforma de Moodle, trabajo en Google Classroom”.

Satisfacción

Ahora revisaremos la categoría de *satisfacción*. Este rubro pretende conocer si todos los cambios realizados fueron bienvenidos o causaron molestias entre los académicos, y si logran percibir algunos sentimientos relacionados con los cambios entre sus estudiantes. Aunque con algunas variantes, a nivel de los adverbios de cantidad, las respuestas fueron homogéneas como en los rubros anteriores, hay coincidencia en que algunos se sienten muy satisfechos, aunque se agrega alguna insatisfacción y otros se muestran solamente “algo satisfechos”. Se puede observar que, en sus comentarios, todos los profesores encuestados expresan cierto grado de satisfacción por haber cumplido con la mayoría de los objetivos del curso y con la recepción de los alumnos de esta modalidad. Veamos algunos ejemplos:

“Muy satisfecho. Los estudiantes respondieron positivamente, al sentirse acompañados todo el tiempo vía remota (Zoom) tanto las asesorías como las conversaciones, su participación fue motivante tanto para los maestros como para los alumnos”. “Algo satisfecho. Nos dimos cuenta de que contamos con muy poco material digitalizado que cumpla con los derechos de autor. El material digitalizado está instalado en las PC del CAA. En lo particular, no me agradó que los sitios que sugerimos se centraron mayormente en contenidos lingüístico y léxicos”. “Muy satisfecho. Cumplimos con la atención de alumnos, no se quedó nadie sin atender y siempre estuvimos al pendiente de sus correos, mensajes o publicaciones”. “Poco satisfecho. No hubo oportunidad de programar los

cursos de manera virtual. Se siguió llevando como si fuera desarrollado en el CAA, lo cual no correspondía. El trabajo se acumulaba igual que cuando era de forma presencial, sin embargo, el tiempo para las revisiones no era suficiente”. “Muy satisfecho. La verdad fue un trabajo duplicado. Tuve que tomar 2 cursos en línea y, como mencioné, adaptar los materiales, antes de ello buscarlos, seleccionarlos, evaluarlos, etc. Entonces realmente se trabajó demasiado para tener el curso al día y en las bitácoras, videos, talleres, autoevaluaciones, tareas, etc., me di cuenta que los estudiantes sí estaban respondiendo positivamente y me sentí feliz de ver que el trabajo que se está realizando no ha sido en vano, a pesar de las circunstancias. Asimismo, se obtuvieron muy buenos resultados (calificaciones) por parte de los estudiantes. También asistí a diversos webinars para aprender más acerca de la enseñanza-aprendizaje en tiempos de Covid, y trataba de implementar lo que escuchaba por parte de los colegas de otras IES”. “Muy satisfecho, porque a pesar de todos los cambios los alumnos supieron responder muy bien y los resultados fueron muy buenos”. “Satisfecho. Considero que las tareas solicitadas estuvieron muy enfocadas a los contenidos y balanceado el puntaje otorgado a cada rubro que se evaluó”. “Satisfecho. Los asesores trabajamos muy coordinadamente y bastante duro para ajustar todo y seguir atendiendo a los estudiantes, pero siempre siendo flexibles con ellos y sus situaciones particulares”. “Muy satisfecho. Creo que lo que decidí en su tiempo fue con la finalidad de apoyar al estudiante y entendiendo la problemática que se enfrentaba, un nuevo cambio en la forma de aprender y vivir ante una pandemia”.

Alcance de objetivos

Tomando en cuenta los cambios realizados bajo las nuevas condiciones de trabajo, se busca saber si los objetivos planteados originalmente en el programa se alcanzaron. Este aspecto es importante ya que el primer semestre de trabajo remoto se recibió con sorpresa e incertidumbre, los profesores tuvieron que capacitarse sobre la marcha y adecuarse a nuevas herramientas, aunque conocidas, poco utilizadas. En las respuestas observamos, en general, que los objetivos planteados al inicio del semestre, antes de la pandemia, se alcanzaron en gran parte, aunque algunos aspectos que no pudieron cubrirse; por otra parte, aunque hubo deserción, la mayoría de los estudiantes terminaron el semestre. Este rubro confirma el de satisfacción; ejemplos:

“Sí. El programa oficial de inglés fue cubierto en su totalidad desde el punto de vista gramatical y léxico”. “Sí se cubrieron con quienes continuaron. Ellos obtuvieron su calificación y acreditaron la EE a la que se inscribieron. Lamentablemente, aunque algunos usuarios querían continuar e hicieron su mejor esfuerzo, no contaban con los medios y al final decidieron dar de baja la EE”. “Sí. Se podría decir que se cubrieron parcialmente porque no se desarrolló la habilidad oral como en otros momentos. No obstante, la forma de evaluación de la misma sí fue con el mismo valor”. “Sí, se cubrieron los objetivos ya que mis alumnos pudieron expresarse a nivel básico utilizando las cuatro habilidades lingüísticas básicas”. “Sí. Supongo que sí, nunca estaremos seguros. No sabemos, confiamos, eso sí, en que los jóvenes hayan hecho las actividades sugeridas, la práctica necesaria para desarrollar sus competencias, que ellos hayan realizado las tareas integradoras, pero no podemos estar al 100% seguros de que no hubo intercambio de evidencias y por lo mismo no podemos asegurar que aprendieron”. “Sí, se cumplieron porque la infraestructura de la UV, el apoyo y seguimiento de las autoridades universitarias en general, la infraestructura, experiencia, recursos, materiales, la coordinación y el equipo de asesores del CAA USBI Xalapa en particular me proporcionaron el soporte, las herramientas de trabajo, el seguimiento, la motivación y el sentido de colaboración para sacar adelante mi trabajo. Aun trabajando a la distancia, la comunicación permanente fue clave y estimulante”.

Ventajas

Se planteó una pregunta, necesaria para conocer si la experiencia vivida influyó en el desarrollo de la autonomía, sin recurrir de manera directa a este aspecto en particular. En las respuestas se detectaron varios términos y frases cercanos a nuestro objeto de interés. Aquí los ejemplos:

“La ventaja es que los estudiantes están aprendiendo a organizarse, ellos me lo han comentado, dicen que esta modalidad requiere de un alto grado de organización, responsabilidad, compromiso y disciplina. Optimizan mejor su tiempo, sacando provecho de las oportunidades de trabajar de manera sincrónica o asincrónica ya que no se tienen que trasladar para atender sus deberes escolares y eso tiene como resultado que optimizan su tiempo mejor”. “Considero que se trabajó en dirección a la autonomía. Los

alumnos se vieron en la necesidad de seguir un estudio más autónomo; tuvieron que organizarse y descubrir sus propias estrategias”. “Aun cuando de alguna manera fue un tanto desconcertante para ellos, ya que fue un cambio drástico de estudiar-aprender en la modalidad autónoma presencial semidirigida y cambiar para estudiar-aprender a la modalidad remota/a distancia/virtual, creo que las ventajas para los estudiantes son: -Idealmente desarrollaron más la capacidad de gestionar sus propios tiempos, espacios de estudio y materiales de aprendizaje. -Desarrollaron un poco más sus habilidades tecnológicas (uso de dispositivos digitales para el aprendizaje más allá de solamente usarlos para el entretenimiento y la comunicación). -Aprendieron a lidiar con la incertidumbre. -Desarrollaron más su tolerancia a la frustración. -Pulieron sus habilidades de estudio”. “Ellos desarrollaron sus propias habilidades en cuanto al uso de la tecnología, y reflexionaron sobre el aprender a aprender”. “Que los estudiantes podían hacer sus actividades en el momento que ellos tuvieran dispuesto y disponible”. “La ventaja creo que fue el descubrir nuevas formas de trabajo, muchas que ya conocíamos pero que no habíamos explotado y otras tantas que son personales, me refiero al descubrimiento y desarrollo de habilidades para trabajar a distancia. Otra de las ventajas fue el poder tener a un público que no necesita estar en mi ciudad para tomar nuestros cursos”. “Ventajas, me cuesta trabajo encontrar alguna. Creo que los que se contactaron conmigo de una manera buscaron la forma de poder comunicarse. La técnico académico junto con una integrante de SS, se dieron a la tarea de localizar números telefónicos de los estudiantes para informarles de cómo y dónde localizar los materiales”. “Mantuvieron las ventajas de trabajar de manera autónoma. Cada uno fue trabajando de acuerdo con sus necesidades”.

Desventajas

Así como inquirimos acerca de las ventajas, también lo hicimos sobre las desventajas, para corroborar si impidieron desarrollar algunas de las habilidades propias de la autonomía. Si bien no recuperamos opiniones que expresaran de manera directa que algún aspecto impidió desarrollarla, sí encontramos la noción de que, si las actividades hubieran sido mejor planeadas y se hubiera contado con la tecnología necesaria, los estudiantes hubieran podido ser aún más autónomos, ejemplos:

“Muchos alumnos reportaron tener problemas por no contactar con conexión a internet o un equipo propio para trabajar siguiendo el calendario establecido. No tuvieron la oportunidad de trabajar la expresión oral debidamente. Faltó el contacto presencial asesor-alumno(s), siempre es mejor una asesoría o un reporte de avances cara a cara”. “La conectividad a internet y al uso del celular, el apresuramiento dadas las condiciones de la pandemia que no permitió hacer un diseño y selección cuidadosa de materiales, la falta de contacto con algunos estudiantes que fue la minoría, la falta de tiempo ya que el trabajo en línea requiere del triple de tiempo por parte de los docentes”. “La conectividad de los estudiantes, para todos fue un cambio, pero identifiqué problemas tecnológicos que no estaba en las manos de los estudiantes”. “Varios estudiantes desistieron al no contar con las herramientas de conexión necesarias ya que el material estaba mayormente en la red. En la modalidad autónoma, varios estudiantes siguen con la falsa creencia que el examen es el que tiene el mayor porcentaje y hubo un número significativo que solo presentó el examen y no entregó ninguna otra evidencia”. “Sigue habiendo casos de usuarios que no cuentan con los medios para cursar las EE”. “Me parece que algunos estudiantes abusaron del exceso de flexibilidad y consideraban una ‘obligación’ el que le otorgáramos las autorizaciones para entregar sus actividades. Me parece que desgraciadamente el fomento a los valores de la responsabilidad, la ética, honestidad, puntualidad, incluso limpieza han quedado relegados so pretexto de la pandemia”. “Esto de las prórrogas lo veo como una desventaja, pues al final varios chicos copiaban las tareas, y tenía que regresarlas y decirles que las volvieran a hacer porque eran copiadas. Por ejemplo, en las bitácoras era un chico el que se supone envió la bitácora y escribió me sentí emocionada, pero después relajada, etc. Otra desventaja es tener que confiar en los estudiantes, pues como ya comenté algunos no fueron honestos, y lo mismo me pasó en el examen parcial con 2 estudiantes que tenían casi las mismas respuestas, pero no aceptaron haberse copiado”.

Después de explorar de manera indirecta si se había propiciado la autonomía en los estudiantes, se preguntó directamente si los cambios realizados y las circunstancias habían favorecido *el desarrollo de la autonomía*. Las respuestas mencionan, de manera general, que los estudiantes aprendieron a organizarse mejor y entender mejor la autonomía, aunque no todos lo lograron. Ejemplos:

“Sí, no a todos, pero a la mayoría les dio la oportunidad de aprender a organizar sus tiempos y trabajo a lo largo del curso, a tomar decisiones de qué y cómo trabajar los contenidos del curso. Me he dado cuenta de que muchos han aprendido a analizar muy bien sus necesidades, establecer sus metas muy específicas y reflexionar sobre el resultado obtenido en cada sección del curso”. “Sí, ya que se hicieron más responsables de su aprendizaje y de cumplir con las tareas encomendadas”. “Sí, totalmente, siguieron la ruta de trabajo, entregaban las evidencias solicitadas en los comunicados, asistieron a las conversaciones y asesorías teniendo incluso más participación en línea que presencial”. “No lo sé, yo diría que los obligó a ser más responsables”. “Sí. Hemos trabajado en la promoción del autoaprendizaje y precisamente después de lo que estamos viviendo vemos que ahora sí lo estamos logrando. Estamos promoviéndolo con esta nueva normalidad y lo mejor, lo estamos llevando a cabo”. “Sí, considero que sí. Porque el estudiante se enfrentó realmente a una situación que demandó su habilidad para responsabilizarse de su propio aprendizaje, de pronto, se vio solo en medio de una situación que lo obligó a desarrollar estrategias para aprender a aprender”. “Sí, porque muchos de ellos pudieron adaptarse al trabajo autónomo desde casa sin mayores problemas”. “Claro que sí, ya que se dieron cuenta que sí es posible llevar un curso en línea y ser más responsables de su propio aprendizaje, así como a conocerse como estudiantes”.

Retos

Respecto a los retos que enfrentan los profesores, varias opiniones son bastante claras y coincidentes sobre algunos aspectos del trabajo remoto, el tiempo y la organización del trabajo desde casa. Ejemplos:

“Personalmente, el combinar el trabajo con la casa y la familia. Atender los quehaceres del hogar y tener a los hijos trabajando en casa al mismo tiempo que yo lo hago, ha sido una tarea titánica y muy agotadora, pero no imposible. Académicamente, el no poder contactarme con varios de los chicos y ver que se quedaron atrás sin poder hacer nada por ellos, chicos que seguramente no pudieron tener acceso a los medios para continuar a distancia. Tener sesiones con más de 50-60 alumnos trabajando al mismo tiempo a distancia, es muy complicado e implica demasiado trabajo que no deja espacio para poder atenderlos de manera individual, como uno quisiera, u ofrecerles otras actividades

de apoyo. Si se piensa continuar así se debe considerar reducir el número de alumnos por sección. He notado que trabajando a distancia es menor el número de alumnos que desertan comparado con el número de alumnos que desertan cuando se imparte el curso en el CAA. “Definitivamente fue todo un reto y lo sigue siendo, sigo pensando que nos falta, a los asesores mucha formación para mejorar la práctica a distancia, pero puede ser de mucho beneficio con un buen apoyo de los técnicos para brindar un curso totalmente en modalidad mixta”. “Desde mi punto de vista, el reto para mi más grande ha sido el de coordinar los tiempos entre mis asesorados y yo, ya que la mayoría de mis estudiantes realizan sus actividades muy tarde o de madrugada por lo que la retroalimentación siempre se ha dado asincrónica, lo cual puede tener sus ventajas al mismo tiempo que sus desventajas”. “Mucho más trabajo que antes, más presión a estar al pendiente de todas las necesidades de los alumnos, así como la preparación de materiales extras adaptados a esta modalidad, ya no hay una diferencia entre el horario de trabajo y tus actividades de casa, todo se junta y tienes que estar disponible a todas horas”.

CATEGORÍAS DERIVADAS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

Las preguntas planteadas a los estudiantes fueron solamente cuatro y se derivaron de las hechas a los profesores. Consideramos que podían servirnos para refutar o confirmar lo expresado por los docentes.

Acuerdo con los cambios del curso

La mayoría de los estudiantes coinciden en que sí hubo cambios, aunque en varios aspectos el curso fue similar; ven como el principal no trasladarse a las instalaciones universitarias, las evaluaciones, el horario, la actitud empática, aunque entienden bien por qué sucedieron los cambios. Veamos algunos ejemplos:

“Sí, porque de esta forma tuve la oportunidad de programar mejor mis actividades del curso en base a las fechas de entrega establecidas por el CAA y poder hacer los exámenes sin complicaciones”. “Sí, porque nos facilita el autoaprendizaje, ya que estar imprimiendo y tomando fotos, y después subir los archivos al CAA es todo un rollo, entonces

esta nueva modalidad es más rápido y no perdemos mucho tiempo y/o recursos económicos en ir a imprimir. Al principio fue tedioso entenderle al rol de trabajo y entrega de tareas, pero la maestra es súper atenta y cuando no lograba entender algo, ella resolvía mis dudas. Así, con esta nueva modalidad es más rápido poder entregar todas las tareas, hacer las prácticas y participar en los foros, ya que es súper divertido con los compañeros. También nos permite darle un buen uso a la plataforma virtual de la universidad y usar las herramientas que para la mayoría eran desconocidas. Me gusta mucho esta nueva forma de trabajo, gracias por implementarla”. “Sí sufrió cambios, pues las actividades se entregaban vía Internet, pero la asesoría era la misma”. “Sí. Debido a la contingencia todo tenía que ser en línea, me pareció bien cómo se terminó el curso”. “Sí, se me hacía más práctico, ya que todas mis otras materias eran más complicadas, y este curso me dio muchas facilidades con el aprendizaje”. “Sí, porque fue una manera muy diferente de trabajar de mi parte de esa manera, ya que nos permitió organizar nuestro horario de estudio”. “Sí, porque se adaptaron muy bien a nuestras necesidades y las propias del curso para que pudiéramos continuar en línea, así como la actitud para ayudarnos en todas las dificultades que pudiéramos tener a lo largo de ese período”. “Sí, porque se adaptaba perfectamente a las circunstancias, el tiempo y la manera de trabajar eran muy parecidas y no tuve ningún problema para continuar estudiando”. “Sí, porque se modificaron las fechas, las conversaciones se anularon y los exámenes tanto oral como escrito se ajustaron de acuerdo con nuestras posibilidades”. “Sí se realizaron cambios, y sí, estuve conforme con los cambios, pues se realizó una buena adaptación del curso a un modo virtual, haciendo permisible el aprendizaje entre nosotros, los inscritos en el curso”.

Ventajas

La principal ventaja que perciben los estudiantes en esta modalidad es la organización; coinciden en que trabajaron mejor, no tuvieron problemas de traslado, y reconocen que se volvieron más autónomos y responsables, aprendieron a aprender, a buscar información, aunque no dejan de resentir los problemas de la tecnología. Ejemplos:

“Que podía trabajar de manera más independiente conforme a los temas que se tenían que abordar durante el semestre”. “Con este curso tuve que ser muy autónomo con mi aprendizaje, logrando aclarar mis dudas y reforzando mis conocimientos previos”. “A) Ya

no salía de casa para ir a imprimir o ya no perdía tiempo en estar haciendo todo a mano. B) La facilidad de hacer mis tareas en word. C) Aprender a usar la plataforma virtual con ayuda de otras herramientas como la nueva modalidad de inglés que ya trae ahí todo incluido, lo que son los cursos, contenido, calendario, tareas, prácticas, etc., y todo bonito y ordenado para no confundirme. D) La oportunidad de conocer a mis compañeros a través de los foros, ya que resulta divertido poder saber cosas de su vida. E) Tener la libertad de poder escribirle a algún compañero para preguntarle sobre alguna duda”. “Los horarios de las conversaciones eran más variados”. “Me hizo ser más responsable”. “Teníamos más medios y formas de aprender los temas”. “Nosotros nos volvemos aún más autodidactas”. “Al estudiar de manera autónoma, lo hago de manera más responsable”. “Pues las podía hacer de una manera más relajada”. “Poder resolver las actividades en el horario que pueda”. “Tenía mayor comodidad y podía organizarme mejor, ya que no había horarios específicos para realizar mis actividades”. “La autonomía, siempre dejando realizar las actividades en el tiempo posible”. “Desarrollar nuevas habilidades y principalmente reforzar la responsabilidad y el compromiso”. “A ser más responsable, ser autodidacta”. “Me ayudó a ver que aprender sola sí es posible, además de que ahora me es más fácil aprender de manera autónoma”. “Ser más autónoma”. “Ir aprendiendo los temas a mi propio ritmo”. “El ritmo lo marca uno y depende de ti si quieres avanzar o atrasarte”. “Aprendí a ser responsable para entregar mis trabajos en tiempo y forma. Me enseñó a tener creatividad para entregar mis trabajos bonitos y con una buena presentación. Me ayudó a tener iniciativa para poder aprender más de lo que marcó el programa. Los tiempos de trabajo, la dinámica y la facilidad de horario por sobre todas las cosas”.

Desventajas

Pocas son las desventajas que identifican los estudiantes respecto a esta modalidad. En general, coinciden las opiniones sobre las ventajas en que les gustó trabajar de manera remota. Sin embargo, cuando señalan las desventajas, advierten que la parte oral no pudieron cubrirla satisfactoriamente, la interacción entre compañeros disminuyó, los gastos para pago de Internet aumentan, prefieren asistir al CAA, pues las condiciones en casa no son las adecuadas para el trabajo académico, y con el uso de varias plataformas y manejo de las mismas, pasaban mucho tiempo frente a las pantallas. Ejemplos:

“En mi parecer creo que no hubo desventajas”. “No sé, sinceramente, si tuvo desventajas”. “No chequé las fechas de entrega y se me pasó una. Tal vez esa sería una desventaja, que son muchas fechas y suelen confundirse, pero en ese caso fue error mío”. “No le encuentro ninguna”. “Que algunas dudas quedan sin resolver por la comunicación que, aunque tenemos las Videollamadas, a la hora de estudiar por nuestra cuenta surgen nuevas dudas”. “Siento que ninguna”. “El acceso al internet no siempre es posible”. “Lo único es que al tener que estar en casa, hay muchas cosas que hacer, por lo cual luego queda menos tiempo para poder realizar las actividades”. “En mi casa no poseo un lugar dedicado a mi estudio como era el centro de autoacceso”. “A veces se iba el internet en mi casa”. “Fallas en conexiones a internet o caídas del servicio eléctrico”. “Me parece que una de las desventajas principales fueron la falla de la red, el uso en exceso de los dispositivos y sobre todo que muchas veces no prestamos atención a las cosas”. “El examen oral fue una deficiencia, ya que no practicaba con otros compañeros”. “Pasar mucho tiempo enfrente de la computadora”. “No poder utilizar el material que nos proporcionaban de forma presencial”. “Me gustaba ir al CAA. No se pudo celebrar la Francophonie. No hubo festival de día de muertos. El material para trabajar era menos. Pero pues buscando en línea hay mucho”. “El tiempo de asesorías es menos y pues en presencial es más fácil preguntar, aclarar dudas, y puede que tengamos más tiempo”. “Que me faltaban las conversaciones”.

Mejoras para el curso

La última pregunta realizada a los estudiantes solicitó sugerencias para mejorar el curso. Se puede constatar que la satisfacción externada por profesores y estudiantes en relación con el trabajo realizado, se sostiene. Un gran número de estudiantes concuerda en que no agregarían nada al curso. Sin embargo, sí hay algunas recomendaciones respecto a la plataforma: sugieren algo más interactivo, menos número de horas frente a la pantalla, mejorar los materiales, mejorar las asesorías y la práctica oral. Ejemplos:

“En general está bien en la forma en que lo cursé”. “Me parece bien hasta ahora”. “Realmente ninguno”. “Ninguno por el momento”. “Me parece muy flexible”. “Desde mi punto de vista todo estuvo muy bien, no cambiaría nada”. “Una capacitación para

aprender en línea”. “Ninguno, creo que por el momento es suficiente”. “Una plataforma más interactiva que EMINUS”. “Ninguno de momento”. “Yo creo que todo marcha de una manera satisfactoria”. “El acceso a los ‘intros’ que realizábamos en el centro de autoacceso”. “Creo que por la modalidad está muy bien. Pero personalmente necesitaría que algunas conversaciones o asesorías estén en la mañana, porque por la tarde se me ha complicado, porque se cruza con mis otras clases. Pero trato de darme tiempo”. “Mejorar el sistema para enviar bitácoras electrónicas, el formulario de Google no refleja verdaderamente el formato de una bitácora tradicional. Igualmente, buscar implementar una mejor forma de registrar o apartar sesiones con el profesor, pues la hoja de cálculo de Google a veces no funciona y no está tan automatizada ni es sencillo consultarle en dispositivos móviles, habría que buscar una opción más sencilla y funcional”. “Creo que añadir más sesiones que sean de pronunciación”. “Alguna actividad oral de repaso para el proyecto final”. “Más talleres de lectura”. “Unificar toda el aula de Inglés II a un uso único en EMINUS y poder utilizar un sistema de avisos vía WhatsApp únicamente, y si se tiene dudas se utilicen los mensajes de EMINUS para comunicarse con nuestro profesor. Estoy de acuerdo en agendar con anterioridad las actividades y materiales de estudio. Tal vez buscar una forma óptima en la manera en la que se agendan las actividades. Ya que luego entre tantas actividades de igual manera me revolví”. “Podría implementarse a futuro que cuando no esté la pandemia se les dé la oportunidad de trabajar más remotamente sin necesidad de asistir al CAA ya que algunos alumnos trabajan y de esta manera les apoyarían”.

Resultados y discusión

El análisis de contenido orienta su búsqueda en la repetición y coincidencia de frases, vocablos y otros símbolos que lo configuran y guarda cierta relación con los procedimientos de análisis del lenguaje. Este estudio se basa en la constatación de frecuencias, por lo que se torna altamente cuantitativo; justamente lo que acabamos de hacer en la presentación de los datos, mostrando la repetición de ciertas ideas.

Analizar y reflexionar sobre los sentimientos y opiniones que ha provocado la pandemia en los estudiantes de la modalidad presencial no resulta fácil, pero es evidente que hay aspectos referidos frecuentemente como extrañar la presencia física del profesor y de los compañeros, las relaciones sociales, la ausencia de

prácticas sobre los conocimientos teóricos adquiridos, entre otros. Sin embargo, cuando observamos las consecuencias de la pandemia en estudiantes de modalidad autónoma o mixta y tratamos de averiguar si se pudieron desarrollar capacidades de autonomía, las situaciones que describen varían y se alejan de lo que leemos en los diferentes artículos o reportes.

Las primeras reflexiones que vienen a la mente es que los CAA funcionan de la misma manera que un curso virtual. Se encuestó a estudiantes que trabajaron la mayor parte del tiempo solos, por lo que podríamos imaginar que no resintieron el cambio y, por lo tanto, se muestran satisfechos, pero sabemos que los esquemas de trabajo no son los mismos y los estudiantes y maestros señalan la necesidad de modificar su manera de trabajo y acercamiento.

Los CAA buscan, como ya se mencionó, no solamente enseñar el inglés y/o el francés, sino también desarrollar cierto grado de autonomía en los estudiantes. Se espera que los alumnos aprendan a aprender y se responsabilicen más de su proceso de aprendizaje. Los CAA se dirigen a una comunidad estudiantil en la que la mayoría de los alumnos dependen, en gran medida, de la actividad y presencia del profesor, pero en el aprendizaje autónomo, el profesor no aparece en el papel protagónico que tiene en la modalidad presencial, pues es el alumno quien se encarga de su propio aprendizaje, apropiándose de su trayectoria académica. En los CAA los estudiantes mantienen cierta independencia del profesor, pues la relación alumno-docente es variada e indistinta, ya que los acompañamientos académicos con los alumnos se dan según el horario de asistencia y disponibilidad del profesor. Se cuenta con guías y materiales didácticos para trabajar por cuenta propia en las instalaciones del CAA, pero no se reciben clases presenciales, solamente asesorías para esclarecer dudas.

El cambio drástico que sufrió este tipo de oferta educativa es que los estudiantes y los profesores no contaron con el espacio adecuado y materiales suficientes para su trabajo. De repente, nos vimos todos confinados en nuestras casas, obligados a trabajar de manera remota, sin condiciones adecuadas para el ejercicio académico y sin los recursos didácticos adecuados, había que elaborarlos o seleccionarlos de la *web*, sobre la marcha. Sin embargo, al término del semestre, tanto profesores como estudiantes se sintieron satisfechos de los objetivos alcanzados. En un CAA, aprender a aprender es la clave; Massié (2010) nos dice que los profesores deben enseñar a los estudiantes cómo hacerlo y desarrollar estrategias de aprendizaje

que ayuden a concientizar al alumno sobre cómo aprende. Entre las estrategias más importantes señala las afectivo-motivacionales, de planificación propia y de auto-regulación y la autoevaluación. Por las frases y términos utilizados en las respuestas de los encuestados, observamos que los profesores lograron hacer que los estudiantes desarrollaran varias de las estrategias mencionadas; si tomamos la tabla propuesta por Manrique (2004: 9)⁷ sobre el Aprendizaje autónomo en la educación a distancia, podemos constatar que los términos utilizados por ambos grupos encuestados están relacionados con el aprendizaje autónomo. Lo anterior indica que durante este período los estudiantes alcanzaron los objetivos planteados en el curso.

A continuación, incluimos la tabla que representa las capacidades de un estudiante autónomo en una primera fase. La tabla seleccionada forma parte de tres propuestas, y cada una de estas refleja un nivel o etapa, de las tres que para Manrique se deben alcanzar: inicial, intermedia y consolidada.

Para ejemplificar estas capacidades recurrimos a las expresiones de los estudiantes y retomamos algunos ejemplos de frases y términos incluidos en la selección; también se integran algunos que no están en la presentación de datos por la baja frecuencia en que aparecen, pero sí reflejan las capacidades que conforman la tabla.

⁷ Tomado de Manrique Villavicencio (2004), *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*.

	ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN	ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN	ESTRATEGIAS DE AUTOREGULACIÓN	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	HABILIDADES COMUNICATIVAS Y SOCIALES DE SOPORTE
C A P A C I D A D E S	<p>Valora positivamente su capacidad para aprender.</p> <p>Desarrolla confianza en sus capacidades y habilidades.</p> <p>Identifica condiciones emocionales que pueden influir en el estudio y sabe controlarlas.</p> <p>Demuestra motivación intrínseca por aprender a superar sus dificultades.</p>	<p>Identifica metas de aprendizaje (intrínsecas y extrínsecas).</p> <p>Se compromete a lograr metas de aprendizaje.</p> <p>Identifica condiciones físicas y ambientales que pueden influir en su estudio y sabe manejarlas.</p> <p>Analiza condiciones de la tarea: tipo de actividad, complejidad, secuencia a seguir, condiciones dadas, entre otras.</p> <p>Analiza las estrategias de aprendizaje más convenientes para lograr sus metas.</p>	<p>Se inicia en la toma de conciencia de su capacidad de control sobre su aprendizaje.</p>	<p>Sobre la planificación del estudio:</p> <p>Evalúa la efectividad de su plan.</p> <p>Analiza errores, fallos y aciertos.</p> <p>Utiliza lo aprendido en la formulación del siguiente plan.</p> <p>Sobre su actuación:</p> <p>Evalúa su actuación en función de las metas y plan formulados.</p> <p>Introduce cambios o mejoras en su actuación sobre sus resultados de aprendizaje.</p> <p>Se autoevalúa a partir de criterios dados.</p>	<p>Desarrollo de habilidades comunicativas:</p> <p>Usa estrategias de Comprensión lectora.</p> <p>Produce textos comunicando con claridad el mensaje.</p> <p>Lee e interpreta imágenes audiovisuales.</p> <p>Desarrollo de habilidades sociales:</p> <p>Es capaz de integrarse a un grupo.</p> <p>Participa aportando ideas, opiniones y llevando productos solicitados.</p> <p>Se muestra asertivo.</p>

		<p>Determina el metas.</p> <p>Formula su plan de estudio.</p>		<p>Participa con idoneidad en procesos de coevaluación.</p> <p>Utiliza la retroinformación dada a sus trabajos y pruebas para mejorar su aprendizaje.</p>	<p>Demuestra actitud de colaboración.</p> <p>Es capaz de dar solución a conflictos que se presenten.</p>
--	--	---	--	---	--

La *motivación* se valora positivamente de manera intrínseca y desarrolla confianza:

“Sí, porque nos facilita el autoaprendizaje, ya que estar imprimiendo y tomando fotos, y después subir los archivos al CAA es todo un rollo, entonces esta nueva modalidad es más rápida y no perdemos mucho tiempo y/o recursos económicos en ir a imprimir. Al principio fue tedioso entenderle al rol de trabajo y entrega de tareas, pero la maestra es súper atenta y cuando no lograba entender algo, ella resolvía mis dudas. Así, con esta nueva modalidad es más rápido poder entregar todas las tareas, hacer las prácticas y participar en los foros, ya que es súper divertido con los compañeros. También nos permite darle un buen uso a la plataforma virtual de la universidad y usar las herramientas que para la mayoría eran desconocidas. Me gusta mucho esta nueva forma de trabajo, gracias por implementarla. Saludos cordiales!”

Muestra capacidad de planeación, habilidad que le permite al estudiante identificar metas, condiciones físicas y ambientales para el estudio y elaboración de tareas:

“Sí, porque se adaptaron muy bien a nuestras necesidades y las propias del curso para que pudiéramos continuar en línea, así como la actitud para ayudarnos en todas las dificultades que pudiéramos tener a lo largo de ese período”. “Sí, porque se adaptaba perfectamente a las circunstancias, el tiempo y la manera de trabajar eran muy parecidas y no tuve ningún problema para continuar estudiando”. “Tenía mayor comodidad y podía organizarme mejor ya que no había horarios específicos para realizar mis actividades”.

Se autorregula, revisa sus avances, problemas y éxitos:

“No tuve que ir a la USBI y era más accesible a mis horarios”. “Por mi parte me ponía a ver más material y le dedicaba más tiempo a el curso”. “Depende de mí y del interés del estudiante”.

Se autoevalúa, sobre todo los éxitos relacionados a sus objetivos y sabe qué hacer:

“Pues que nadie estaba detrás de mí y que lo hacía a mi manera”. “Ser más autodidacta y responsable”. “Que técnicamente yo tenía que presionarme al estudio, ya que si yo no repasaba o le decía mi duda a la asesora, no aprendía”.

Las capacidades señaladas por Manrique en la tabla muestran que al término del semestre febrero-julio 2020, primer período de la pandemia, los estudiantes que siguieron los cursos de inglés y/o francés en los CAA desarrollaron la autonomía y dan muestras de manejar estrategias metacognitivas, es decir, manifiestan conciencia, adaptabilidad y eficacia. No olvidemos que estos estudiantes provienen de una metodología presencial y el CAA es una oportunidad para aprender de manera diferente. Así, de una regulación externa de su proceso de aprendizaje, siempre realizado por un docente, pasan a una autorregulación. También, mostraron que, de un dominio tecnológico de redes sociales desarrollaron el manejo de tecnología educativa, aprendieron a utilizar las plataformas para responder las actividades solicitadas por los profesores.

Este análisis se concentra en la primera etapa, pues de las sugerencias de los estudiantes para mejorar el curso y las estrategias de seguimiento y evaluación propuestas por los docentes se observa que los primeros requieren todavía la presencia ocasional de los segundos, y el docente continúa regulando externamente el proceso de aprendizaje, veamos unos ejemplos:

“Me parece buena la manera en que se trabaja, aunque una sesión a la semana para dudas o comentarios sería buena idea”. “Considero que fue más intensa la comunicación con el alumno respecto a su desempeño. Se intentó estar completamente en contacto por diversos medios para no perderlos y siempre se les estuvo dando *feedback* de

acuerdo con su desempeño. Conocieron más detalladamente su desempeño y pudimos percibir cómo iban avanzando, en algunos casos con intento de deserción”.

Quizás, más adelante, esta experiencia origine que los estudiantes necesiten menos la guía del profesor y sean más conscientes de cómo aprender. Los estudiantes tienen únicamente dos cursos de inglés y/o francés en los CAA, su contacto con esta modalidad autónoma dura un semestre, máximo un año, y el resto de los cursos se imparten en la modalidad presencial; interiorizar estas capacidades requiere tiempo y práctica.

En los antecedentes comentamos las representaciones negativas que existen sobre la autonomía y agregamos la confusión generada por esta modalidad de aprendizaje, pues mucha gente piensa en el autodidactismo y a menudo los mismos docentes creen que delegar “la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes sobrecargándolos de tareas planificadas, con el riesgo de no contar con el tiempo para la reflexión, intercambio, diálogo, acciones que sin ellas no se puede llegar a un aprendizaje profundo” (Massié, 2010: 5) es practicar un aprendizaje autónomo; lo que pudimos constatar en algunas de las respuestas de los estudiantes es lo contrario: “saturación de tareas, trabajo, presión, etc.”

Por la frecuencia de varias respuestas, la satisfacción que los estudiantes externan sobre los cursos y el trabajo realizado por el profesor es muy alta y positiva; por ello, los profesores de los CAA consideran que, a pesar de la improvisación y la falta de capacitación en el manejo de las plataformas y la saturación de trabajo, lograron no solamente enseñar un idioma extranjero, sino que los alumnos desarrollaran capacidades de autonomía, es decir, en un medio “adverso” alcanzaron sus objetivos.

CONCLUSIONES

Finalmente, aseguramos que iniciar a los estudiantes en un aprendizaje autónomo exige contar con varios “objetos”, tales como aprender a manejar las TIC en un ambiente de aprendizaje; incluir actividades tutoriales que motiven al alumno a iniciarse en la autonomía; realizar interacciones no solamente con su asesor, sino también con sus compañeros; propiciar intercambios de puntos de vista; aprender

a autorregularse. Y bien sabemos que quienes asisten a los CAA, lo hacen por decisión propia.

Toda universidad debe contar con variedad en sus métodos de enseñanza-aprendizaje y los alumnos tienen derecho a recibir alternativas educativas que les permitan desenvolverse en diferentes entornos y circunstancias. La pandemia provocada por el Covid-19 nos obligó a tener como aliados a los recursos tecnológicos; ahora el papel de la tecnología es importantísimo, aprendimos a interactuar personal y laboralmente de manera diferente. Esperamos que los prejuicios o representaciones negativas sobre las tecnologías y el aprendizaje autónomo que se tienen, se modifiquen y se acepten más naturalmente diferentes modalidades de aprendizaje, dirigiéndonos así a adquirir una autonomía académica, personal y social. Esto no significa que no se necesitará al docente; por el contrario, es él quien apoyará la independencia y capacidad de adaptación en situaciones diversas y adversas, que enfrenten sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C. y Gallego, D. (2005). *CHATEA, estilos de aprendizaje*. En: <http://estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>
- Fernández Aedo, R. R., Server García, P. M. y Cepero Fadruga, E. (2001). El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1). En: <https://doi.org/10.35362/rie2512912>
- García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A. y Morales Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein* (25), 15-50.
- Gayol, Y. (8 de octubre de 2020). Mitos, estereotipos y realidades de la educación a distancia. *Campus. Suplemento sobre educación superior*. En: <https://suplementocampus.com/mitos-estereotipos-y-realidades-de-la-educacion-a-distancia/>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, (4), 167-179. En: https://www.researchgate.net/publication/277991711_El_analisis_de_contenido_c
- Manrique Villavicencio, L. (23 de marzo-4 de abril de 2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia* [ponencia]. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. En: <https://seminario-taller-apa-micea-tic.webnode.com>.

ar/_files/200000014-3bf4e3cefb/APRENDIZAJE_AUTONOMO_A_DISTAN-
CIA.pdf

- Massié, A. I. (2010). El Estudiante autónomo y autoregulado. *Los recursos TIC, favorecedores de estilos docentes flexibles y de estrategias de aprendizaje autónomo*. En: http://autonomouslearningteacherkat.weebly.com/uploads/1/6/7/1/16715350/doc_2.pdf
- Mora-Vicarioli, F. (2012). Objetos de Aprendizaje: Importancia de su uso en la educación virtual. Learning Objects: The importance of it's use in virtual education. *Revista Electrónica Calidad En la Educación Superior*, 3(1), 104-118. En: <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.435>
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. En: https://www.researchgate.net/publication/267797356_Epistemologia_metodologia
- Rodríguez Pérez, N. (2016). ¿Las Tic como mediadores en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? *Opción*, 32(10), 569-588.

LA MENTORÍA INTERNACIONAL COMO ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA (IC) DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MYRNA JIMÉNEZ GUERRERO
FRANK RAMÍREZ MARÍN

El presente capítulo muestra al lector la manera de implementar una estrategia para el fortalecimiento y proyección institucional, con la cual la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI), a través de la Coordinación de Programas y Servicios, efectúa y desarrolla el Programa de Mentores Internacionales, en el marco de la Internacionalización en Casa (IC), que abona a la formación integral y transversal de la matrícula de la Universidad Veracruzana (UV), en cumplimiento con los objetivos y metas establecidas en el Programa de Trabajo de la DGRI 2017-2021.

Por ello, se desarrolla un breve repaso conceptual referente a la IC, como proceso de internacionalización de la educación superior y se aborda, de manera general, el origen y propósito de la mentoría como correlato ineludible de aquella. Se describe la estructura general de la región Veracruz, como segunda sede de la UV, así como aquellas acciones que han permeado en el fortalecimiento de la IC de dicha región. Posteriormente, se detalla el diseño e implementación de la primera generación del Programa de Mentores Internacionales en el campus Veracruz; se comenta la planeación, seguimiento, evaluación y mejora del mismo, así como su implementación en la segunda generación, diseñada por primera vez para la región de Xalapa; se describen los resultados y la reestructuración de la tercera generación; y se agrega, de manera especial, la cuarta etapa del programa durante los meses de contingencia que, por las condiciones de la pandemia, no fue posible desarrollar de

acuerdo con los resultados de las generaciones anteriores, presentando también la planeación y propuesta de mejora para la generación 2020-2021.

Tomando como referencia las directrices de trabajo descritas en el Programa de Trabajo de la DGRI, las diferentes áreas que la conforman han puesto especial atención en aquellas acciones que contribuyen a la internacionalización de la UV, poniendo énfasis en las relacionadas con el incremento y renovación de convenios de colaboración, extensión en los programas de movilidad académica nacional e internacional, la conformación de redes académicas, apertura en la recepción de estudiantes visitantes, programas de doble titulación, contribución en la internacionalización del currículo, ampliación y mejora de los programas de lenguas extranjeras, así como de enseñanza del español y las posibilidades que ofrece la Escuela para Estudiantes Extranjeros. Asimismo, se ha trabajado en el aumento y definición de estrategias que contribuyan a la IC, la cual se describe a partir de la propuesta del Programa de Mentores Internacionales.

La recepción de estudiantes y profesores visitantes forma parte del extenso catálogo de tareas medulares de cualquier institución de educación superior que se precie de estar a la vanguardia y pretenda consolidar su reconocimiento académico frente a la comunidad estudiantil, no solo porque implica dar atención a uno o más individuos ubicados de manera temporal en la entidad académica, sino porque es una forma de proyectar el prestigio de la universidad y de su entorno académico y cultural, al proveer los servicios esenciales que deben primar en toda institución educativa del siglo XXI.

En virtud de lo anterior, la DGRI, a través de la Coordinación de Programas y Servicios, recibe, orienta, monitorea y da seguimiento a los grupos de estudiantes y profesores visitantes que realizan estancias cortas, semestrales o anuales en la UV, ya sean originarios de universidades mexicanas o extranjeras con las cuales se mantiene acuerdos de colaboración. Esta función se ha desarrollado de una manera ordenada y precisa, sobre todo en el Campus principal, Xalapa, región estelar de la máxima casa de estudios del estado de Veracruz, dado que las oficinas centrales de la referida coordinación se ubican en la capital.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IC

El concepto de *Internationalization at Home (IH)* o *Internacionalización en Casa (IC)* hace referencia a cualquier actividad internacional o intercultural que desarrolle una institución de educación superior, a excepción de los intercambios salientes (Beelens, 2011). Esta modalidad de comprender la Internacionalización de la Educación Superior fue desarrollada por primera vez en 1999 por Nilson, quien observó que pese a haber transcurrido más de 10 años de existencia de programas de movilidad estudiantil, tales como ERASMUS MUNDUS, aún no se lograba el objetivo mínimo de que el 10% de los estudiantes y profesores universitarios de la comunidad europea hubieran cursado estudios en una universidad extranjera. Frente a esta realidad, la IC propone que los estudiantes logren formarse con habilidades y conocimientos interculturales e internacionales, sin necesidad de salir de su universidad para realizar una estadía de estudios en el extranjero. Jane Knight (2008), quien promueve desde hace unos años esta nueva forma de pensar la internacionalización, afirma que exige mucho más que la simple interacción cultural entre grupos locales y extranjeros y supone cambios en planes y programas de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje, actividades extracurriculares, de investigación y académicas, entre otras, que pueden ser complementarios a otras actividades de internacionalización desarrolladas por la propia institución.

En este sentido, la DGRI ha desarrollado una serie de estrategias con la intención de fortalecer la perspectiva de la IC de la UV, generando acciones en el ámbito académico y cultural como debates, foros académicos de discusión, concursos gastronómicos, reuniones grupales, entre otros. Se vuelve una referencia importante, entonces, la presencia de estudiantes mexicanos y extranjeros visitantes que se matriculan en las diferentes regiones y Áreas Académicas de esta casa de estudios, a través de los Programas de Movilidad Nacional e Internacional que ofrece la DGRI.

Un claro ejemplo se desarrolla en la región de Xalapa, donde se recibe al mayor número de estudiantes visitantes, quienes se integran a cursos en las diferentes facultades y se adhieren a un programa de actividades y visitas culturales organizadas cada semestre para ellos. En este programa se identifica un apoyo importante de docentes y estudiantes que contribuyen con la estrategia de IC y abonan en la proyección institucional hacia el exterior a través del contingente visitante.

Jos Bellen (2007) en su trabajo *Implementing Internationalization at home*, sostiene que la IC brinda a las universidades la oportunidad para que sus estudiantes adquieran competencias internacionales e interculturales bajo el techo de su propio campus. En este sentido, la propuesta del Programa de Mentores Internacionales se implementó por vez primera en la región de Veracruz y se visualizó como una alternativa de apoyo para la IC, dado que permitiría que una parte de la matrícula de la UV se insertara en un entorno distinto al acostumbrado y tuviera la posibilidad de desarrollar competencias interculturales, así como de poner en práctica las habilidades interpersonales adquiridas durante su trayectoria como estudiantes universitarios.

LA REGIÓN VERACRUZ Y EL ESQUEMA DE INTERNACIONALIZACIÓN

La región Veracruz de la UV se identifica como la segunda región más grande de esta casa de estudios y se proyecta como una de las primeras opciones para la realización de estancias de investigación de programas específicos. Es también una región altamente atractiva para que estudiantes visitantes de pregrado y posgrado efectúen estancias académicas en la UV. La región Veracruz cuenta con una matrícula total de 14,226 estudiantes en educación formal y una diversa oferta educativa en cuanto a programas de licenciatura, técnico superior universitario y posgrado. Algunos programas educativos son exclusivos de esta región.

La Vicerrectoría de la región Veracruz es parte del sistema universitario en red, la cual sustenta su estructura académica y administrativa con una organización desconcentrada que le permite actuar con autonomía, según el esquema de descentralización administrativa de la UV. Para llevar a cabo la estrategia de internacionalización, la Vicerrectoría de la región genera una estrategia organizacional que permite la implementación, la operatividad y la realización de acciones. La estrategia específicamente se refleja en las siguientes acciones:

- La conformación de una coordinación regional.
- La constitución de un equipo de trabajo guiado por el coordinador (a) regional formado por académicos denominados “enlaces”, a quienes se les otorga el nombramiento avalado por la junta académica de cada entidad (facultad, centro e instituto) de la región.
- Un plan de trabajo por parte de la coordinación y el trabajo colaborativo.

- Comunicación y seguimiento eficiente a través de reuniones semanales entre el vicerrector y el coordinador y reuniones mensuales entre la coordinación y los “profesores enlace”.
- Capacitación de los “profesores enlace”, en este caso, en temas relacionados con la Internacionalización.

Bajo este esquema, la Coordinación Regional de Internacionalización y Movilidad se encarga de promover las acciones relacionadas con la internacionalización, siguiendo las políticas y directrices establecidas por la DGRI. De igual manera, la coordinación genera y promueve acciones alineadas al Plan de Trabajo de la Vicerrectoría, así como a las necesidades y propuestas que surgen desde las diferentes entidades académicas en la región Veracruz.

LOS ENLACES DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA REGIÓN VERACRUZ

Los profesores y profesoras que conforman el equipo de trabajo de la Coordinación de Internacionalización y Movilidad juegan un rol crucial para llevar a cabo de manera eficiente las acciones relacionadas con la internacionalización en la región Veracruz. En conjunto con la coordinación regional, y entendiendo las necesidades específicas a nivel entidad (facultad, centro o instituto) las profesoras y los profesores “enlace” apoyan y desarrollan acciones referentes a:

- La atención a estudiantes.
- La internacionalización en casa.
- La internacionalización del currículo.
- La difusión y promoción de la movilidad.

Respecto a la IC y bajo el esquema de trabajo descrito anteriormente, en la región Veracruz se ha promovido la integración de los estudiantes internacionales a las diferentes actividades académicas, culturales y recreativas que son parte de la vida universitaria. Esta integración tiene como objetivo la interacción entre estudiantes nacionales e internacionales que promueve el intercambio académico, pero también genera un aprendizaje intercultural significativo. Esta dinámica es benéfica,

principalmente, en dos sentidos: 1) para los estudiantes UV que no han tenido la oportunidad de conocer otras formas de ser y de hacer, las cuales se propician al realizar algún tipo de estancia de movilidad nacional e internacional; y 2) para los estudiantes internacionales visitantes que conocerán aspectos culturales, idiosincráticos, académicos, entre otros, al vivir una experiencia de inmersión en México, particularmente en Veracruz.

Como ejemplo de las acciones relacionadas a la IC destacan:

- Foros académicos donde participan estudiantes nacionales y extranjeros.



Evento: Foro Interdisciplinario Sobre Temas Ambientales.
Lugar: Biblioteca de la unidad de Ingeniería.
Fecha: 3 de Octubre de 2018.

- Eventos culturales que integran a los estudiantes visitantes



Evento: Muestra gastronómica.
Lugar: Facultad de Odontología.
Fecha: 11 Octubre 2018.

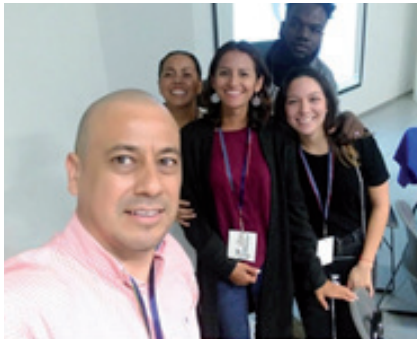


- Eventos donde los estudiantes internacionales exponen de aspectos culturales relacionados con sus países de origen.

Evento: Participación de estudiantes internacionales en el 1er Congreso Internacional de Gestión, Innovación e Investigación Lingüística.

Organizador: Centro de Idiomas Región Veracruz

Fecha: 15 noviembre de 2019



Evento: Café mundial.

Lugar: USBI Veracruz.

El trabajo planeado desde la Coordinación de Internacionalización Regional, apoyado y desarrollado por los profesores y profesoras “enlace”, ha generado una evolución en las actividades de internacionalización en la región. El cambio es evidente de manera cuantitativa en el número de actividades relacionadas con la

implementación de la dimensión internacional en los quehaceres universitarios y, de forma cualitativa, en la calidad de los productos que se generan.

Para brindar una aproximación al concepto de mentoría, resulta fundamental realizar un par de consideraciones previas a la acuñación del término en el ámbito educativo. En este sentido, baste recordar que la palabra nos remite a una de las grandes obras de la literatura universal: *La Odisea*, aquel poema épico atribuido a Homero. En ella, Méntor se desempeña como el ayo y, en cierto sentido, benefactor del hijo de Odiseo (rey de Ítaca), Telémaco. Así pues, Méntor será quien guíe, eduque y provea de todas las atenciones necesarias a Telémaco al marcharse Odiseo a la guerra de Troya. En su acepción segunda, se entiende el término como “dar a alguien información o consejo en relación con un determinado fin”, complementándose en sus acepciones tercera y cuarta con los significados de “dirigir o encaminar” y “orientar hacia la acción” (Carmona Fernández, 2018).

Si bien la mentoría posee una datación en los anales de la historia, viéndose nutrida por diferentes enfoques y contextos, será hasta los años setenta de la pasada centuria cuando cobre preponderancia en el ámbito institucional-académico, debido a las exigencias progresivas del binomio rentabilidad-consumo que dicta el mercado, teniendo como corolario la promoción de la eficiencia disciplinar en cualquier trabajo (Carr, 1999).

El Programa de Mentores Internacionales surgió a partir de la necesidad de proporcionar atención y servicios al grupo de estudiantes visitantes en el semestre de otoño 2018, específicamente en el campus Veracruz, dado que en ese periodo se incorporó un grupo inusualmente grande de 24 estudiantes: 21 extranjeros originarios de Colombia y Argentina y 2 estudiantes nacionales, provenientes de Ciudad de México y Oaxaca. Además, se consideró la posibilidad de generar la propuesta, como parte de las acciones de IC, con la finalidad de extender las iniciativas de internacionalización en la UV iniciadas en la región de Xalapa.

La matrícula visitante en la región de Veracruz se integró a las Áreas Académicas de Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y al Área Técnica. En este caso, al no contar con una oficina de atención a visitantes, pero sí con un coordinador regional de internacionalización, así como con un grupo de “profesores enlace”, se conformó un equipo de estudiantes matriculados en las diferentes facultades de la región para que fungiera como apoyo para la recepción y seguimiento de las estancias de los estudiantes visitantes.

Matrícula visitante en la región Veracruz, 2015-2018

Región Veracruz				
Año	Período	Nacionales	Internacionales	Total
2015	Primavera	6	5	11
	Otoño	6	6	12
2016	Primavera	8	7	15
	Otoño	11	2	13
2017	Primavera	5	6	11
	Otoño	9	0	9
2018	Primavera	6	5	11
	Otoño	4	21	25

En una primera etapa se hizo una solicitud de apoyo a directores, secretarios de facultad y docentes, quienes se desempeñaban como “profesores enlace” para identificar y proponer estudiantes que pudieran fungir como estudiantes mentores. Esta labor se enfocó en las facultades que recibirían estudiantes durante el mencionado periodo. Además, se tomó en cuenta a aquellos estudiantes que habían realizado alguna movilidad académica en semestres anteriores, dado que, habiendo vivido la experiencia de realizar una estancia en el extranjero, tendrían claridad respecto de las necesidades de un joven que pisa por primera vez tierras extranjeras.

Posteriormente se llevó a cabo la sesión de capacitación para el grupo de mentores internacionales de la región, la cual tuvo una duración de 15 horas, divididas en tres días, donde además de asignar a los mentorados sus respectivos alumnos, se realizó una preparación intensiva donde se tocaron temas como contexto histórico y cultural del estado de Veracruz; información sobre la UV, campus Veracruz, y los servicios académicos y actividades extracurriculares que ofrece; uso de la plataforma institucional; gestión de las actividades administrativas para estudiantes visitantes. Se concluyó la capacitación asignando tareas concretas a cada estudiante mentor. Este primer intento fue respaldado por el grupo de “docentes enlace” de la región, quienes apoyaron tanto a los estudiantes mentorados como a los mentores con la organización y monitoreo durante todo el ciclo escolar.

La coordinación del proyecto realizó tres visitas más a la región con el propósito de tener información respecto al seguimiento, tanto de los estudiantes mentores

como de los mentorados. Dicha acción se llevó a cabo a través de una charla en un entorno informal y tratando de que los estudiantes de ambos grupos se sintieran lo más cómodos posible, lo cual surtió efecto prácticamente en la mitad de los asistentes, dado que algunos jóvenes no respondieron como se esperaba. Seguramente se requería de un acercamiento más directo, mayor tiempo de capacitación para generar ese vínculo necesario con los mentores, con lo cual se habría obtenido un primer resultado contundente.

RESULTADOS PRIMERA GENERACIÓN

Las charlas que se sostuvieron durante las sesiones programadas y a través de la coordinación regional, mostraron que en el futuro se debía trabajar de manera más precisa y segmentada en el ámbito de los servicios, en el aspecto académico, profesional, cultural y personal, tanto con el grupo de mentores como con el contingente visitante; la labor de inmersión entre ambos grupos dejó una huella irreplicable en el anfitrión, debido a la estrategia de IC; sin esta experiencia, los alumnos de la Universidad Veracruzana no habrían tenido la posibilidad de palpar usos y costumbres de una comunidad visitante, aspecto que permite al estudiante rebasar fronteras y conocer una forma de vida diferente.

La mentoría, desde sus inicios, se incluye en las intervenciones de diversas instituciones educativas de nivel superior de Europa, como es el caso de la Red de Mentoría, donde participan las siguientes universidades: la Universidad Politécnica de Madrid -coordinando la red-, la Universidad Europea de Madrid, la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, la Universidad de Oviedo, la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad Politécnica de Cartagena, la Universidad de Alcalá de Henares, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad de Granada, la Universidad de Cádiz, la Universidad de Málaga y la Universidad de Castilla – La Mancha (Sánchez Ávila, 2012).

Las universidades europeas acogieron las bondades de la mentoría como mecanismo de apoyo en la educación de las personas, tomando como ejemplo a la Universidad de Oxford, que instituyó “tutores” o “Dons” como mentores, cuyo grado de compromiso los llevó a vivir en las instalaciones de la universidad

para mantenerse cerca de la realidad de los estudiantes y, a la vez, instruirlos en aspectos relevantes de su adaptación. La mentoría fue atractiva en el siglo XVI, cuando iniciaron las agrupaciones comerciales, artesanales y profesionales y se sintió la necesidad de mano de obra calificada para la renovación industrial, requiriendo personal adecuado en una relación maestro/aprendiz, cuyo enfoque fue poner mayor atención en el trabajador novel para impulsarlo al desarrollo de aptitudes necesarias en busca del éxito (Carr, 1999). Es así que los trabajadores eran formados en el desarrollo de sus competencias y desempeños, en el lugar de trabajo y no en la escuela.

La mentoría surge, en los países Europeos, como una iniciativa de atención y seguimiento a estudiantes universitarios de nuevo ingreso y, en la mayoría de las universidades, se le ha denominado “mentoría entre pares”. En el caso de la UV, se toma como referencia el concepto y origen de la mentoría, estableciéndose como una de las estrategias de internacionalización de la DGRI, diseñada específicamente para que estudiantes matriculados cooperen con la recepción de estudiantes mexicanos y extranjeros que temporalmente realizan estancia de movilidad en esta casa de estudios. Asimismo, esta labor contribuye con el fortalecimiento de competencias interpersonales del mencionado grupo y como una de las acciones que la DGRI implementa para fortalecer el esquema de IC de la UV.

La iniciativa en el Campus Veracruz se convirtió en punta de lanza para dar continuidad al proyecto en el siguiente periodo, en la recepción de estudiantes que ingresan a través de los Programas de Movilidad Académica que ofrece la DGRI. En el siguiente ciclo se estableció por primera vez en el Campus Xalapa.

Pero, ¿en dónde radica la importancia de diseñar un proyecto con semejantes características? Surge a partir de constatar la insuficiencia de gestores educativos para cubrir dichos requerimientos y, con ello, coadyuvar de la mejor forma para asegurar el cumplimiento de tareas esenciales como:

- Acoplamiento a la realidad geográfica y vivencial del contexto sociocultural en el cual se hospeda el estudiante foráneo.
- Asuntos migratorios.
- Servicios que la propia ciudad provee.
- Seguros médicos.

Sin embargo, quedaban pendientes tareas igual de relevantes para garantizar una estancia satisfactoria entre los jóvenes estudiantes. Fue por ello que se considera a futuro la viabilidad de que sean precisamente los mentores quienes se encarguen de difundir todas las ofertas y servicios con que cuenta la UV:

- Servicios universitarios.
- Bibliotecarios.
- Plataformas digitales.
- Actividades extracurriculares (talleres libres de arte, deportes, idiomas, proyectos de vinculación).

La capacitación a los mentores es, a todas luces, un esfuerzo por dotarlos de la mayor información posible sobre aspectos culturales, institucionales e incluso académicos tanto de la propia universidad como de la dinámica laboral de la casa de estudios, pues serán ellos quienes mejor representen, gracias a su experiencia como estudiantes, el proceso de adaptación y aprendizaje en su vinculación a la vida universitaria en la localidad.

Semejante aspecto es de vital importancia si se considera que el concepto de aprendizaje, desde hace ya bastante tiempo, no se constriñe únicamente al espacio áulico o a la llana interacción entre compañeros dentro del horario de clases. Antes bien, se ha extrapolado, el proceso de enseñanza-aprendizaje, a terrenos insospechados, tales como espacios virtuales donde la mediación entre la pantalla y alguna plataforma de convergencia telemática son la divisa en los tiempos de pandemia; también es un ejemplo la singular adquisición de conocimientos a través de actividades lúdicas. Desde esta perspectiva, la mentoría debe entenderse como un proceso de interacción, un binomio en franco diálogo, pues siempre precisa de una retroalimentación, es un trabajo colaborativo; con una sola de las partes que no efectúe bien su papel, simple y sencillamente el círculo no se completa. Baste recordar que somos una especie -quizá la mejor en ello- que se caracteriza por trabajar a través de la colaboración, cuando menos los últimos trece mil años así lo constatan: desde el descubrimiento de la agricultura hasta la capacidad para edificar ciudades en medio de la nada (con todo lo que ello implica): ha sido a través del trabajo en equipo como la humanidad ha tenido la capacidad de sortear glaciaciones, hambrunas, guerras, pestes.

La mentoría, por sus objetivos y funciones, se presenta como recurso fundamental ya que:

- Potencia el desarrollo global del alumno (no solo en el plano académico).
- Aporta beneficios no solo a los que reciben la ayuda, sino también a los que actúan como mentores, ya que desarrolla en ellos competencias que pueden transferir a su vida personal y a su desempeño profesional. Así mismo, genera beneficios institucionales.
- Ayuda a desarrollar el más importante potencial humano y social con el que cuenta la universidad: sus alumnos.
- Gestiona la diversidad cultural del propio centro.
- Ayuda a conocer más fácil y rápidamente la nueva institución y a todos sus elementos: metodología docente, relaciones, dinámica de los estudios, sistemas de evaluación, etc.
- Ayuda al alumnado en sus aspiraciones, ampliando sus horizontes en términos de metas de aprendizaje, desarrollo de la carrera y consolidación de un proyecto personal y profesional.

Sánchez Moreno (2008) defiende que el proceso de mentorización o mentoría consiste en el establecimiento de una relación en la cual una persona invierte tiempo y experiencia en otra, para responder a las necesidades críticas e impulsar la capacidad del asesorado para producir y realizar cosas. Se trata de un proceso de acompañamiento destinado a favorecer un entorno de crecimiento y optimización del potencial de la persona o de un grupo de personas desde el respeto a su integridad. Para esta autora, el asesoramiento mediante mentores es un proceso en el cual individuos comparten su experiencia, conocimiento y destrezas con un asesorado.

En la segunda experiencia, en la región Xalapa, se puso en marcha la misma estrategia que en Veracruz: se reclutó al grupo con el apoyo de directores y secretarios de facultad; la figura de “profesor enlace” no existe en la región. En esta ocasión, mediante un formulario de referencia, se solicitó al grupo visitante, previo a su llegada a la ciudad o al país, proporcionara información general en torno a los intereses profesionales, culturales y personales que tuviera en mente durante los meses de su estadía en la Ciudad de Xalapa, información médica, así como contactos de emergencia, fechas de entrada y salida de la ciudad y del país, entre otras. Lo anterior, con la intención de tener de inicio una referencia de partida para

que el grupo anfitrión tuviera una idea general de cada pupilo y de sus intereses durante su estancia temporal en la UV.

En el semestre en cuestión (primavera 2019), se recibió a un total de 106 estudiantes, 24 mexicanos y 82 extranjeros. De ellos, 73 permanecieron en la ciudad de Xalapa, lo cual refleja la necesidad de reclutar a un nuevo grupo de apoyo de estudiantes mentores para esta segunda generación.

El segundo grupo de jóvenes mentores internacionales tuvo un registro inicial de 24 estudiantes; sin embargo, durante las siguientes semanas del semestre, se concretó en 14 universitarios de la UV (dos matriculados en el Área Académica de Artes, tres del Área Biológico-Agropecuaria, uno de Ciencias de la Salud, cuatro de Humanidades y cuatro del Área Académica Técnica). Cada mentor recibió y dio seguimiento a la estancia de 4 mentorados, en algunos casos hasta 5. Cabe mencionar que 5 de los mentores, en calidad de alumnos de semestres avanzados, validaron su Servicio Social desarrollando las actividades correspondientes a la mentoría.

De la misma manera que durante el primer esfuerzo por conformar este grupo, se organizó el Taller de Capacitación que tuvo una duración de 20 horas, en esta ocasión con una estrategia mejor definida, a partir de dos enfoques:

A) Acercamiento a la realidad geográfica y social: contexto histórico y cultural del Estado de Veracruz, servicios que se hallan en la ciudad (hospedaje, transporte, necesidades básicas y de salud), documentación importante a considerar durante los días de estancia, asuntos migratorios, entre otros.

B) Información institucional: gestión de las actividades administrativas para estudiantes visitantes, servicios académicos y actividades extracurriculares (deportes, talleres libres de arte, aprendizaje de idiomas, programas de vinculación), uso de la plataforma institucional, apoyo en asuntos de salud y género que se ofrecen, entre otros.

Durante la capacitación también se articularon las “Acciones de la mentoría”, que se llevarían a cabo durante el resto del semestre y darían inicio con la intervención de los mentores en el desarrollo del programa cultural que se ofrece al grupo de estudiantes visitantes cada semestre, la programación de recorridos en las facultades de adscripción, así como la agenda para las sesiones simultáneas donde se hablaría del seguimiento de la estancia de cada uno de los estudiantes mentorados.

El seguimiento con la segunda generación se realizó de manera similar al de la primera, en el sentido de los diálogos informales, pero en este caso se trabajó dos

veces por mes, excepto el mes número cinco en que se duplicaron las sesiones. La duración fue de dos horas y media por sesión; tomando en cuenta la duplicidad en el último mes, se hicieron un total de 50 horas durante todo el semestre, incluyendo las 20 de la capacitación.

Durante los primeros encuentros, el enfoque estuvo dirigido a comentar acerca de la experiencia de los mentorados durante su estadía en Xalapa y considerando sus expectativas. Se esclarecieron aspectos de los enfoques de acercamiento a la realidad geográfica y social, así como de lo relacionado con la información institucional.

Posteriormente, las sesiones generaron la retroalimentación y la apertura con el grupo para intercambiar puntos de vista sobre las “Acciones de la Mentoría” durante el semestre y los cursos que tomaron en su facultad. Se habló también de las dificultades que tuvieron para concretar sus registros. Además, se comentó sobre la interacción de los mentorados con docentes, compañeros de clase y mentores. Las siguientes sesiones se dedicaron en hacer una reflexión en torno al proceso de adaptación de cada alumno visitante, detectando que en algunos casos las universidades de origen les proporcionan poca información relacionada con México y la forma de vida en una ciudad pequeña como lo es Xalapa. Por dicha circunstancia, sobre este aspecto se advirtió que, sin duda, solo quienes viven la experiencia tendrán la posibilidad de compartir información valiosa, relacionada específicamente al proceso de adaptación. Vale la pena destacar que también en las últimas sesiones se trató de manera profusa el tema de la inseguridad, la cual aqueja, sin lugar a dudas, el tejido social de la capital del estado, coyuntura que afortunadamente no mermó la estancia de los alumnos visitantes.

RESULTADOS SEGUNDA GENERACIÓN

De acuerdo con los reportes finales realizados por los alumnos mentores de la segunda generación, se rescató información sobre el impacto obtenido en el Programa de Mentores Internacionales, en el cual destaca el aprendizaje de los mentores, no solo en temas administrativos y académicos, sino en el desarrollo de sus habilidades sociales, necesarias para un desenvolvimiento efectivo en cualquier medio donde se encuentren.

Con relación a las competencias interpersonales, las cuales marcan la diferencia entre un buen acoplamiento entre mentor y mentorado, la de mayor trascendencia

es el trabajo colaborativo, pues resulta vital que el mentor se muestre flexible, empático y abierto en su trato, logrando con ello crear un espacio de confianza y seguridad para que el mentorado sienta el apoyo y la apertura para externar cualquier situación que se produzca. Cabe destacar que se presentó un factor clave para una efectiva y sólida relación mentor-mentorado: encontrar y compartir actividades extracurriculares afines a los gustos de ambos, como son las deportivas, artísticas o culturales.

Gracias al acompañamiento ofrecido, los alumnos mentores lograron un amplio desarrollo en su comunicación interpersonal, sobre todo por la atención hacia los alumnos internacionales, donde resultó esencial contar con un amplio léxico para encontrar las palabras precisas y, de este modo, expresar con claridad las ideas, aspecto básico en la estructuración de un mensaje para no dar cabida a confusiones o malos entendidos. Este recurso fue importante incluso con los mismos alumnos nacionales, debido al variopinto lenguaje existente dentro de la República Mexicana.

Por otra parte, la diversidad multicultural y el sentido ético estuvieron presentes a lo largo del proceso de mentoría; existió un intercambio constante de ideologías, costumbres, hábitos, gastronomía e incluso valores que enriquecieron y dotaron de una visión realista y global al alumno mentor. La Coordinación de Programas y Servicios de la DGRI fomenta como parte fundamental de su trabajo el respeto, la empatía y la comprensión hacia la diversidad de pensamiento y comportamiento. En este sentido, resulta trascendental la existencia de una visión conjunta entre el mentor y la institución para la puesta en práctica de dichos ideales.

Según Valverde (2004), la mentoría informal, conocida como natural o tradicional, no requiere planeación, es espontánea, surge en cualquier momento, dependiendo de las circunstancias y necesidades de apoyo de alguien con experiencia sobre un asunto o tema hacia alguien de menor experiencia. A pesar de ser la más utilizada, no es visualizada y en consecuencia no tiene reconocimiento, porque surge de manera natural e imprevista, se manifiesta a través de consejos, orientaciones, sugerencias dadas por un adulto, como el padre a su hijo, hermanos mayores a su hermano menor o cualquier persona con buenas intenciones en la formación del aprendiz, puede ser adulto o par con mayor experiencia dispuesto a ayudar.

El Programa de Mentores Internacionales se considera una oportunidad de generar acciones que impacten en la estrategia de IC de la UV; sin embargo, aun cuando existe un equipo de gestores al interior de la DGRI responsable de esta labor

que se desarrolla bajo un esquema planificado y en cumplimiento de propósitos antes mencionados (apoyo en la recepción y seguimiento de estudiantes visitantes y oferta de servicios), a partir de la revisión de la literatura, de la experiencia de dos semestres consecutivos, de la bibliografía revisada y de acuerdo con la referencia de Valverde, se considera que ambas generaciones se desarrollaron en el marco de la mentoría informal.

El mentor tiene la función de informar y orientar a los estudiantes bajo su tutela en cuestiones académicas y administrativas. No es un profesor particular, pero, debido a su experiencia personal como estudiante, puede facilitar recomendaciones sobre estrategias de aprendizaje de cada asignatura, y orientación a los estudiantes mentorados sobre distintos aspectos de la vida universitaria (Bueno García, et al., 2014-9).

Las reflexiones derivadas de ambas generaciones contribuyeron a replantear la estrategia de planeación, desarrollo y conclusión de la tercera generación del programa que dio inicio en el mes de julio de 2019 en el Campus Xalapa.

En esta tercera experiencia, se decidió que el grupo de estudiantes de apoyo en la recepción de visitantes en la región de Xalapa debía tener un perfil específico, con el fin de facilitar el proceso de recepción de visitantes y aligerar de alguna manera el desarrollo de la capacitación. Dicho perfil y requisitos se plasman por primera vez en la *Convocatoria* para reclutar alumnos como prestadores de Servicio Social, en calidad de Mentores Internacionales. De igual manera que en las otras ocasiones, se solicitó también el apoyo a directores y secretarios de facultad. Además, en esta ocasión, estratégicamente se envió la información a los consejeros alumnos de la UV de todas las Áreas Académicas, lo cual benefició el reclutamiento de estudiantes mentores de todas las áreas. Además, se elaboró una agenda de capacitación, se estructuró la primera propuesta de instrumento de evaluación y seguimiento, se agendaron las fechas de las reuniones continuas, así como la entrega de los informes derivados del instrumento y del cierre del semestre.

2 estudiantes del Área Académica de Artes, 1 de Ciencias Biológicas, 1 de la Económico-Administrativo, 4 de Humanidades y 2 del Área Técnica fueron los 10 alumnos anfitriones que dieron forma a todo el trabajo de mentoría ejecutado durante los siguientes meses del semestre de otoño 2019, en coordinación con el grupo de gestores y los líderes del proyecto. Cabe mencionar que la matrícula visitante en el semestre en cuestión fue de 102 estudiantes en las diferentes áreas

académicas y regiones que conforman la UV; de estos, 59 radicaron en la ciudad de Xalapa (35 extranjeros y 24 mexicanos), con lo cual se asume que cada estudiante mentor recibió, atendió y dio seguimiento a más de tres estudiantes mentorados.

La capacitación en esta tercera generación tuvo una duración de 40 horas y, como en el caso de la generación anterior, se abordó a partir de los tres enfoques mencionados: acercamiento a la realidad geográfica y social, información institucional y el seguimiento a las “Acciones de la Mentoría”. En esta ocasión se contempló la elaboración de videos como testimonio de los estudiantes de intercambio, materiales que apoyarían la estrategia de proyección de la UV, buscando incrementar el número de estancias de las siguientes generaciones de estudiantes de movilidad. De la misma manera, se incluyó como un cuarto enfoque el Taller sobre Comunicación Intercultural, donde se tocaron temas como identidad, discriminación, tolerancia y relaciones interpersonales, la importancia del lenguaje no verbal, las ventajas de romper paradigmas, entre otros.

El taller sería un aspecto indispensable en la capacitación del grupo de mentores, ya que representa una herramienta para enfrentar las situaciones que podrían experimentar durante el semestre con sus mentorados y que les daría la capacidad de dar respuesta a cualquier conflicto. Una de las ventajas que se perciben con el reclutamiento y capacitación de un grupo pequeño, como en este caso de 10 estudiantes, es que tanto la habilitación como el seguimiento alcanzan mejores resultados. Este aspecto permitió explorar, casi en su totalidad, aquellos aspectos importantes que fueron útiles durante el semestre, lo cual permitió que la atención al contingente visitante se desarrollara de manera personalizada.

Con el grupo de movilidad otoño 2019 se implementó un seguimiento más oportuno gracias al apoyo de un instrumento valioso para recabar información como la encuesta. Dicho instrumento fue diseñado para ser aplicado en 4 diferentes momentos del semestre; los 3 primeros (inicio, intermedio y al final) a propósito del seguimiento de la estancia de los mentorados; al término del curso se compendió información sobre el desempeño observado en los mentores, de acuerdo con la percepción de los alumnos de movilidad visitante.

Cabe mencionar que el instrumento fue creado, revisado y mejorado por los responsables del proyecto, con el apoyo de la segunda generación de los mentores, así como de quienes participaban en ese momento, dada la experiencia durante los meses de colaboración, el dominio de términos y de temas. Es importante recalcar

que la trayectoria en el ámbito académico y de gestión sobre procesos de evaluación y certificación académica y administrativa de quienes originaron la propuesta de mentores internacionales, facilitó la elaboración, revisión y mejora de reactivos del instrumento utilizado para evaluar el trabajo correspondiente al.

RESULTADOS TERCERA GENERACIÓN

La primera parte del instrumento ayudó a recuperar ideas en torno a las necesidades, las expectativas presentes del semestre y ciudad receptora, así como la disponibilidad y extensión de los servicios ofrecidos por la UV. Asimismo, se identifica el proceso de adaptación y comunicación interpersonal entre el estudiante mentor y sus mentorados. La segunda parte estriba en el seguimiento de la adaptación, integración cultural y académica. Es en la tercera donde se intenta profundizar en cuestiones personales, sociales y académicas, pretendiendo con ello potenciar el desarrollo de las competencias en la resolución de conflictos. En la cuarta y última etapa se compendia información sobre el desempeño observado en los mentores, de acuerdo con la percepción de los alumnos de movilidad visitante, con lo cual, a manera de cierre del semestre, se tendrá la posibilidad de mejorar o reestructurar el programa para la siguiente generación.

Respecto a la comunicación entre mentores y mentorados, se reporta que el 25% de los estudiantes internacionales manifestó dificultades con el lenguaje, siendo unas de las primeras barreras para generar una buena adaptación e inmersión cultural, social y académica. Sin embargo, durante el seguimiento y proceso de adaptación en lo que resta del semestre, el 70% comentó haber establecido una excelente relación con su contraparte. Uno de los recursos clave para ello fue haber contado con una buena comunicación interpersonal, complementado con la apertura y confianza que crearon los mentores.

Se refleja una efectividad del 27% sobre la inscripción de materias, el resto manifestó dificultades debido a que los horarios que habían elegido previo a su estancia se empalmaban e incluso, en algunos casos, los cursos elegidos con antelación fueron cancelados. Dentro de las inconformidades manifestadas está la falta de una mayor oferta académica (debido a la falta de horarios y/o de espacios en la facultad). También dentro de los aspectos negativos se mencionó el trato por

parte del área administrativa de la facultad; por las charlas con ambos, mentores y mentorados, se observa que dicha área, a cargo de trámites y gestión al interior de las entidades académicas, trata a los estudiantes de intercambio como si estuvieran familiarizados con el sistema y, en ocasiones, el alumno de movilidad se siente confundido por no tener el dominio de los temas administrativos no solo de la UV, sino de las particularidades al interior de cada facultad.

El 16% de los mentorados reportó haber sido atendido por un estudiante mentor distinto al asignado de inicio, ya que este desconocía temas importantes, como aquellas particularidades que se mencionaron en el párrafo anterior o lo relativo al trato con profesores o instancias administrativas de la facultad en cuestión.

20 de los 59 estudiantes concentrados en Xalapa aprovecharon para cursar las materias electivas que oferta la UV como deportes, talleres libres de arte y aprendizaje de idiomas.

El acompañamiento mentor superó las expectativas de algunos estudiantes de movilidad, facilitando la inmersión en los ámbitos culturales y personales. Los mentorados comentan que la mentoría brindó estabilidad, confianza, guía y una red de apoyo seguro durante su estancia.

La implementación de programas de mentorías en las universidades busca alcanzar la internacionalización; es un instrumento que ayuda a dar seguimiento adecuado a los alumnos visitantes, pues es una guía del procedimiento y permite considerar las variantes en función de la realidad y el contexto educativo para que el equipo mentor disponga de un horizonte confiable para el diseño de un cronograma de actividades viable en su desarrollo, de acuerdo con las siguientes etapas: conformación del equipo mentor, diagnóstico de estudiantes de recién ingreso, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación del programa (Aguilar y Manzano, 2018).

La mentoría se erige como una invaluable herramienta auxiliar en el proceso de adaptación del alumno visitante en el marco de los programas de movilidad académica, ya que el mentorado funge como el embajador de la ciudad (gastroonomía, turismo, costumbres) y de la universidad (trámites académicos y administrativos), al ofrecer un cobijo ante las dudas, miedos y desconfianza que se pudieran presentar en el estudiante de movilidad. Este elemento es a todas luces entendible si se considera que ambos actores poseen la misma edad y, por ende, mentalidad y gustos afines.

RESULTADOS CUARTA GENERACIÓN

La cuarta generación se implementó en el semestre de primavera 2020 y se caracterizó por albergar un total de 70 estudiantes de intercambio en la UV. De ellos, 4 permanecieron en la región de Poza Rica-Tuxpan (1 de extensión), 24 en Veracruz y 42 en Xalapa (9 de extensión).

El Programa de Mentores Internacionales se planificó de manera similar al anterior, iniciando con la publicación de la *Convocatoria* y siguiendo con la recopilación de información mediante el formulario de referencia. La estrategia de difusión se realizó de la misma manera que la anterior, es decir, se hizo la divulgación entre el grupo de representantes de facultad, así como de Consejeros Alumnos. Se registraron 12 estudiantes: 1 del Área Académica de Artes, 1 de Ciencias de la Salud, 1 de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, 2 del Área Técnica y 7 de Humanidades. En este caso, 3 de ellos habían sido parte de los programas de movilidad internacional que ofrece la UV, lo cual facilitó la capacitación para el resto del grupo.

La capacitación se desarrolló de manera similar a la anterior generación cumpliendo con un total de 40 horas, donde se abarcaron los cuatro enfoques descritos anteriormente. Durante la habilitación se contó con el apoyo de cuatro entidades importantes de esta casa de estudios: la Dirección General de Vinculación, la Dirección de Actividades Deportivas, la Coordinación de la Unidad de Género y la Facultad de Antropología, con las cuales se complementó y fortaleció la capacitación en términos informativos e interculturales.

El periodo primavera del 2020 dio inicio el 04 de febrero y concluyó el 22 de junio. Las actividades académicas presenciales se detuvieron a partir del 23 de marzo de 2020, es decir, el programa de intercambio de los estudiantes en la UV se desarrolló en un total de 34 días en modalidad presencial, 65 días en modo virtual y 5 días de vacaciones, esto sin contemplar que la mayoría de los visitantes llegó a la ciudad días o semanas antes del inicio del semestre. 15 de los 42 alumnos ubicados en Xalapa decidieron permanecer en la ciudad luego de la contingencia. La razón principal que expresaron que no querían ser un riesgo de contagio para su familia o porque esperaban que el brote del virus fuera controlado rápidamente con la esperanza de retomar con normalidad las clases presenciales.

La encuesta de seguimiento fue enviada en tres momentos diferentes a los 42 estudiantes visitantes instalados en Xalapa, obteniendo respuesta solamente de 31

de ellos, número que se consideró, dadas las circunstancias, como el 100% de la población. El seguimiento de su desarrollo académico e integral se dificultó, ya que los alumnos de movilidad centraron su atención en el tema que en ese momento desconcertaba al mundo: la pandemia por Covid-19; sus sentidos estaban puestos en la manera en cómo debían dar continuidad a sus actividades académicas, los acuerdos con los profesores de sus universidades de origen.

En principio, es curioso que mientras el semestre iniciaba, 23 estudiantes de intercambio comentaron haber establecido buena relación con sus compañeros de clase; no obstante, en el segundo momento del sondeo, la mayoría respondió que la relación con ellos se limitó a estar presente durante los cursos y en algunos casos a la realización de actividades, sin tener mayor contacto que atender los aspectos académicos y tareas.

En el plano académico, la tercera parte de la población de estudiantes de movilidad reporta haber presentado dificultades en la inscripción de materias a cursar, inconveniente padecido también por la anterior generación. Los problemas más comunes fueron:

- Sin cupo en la materia.
- Horarios empalmados.
- Cursos cuyos contenidos no se alineaban con el programa de la licenciatura origen.

La adaptación y desenvolvimiento de los alumnos visitantes en las clases presenciales fueron óptimos, es decir, la mayoría cumplió con las expectativas de atención y calidad de la materia; el trabajo colaborativo en aula procedió normal, sin dificultades o desacuerdos; para la mayoría de los alumnos resultó grato encontrar amistades dentro de su círculo de compañeros de clase.

El brote de Covid-19 conllevó a que varias Pymes, instituciones educativas, organizaciones y centros de esparcimiento clausuraran sus puertas al público, para de este modo salvaguardar y proteger a la población. Ningún ámbito de la sociedad estaba preparado para un paro total de actividades; la economía del país fluctuó enormemente, y no solo ella, también la educación recibió un gran impacto. No obstante, los trabajos académicos tenían que entregarse, las actividades escolares tenían que seguir su curso de alguna manera.

La UV apostó por adoptar un programa emergente para seguir con sus actividades escolares: profesores y alumnos se reunirían virtualmente a través de diversas plataformas de videoconferencias. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de movilidad reconsideró su estancia en la ciudad de Xalapa, decidiendo regresar a su país/estado de origen y tomar las clases virtuales desde la seguridad de sus hogares.

Si bien el uso de la tecnología ha sido parte sustantiva para favorecer el desarrollo escolar y cultural de la mayoría de los universitarios, asirse a esta como la única herramienta de comunicación en el ámbito personal y profesional no fue tarea fácil para quienes participaban de una estancia, ya que los planes que tenían fueron totalmente alterados. La educación digital en línea y el amplio catálogo de posibilidades de interlocución pedagógica que de ella se derivan se erigieron, en un primer momento como una alternativa didáctica para subsanar el déficit de capital humano en las aulas, tal como se interpreta en el documento publicado por Díaz-Barriga (2020); sin embargo, la coyuntura sanitaria propiciada por el coronavirus hizo que a la postre terminasen mermándose dichas opciones por factores de diversa índole, como:

- Los sistemas educativos, pedagógicos y de inmersión cultural se han desarrollado casi exclusivamente en el entorno presencial, lo cual permite explotar todas las habilidades sensoriales y cognitivas del educando.
- Aun cuando las redes sociales y las plataformas de interacción multitudinaria han resignificado las formas de aprender, esto no hace que la tecnología sea sucedánea al instinto gregario del ser humano: aprender en comunidad, en interacción con los otros, de manera vivencial.
- Si bien la pandemia ha afectado a todas las economías del mundo, está claro que el aislamiento social y la desaceleración económica han impactado de muy diversa manera y con mayor encono a las economías emergentes, como la nuestra, propiciando con ello una cada vez más patente dificultad para acceder a servicios como internet y ciertas plataformas de interlocución digital.

Ante este panorama resulta importante mencionar que la UV diseñó, en el año 2000, la primera versión de la plataforma EMINUS, con el objetivo de fungir como herramienta de apoyo didáctico para académicos y alumnos. Veinte años después y con la premura de ofrecer mayor calidad en las clases virtuales, se ofreció una ver-

sión 4 de dicha plataforma. Ahora bien, en los reportes de seguimiento los mentores manifiestan que la herramienta didáctica no ha sido aprovechada al máximo, ya que los docentes, al conocer solo parcialmente su manejo, la utilizan únicamente para encargar tareas, dejar actividades y aplicar exámenes. Uno de los beneficios de la última versión es que cuenta con una herramienta de videoconferencia. Sin embargo, se optó más por utilizar plataformas como *Zoom* o *Microsoft Teams*.

Bajo este escenario de clases virtuales, los alumnos de movilidad reportan haber presentado diversos problemas con la conectividad y calidad de la clase impartida por los profesores, evidenciándose una marcada limitación para el acceso a la banda ancha e internet y contar con los dispositivos tecnológicos necesarios para conectarse (Gómez, 2020). Los comentarios más recurrentes en este sentido fueron los siguientes:

- Problemas con la conectividad y rapidez de internet.
- Diferencia horaria para los alumnos extranjeros que regresaron a sus hogares.
- Problemas con el equipo de cómputo.
- Problemas con la plataforma de videoconferencia (*Zoom*, *Teams*, *Google Meet*, *Facebook*).
- Falta de encuadre y desarrollo de estrategias para impartir las clases por parte de los profesores.
- Ausentismo de docentes.
- Carga de tareas excesiva.
- Falta de conocimiento digital; los profesores desconocían el manejo de las plataformas de videoconferencia, así como las de EMINUS.

Por otra parte, las redes sociales fueron el medio clave para asegurar el seguimiento a los mentorados: Facebook, Instagram y Whatsapp se convirtieron en las herramientas más utilizadas para la comunicación e intercambio de información. Más de la mitad de los mentores y mentorados reporta haber establecido una relación de amistad y compañerismo entre ellos gracias a estas aplicaciones. Una de las estrategias optadas por los mentores para seguir en contacto con los alumnos de movilidad fue promover pequeñas reuniones virtuales en pos de la celebración de algún cumpleaños. Por otra parte, existió una pequeña población que decidió limitar la comunicación con sus mentores, resultando una relación más formal.

Los compañeros y amigos, son los recursos humanos de que dispondrán los alumnos y con los que tendrán que relacionarse durante su estancia en el país de destino. Vemos, pues, que hay muchos y variados factores que interaccionan y coadyuvan en la consecución de los objetivos de los programas de movilidad de los estudiantes, pues finalmente, reconocemos nuestras particularidades al reflejarnos en los otros (Gómez, 2020:13).

Es sabido que la movilidad no constituye en sí misma un fin, sino uno de los medios con que los programas cuentan para la consecución de los objetivos. Desde nuestro punto de vista una de las consecuencias que contribuyen al éxito de los programas de movilidad es la integración cultural de los estudiantes foráneos (Vila y Gonzáles, 2010). En este sentido y a propósito de la última encuesta aplicada rescatamos dos testimonios de los estudiantes de intercambio en torno su percepción del programa de mentores:

Es fundamental (hablando del programa de mentores), son aprendizajes recíprocos, se crean vínculos fuertes de acompañamiento y crea la sensación de seguridad que alguien está pendiente de cada uno de nosotros, a quien podemos confiar no solo situaciones académicas, sino personales.

Para un alumno de movilidad que desconoce la ciudad es una verdadera ventaja poder llegar a un lugar nuevo y saber que contarás con alguien que estará apoyándote. Aparte de ello la convivencia y el trabajo para la inmersión social es fundamental con determinados tipos de personas. Al igual que ellos forman parte importante para el desarrollo personal y afectivo durante la estadía.

Por otra parte, tres de las mentoras de las dos últimas generaciones suscriben lo siguiente:

Pude enriquecer los caminos que laboralmente me interesan [...]. Me permitió expandir mi panorama empresarial y funcional el convivir con personas de otros países; me acercó a mis intereses profesionales como la migración y las relaciones exteriores, y al trabajar de cerca de mis autoridades, aprendí sobre liderazgo, innovación, capacidad de adaptación y mucho trabajo en equipo.

Ser mentora ha sido una de las mejores experiencias de mi vida académica, ya que a pesar del trabajo y la responsabilidad que esto conlleva es una actividad bastante satisfactoria que abre las puertas a ver el mundo de manera diferente, conocer más culturas y hacer nuevas amistades que estoy segura perdurarán para el futuro.

Al estar cursando la Licenciatura en Pedagogía, puse en práctica la rama de la orientación educativa, aplique ciertas técnicas con los chicos de movilidad, dando asesoramiento y tutorías para ofrecerles la mejor estancia personal y académica, lo tomé como una experiencia que enriquecía mi formación académica.

Esto evidencia no solo el desarrollo profesional del alumno mentor (al seguir ciertos lineamientos de convivencia, generando soluciones para cumplir con las tareas asignadas y contar con la responsabilidad de ofrecer un bienestar académico y/o personal en el alumno visitante), sino que abona en su desarrollo personal, generando el sentido de la tolerancia y respeto a las diferentes idiosincrasias de los alumnos visitantes, creando empatía con el otro, fortaleciendo estrategias para una mejor interacción con personas nuevas.

Como se ha mencionado, uno de los objetivos del programa de mentoría es asegurar una estancia más cómoda y satisfactoria para los alumnos de movilidad; sin embargo, se observa un mayor impacto en el grupo de estudiantes mentores; ellos mencionan aprendizajes y desarrollo en competencias como organización, calidad en el servicio, liderazgo, innovación, claridad al panorama de sus intereses laborales y profesionales. Es satisfactorio el avance y buenos resultados que el Programa de Mentores Internacionales ha obtenido, cumpliendo así con las metas y objetivos que pretende alcanzar la estrategia de IC en la UV.

En conclusión se observan los frutos que el proceso de IC, a través de la implementación del acompañamiento del mentor, abona a la formación integral del estudiante, permitiendo el desarrollo y/o fortalecimiento de sus competencias interpersonales (resistencia al entorno, automotivación, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos, negociación, sentido ético y diversidad multicultural). Aun con lo anterior, el proceso no debe ser visto como unilateral, ya que el estudiante visitante también adquiere y enriquece sus conocimientos multiculturales, así como el desarrollo, por igual, de sus competencias interpersonales.

La pandemia arrojó luz sobre las complejidades de la equidad en el acceso y la permanencia en este nivel. Sin embargo, el tema de la internacionalización resultó afectado por las restricciones de viaje que, en definitiva, ponían en paro distintas estrategias, entre ellas, la movilidad de académicos y estudiantes (Marmolejo y Balderrama, 2020).

Schleicher (2020) pone sobre la mesa el hecho de que, para los estudiantes que buscaban realizar estancias en el extranjero, no podría resultar atractivo el cambio a la modalidad virtual, puesto que elimina la posibilidad de la experiencia cara a cara con otros contextos.

Es aquí cuando las tecnologías de la información justifican la importancia intrínseca que tienen para la humanidad, convirtiéndose en una herramienta auxiliar para cubrir las demandas actuales de los servicios educativos y coadyuvando para que tanto docentes como estudiantes accedan a nuevas formas de aprendizaje, facilitándoles el camino para presentar soluciones creativas y estrategias innovadoras de cara a continuar satisfactoriamente su proceso de formación.

La pandemia evidenció las debilidades y flaquezas de las estrategias educativas contemporáneas. La efectividad de la enseñanza y calidad del aprendizaje se vieron mermadas debido a todos los inconvenientes descritos líneas arriba. No cabe duda que ningún actor -académicos o estudiantes- se encontraba preparado con las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentar y superar las áreas de oportunidad del sistema educativo de nivel superior.

No cabe duda que la máxima casa de estudios desarrollará nuevas estrategias, herramientas y procedimientos para aprovechar estas áreas de oportunidad en el ámbito de la Internacionalización, todo con el fin de cumplir con el objetivo institucional de ofrecer una educación de calidad, otorgando una formación integral y forjando ciudadanos éticos y competentes.

En suma, la educación superior, la internacionalización y la movilidad estudiantil se encuentran en un momento que puede permitir que se renueven sus procesos, a la luz de una nueva normalidad que obliga al acercamiento virtual. Pese a lo negativo de estas circunstancias, habrá que pensar que las intenciones de viajar, conocer nuevos ambientes y tener encuentros culturales son deseos que no desaparecerán de la mente de los estudiantes, pues finalmente, reconocemos nuestras particularidades al reflejarnos en los otros (Gómez, 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar N. y Manzano N. (2018). La mentoría en el nivel universitario: Etapas para su implementación. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 255-262. En: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300255
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 249-264.
- Bueno García, C., Ubieto Artur, M. I. y Abadía Valle, A. R. (2014). Formación en Técnicas de Comunicación para Mentores. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2). En: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/368924>
- Castillo Didier, M. (2003). El mito de Odiseo. *Atenea*, (487), 11-23. En: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622003048700002>
- Carmona Fernández, D. y Alonso García, M. A. (23 de marzo de 2018). *El valor de la orientación*. En M. Fernando Velázquez y A. M. Portillo de la Fuente (coords.) *Libro de Actas del Congreso de mentoría en universidades españolas*. Proyecto de Atención Tutorial MENTOR para la Escuela de Ingenierías Industriales: consolidación e intercambio de experiencias con entornos universitarios españoles. En: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30729>
- Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: El papel de la mentoría ante el nuevo milenio*. En: <http://www.mentors.ca>.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (coord.) *Educación y pandemia: una visión académica*. UNAM.
- Gómez, P. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2). En: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1348/1125>
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Sense.
- Nilson, B. (1999). Internationalization at Home: Theory and Praxis. *European Association for International Education Forum*, 12. En: <http://www.eaie.org/pdf/intathome.asp>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. UNESCO / Universidad Nacional de Colombia. En: https://ze.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ayatl/amotx/SPC/biblio/Intercultural_Competencias.pdf
- Sánchez Ávila, C. (20-22 de noviembre de 2012). *Red de mentoría en entornos universitarios españoles: presente y futuro* [sesión de conferencia]. VII Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa, Madrid. En: http://oa.upm.es/20581/1/INVE_MEM_2012_143487.pdf
- Sánchez Moreno, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-19.
- Valverde Macías, A., Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E., y Romero Rodríguez, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 87-112. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049470.pdf>

INTERCULTURALIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN

ADRIANA ÁVILA PARDO
MARIO OLIVA SUÁREZ

La interculturalidad y la internacionalización son dos procesos que, tradicionalmente, se han desarrollado de manera paralela. En su origen, por lo general, se articulaban en ámbitos muy específicos, como el empresarial, concretamente en lo relativo a los negocios internacionales.

A partir del siglo xx se empiezan a generar procesos transnacionales, debido a que surgen “organismos, empresas y movimientos cuya sede no está, exclusiva, ni principalmente en una nación” (García, 1999:46). Se trata de empresas cuyas operaciones se registran en diversos países, pero que no tienen una pertenencia nacional en estos, ya que operan desde un espacio supranacional que les da un margen de independencia, con respecto al Estado, en cada país. La internacionalización se extiende más allá de estos ámbitos empresariales hacia las instituciones educativas gracias a una creciente globalización que favorece movilidad, colaboraciones e intercambios a gran escala y que pone el acento en la necesidad de formar perfiles con competencias internacionales. Este escenario en el que la globalización, entre otros factores, favoreció que los Estados nacionales disminuyeran su protagonismo, surge también, a escala mundial con movimientos sociales asociados a una explosión de reivindicaciones identitarias que reclaman derechos específicos dentro de esa supuesta ciudadanía global. Las nuevas reivindicaciones por una diversidad cultural en el mundo se registran en la esfera de la sociedad civil, pero encuentran resonancia en ámbitos académicos, desde donde se empiezan a teorizar como multiculturalidad y, posteriormente, como interculturalidad (Dietz, 2012).

En la llamada era global, la internacionalización y la interculturalidad empiezan a confluir en el ámbito institucional universitario, alimentándose y problematizándose

mutuamente. El análisis de dicha confluencia es lo que nos interesa en este artículo. En la primera parte de este capítulo, reflexionamos sobre cómo entendemos la interculturalidad, considerando la polisemia que caracteriza al concepto y las implicaciones que las distintas definiciones tienen en su aplicación programática. Posteriormente, exploramos las condiciones y posibilidades de articulación y fertilización mutua entre la internacionalización y la interculturalidad, en el campo de la educación superior, para abonar, tanto a la construcción teórica existente, como al diseño de estrategias que promuevan su articulación.

En la segunda parte, se expone la forma en que se ha entendido y desarrollado el proceso de internacionalización en las instituciones universitarias, así como los ejercicios que se empiezan a implementar para que dichos procesos tengan un enfoque intercultural.

INTERCULTURALIDADES

El título de este apartado pretende subrayar el carácter polisémico que caracteriza al concepto de interculturalidad, ya que los diversos sentidos que el término puede guardar tienen, invariablemente, implicaciones políticas y programáticas en cualquier campo en el que se pretenda incidir desde este enfoque. Las diferencias en el sentido que adquiere la interculturalidad, sea como concepto o como praxis, obedecen a distintos factores, tanto conceptuales como históricos. Tomándolo en su sentido más literal, podría entenderse que el término hace referencia a las relaciones que se establecen “entre culturas”; sin embargo, el sentido que se le otorga al concepto de cultura incidirá en cada ocasión sobre la forma en que entendemos la interculturalidad.

Para explicar la polisemia del concepto, nos basaremos en los tres ejes semánticos que propone Dietz (2017) para definirlo, mismos que plantea como complementarios entre sí, para clasificar la diversidad de nociones de interculturalidad existentes. Retomamos su propuesta a partir del eje que propone entender y clasificar: la noción de interculturalidad con base en el sentido que se le da al concepto de cultura, al cual se encuentra, ineludiblemente, ligado. Posteriormente, se aborda el eje desde el cual el autor propone clasificar el concepto de interculturalidad dependiendo de su uso, ya sea para describir hechos que se consideran interculturales o para prescribir

cómo debería ser un hecho o una práctica para considerarse intercultural; y, en tercer término, el eje con el que explica las distintas aplicaciones prácticas del concepto y cómo estas varían entre aplicaciones de corte más funcional o más crítico.

Empezaremos por el eje que permite comprender las implicaciones del sentido del concepto de cultura, pues es una de las principales razones que causan diferencias perceptibles, tanto en la conceptualización como en la aplicación práctica del concepto, en distintos niveles y ámbitos, como las políticas y declaraciones internacionales, las políticas públicas que definen el proyecto identitario de un país, los programas educativos de atención a la diversidad o las políticas empresariales para fomentar equipos interculturales, por mencionar algunos ejemplos.

En los casos en los que la cultura se entiende como un conjunto de características que define a un grupo humano y que delinea de forma inequívoca sus rasgos, actitudes y valores, nos encontraremos frente a lo que el autor denomina: concepto estático de cultura (Dietz, 2017), pues se entiende como aquello que define y delimita los márgenes de una cultura, diferenciándola de las otras igualmente delimitadas. Entender el concepto de cultura, de esta manera, implica que, para conocer o promover la interculturalidad, basta con identificar los elementos que caracterizan a cada grupo, imaginando dichas características como listados fijos y homogéneos, de manera que la diversidad cultural se explica como una suerte de mosaico multicolor donde las relaciones interculturales se reducen a un intercambio de estereotipos que, en muchos casos, sirven para justificar prácticas racistas y discriminatorias. Generalmente, desde esta concepción estática, se ignora el carácter histórico y procesual de las relaciones sociales, así como la heterogeneidad intracultural existente.

Esta forma de entender lo intercultural subyace, por citar un ejemplo, en algunas propuestas nacidas del ámbito empresarial, en el campo de los negocios internacionales, en las cuales se entiende la cultura como sinónimo de nacionalidad, y donde se plantea la posibilidad de establecer relaciones “interculturales” en un nivel individual, conociendo el listado de características correspondientes a los estilos de negociación y de comportamiento en cada país, lo que da como resultado una “clasificación de ‘culturas’ según su grado de individualismo, *versus* colectivismo, o de masculinidad, *versus* feminidad, que es tan estereotipada y etnocéntrica que difícilmente contribuye al estudio de las dinámicas intraculturales e interculturales” (Dietz, 2012:80).

Lo anteriormente expuesto se contrasta, en este primer eje, con una noción de cultura entendida en un sentido más complejo, es decir, entendida en su calidad de proceso histórico y contextualmente situado, que se va construyendo mediante “interpretaciones simbólicas, praxis rutinizadas, recursos colectivos, etcétera, lo cual implica que no existe un simple espacio entre ‘culturas’, sino una compleja articulación de procesos de autoadscripción y adscripción externa inter-, intra- y trans-culturales, así como de identificación y de creación de la ‘otredad’ dentro de la sociedad” (Dietz, 2017: 194). Lo cultural, concebido así, pone el énfasis en su carácter procesual, dinámico e híbrido. Se entiende pues como un proceso de significación a partir del cual otorgamos sentido de manera colectiva a nuestra, mediante las prácticas recurrentes que reproducen, recrean y actualizan tal sentido, a través de un complejo sistema de relaciones comunicativas que constituyen lo social (Geertz, 2006).

El espacio “entre culturas”, desde esta perspectiva, es objetivamente inasible, impalpable, ya que no existe, en realidad, una frontera cuyos márgenes identifiquen dónde termina una configuración cultural y dónde inicia otra. Su carácter procesual hace que el entramado cultural esté en permanente movimiento, incluso, no se puede hablar de un solo proceso, de un solo movimiento a un ritmo constante; hay procesos cuyo ritmo es mucho más lento, con mayor permanencia en el tiempo, como las instituciones o las tradiciones; y otros, más acelerados e individuales, que no llegan a constituirse como aspectos permanentes, pero que imprimen dinamismo a lo cultural, es decir, “los actores nacen y se socializan, en medio de estructuras preexistentes que prefigurarán sus prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas, adaptadas por estos mismos actores, en función de sus intereses, identidades y contextos cambiantes” (Dietz, 2017:167). Entonces, las fronteras percibidas, tienen más que ver con procesos de identificación, adscripción y auto-adscripción que nos condicionan a percibirnos como parte de distintos grupos y diferenciarnos de otros, en términos de etnicidad, religión, nacionalidad, lengua, entre otros (Dietz, 2017). Dichos procesos de identificación, tampoco generan identidades fijas que puedan claramente diferenciarse. Por ello se habla, más bien, de procesos de identificación, haciendo referencia al carácter abierto, precario y dinámico de las identidades (Hernández, 1992).

Esta manera de entender las culturas y las identidades aclara que la interculturalidad no es un simple un concepto que hace referencia a las relaciones sociales, concebidas

a partir de diferencias dicotómicas, sino que, por el contrario, es un concepto que pone el foco sobre la complejidad implicada en dichas relaciones cuando son contextualizadas, situadas históricamente y leídas, no solo como el reflejo de la diversidad humana y cultural, sino también como el reflejo de la jerarquización de dichas relaciones, a partir de una desigual relación con el poder, especialmente identificado en las políticas identitarias de cada Estado y los movimientos contestatarios que estas generan. Es por ello que en México, usualmente, se suele reducir la interculturalidad a las relaciones existentes entre mestizos y pueblos originarios, porque estos últimos han sido “la otredad” que el Estado mexicano ha construido históricamente, para instaurar sus diversos proyectos identitarios como nación (Dietz, 2003, 2013, 2017).

Otro eje semántico que propone Dietz para entender la interculturalidad en su polisemia, es el que permite diferenciar cuando el concepto se utiliza para describir un hecho intercultural, de cuando se hace referencia al término para indicar cómo debería ser un proceso definido como intercultural, y lo explica como “la naturaleza descriptiva y prescriptiva de la interculturalidad como concepto” (2017:193). El primero tiene por objetivo mostrar y analizar hechos sociales complejos, derivados de procesos históricos conflictivos y caracterizados por relaciones de poder inequitativas que generan desigualdad por estar insertas en estructuras que favorecen la reproducción de discursos y prácticas hegemónicas. Desde este punto de vista, la mayor parte de los procesos interculturales muestran las contradicciones de relaciones que se establecen en contextos dominados por lógicas capitalistas, patriarcales y coloniales. La interculturalidad, entendida como una manera de mirar y analizar la complejidad de relaciones desiguales que se establecen en escenarios socioculturales caracterizados por la diversidad, es definida como:

El conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de “nosotros” *versus* “ellos”, los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio. Frecuentemente estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular (Dietz, 2017: 193).

La principal diferencia entre el enfoque descriptivo y prescriptivo es que el primero enfatiza la naturaleza conflictiva de las relaciones interculturales, en contraste con el segundo, que pone el énfasis en la necesidad de trabajar por superar dichos conflictos a través de estrategias que apunten a un escenario social ideal de relaciones armónicas en contextos de mayor equidad. Lo que Dietz señala como la naturaleza prescriptiva del concepto de interculturalidad toma forma a través del diseño de políticas, programas y estrategias encaminadas a reducir las brechas existentes entre grupos minorizados y grupos hegemónicos, “un programa transformador que tiene como objetivo hacer que las sociedades contemporáneas sean más conscientes de sus diversidades internas, y más inclusivas y simétricas en relación con sus -así denominadas- minorías” (2017:193).

Si bien, llegados a este punto, se puede ver que en la mayoría de los espacios institucionales, en los que se busca “promover la interculturalidad”, se apunta hacia un “deber ser” fundamentado por imaginarios ideales de sociedad, de ciudadanía, de relaciones entre culturas, países y sujetos, las estrategias implementadas pueden ser diversas. Algunas más encaminadas al empoderamiento de grupos minorizados y otras hacia la transversalización de un enfoque intercultural de la comunidad de que se trate; así, “mientras el multiculturalismo como programa normativo desarrolla medidas de acción afirmativa y discriminación positiva con el fin de ‘empoderar’ a ciertos grupos en particular, dentro de la sociedad, el interculturalismo hace énfasis en la necesidad de transformar la naturaleza de las relaciones entre estos grupos, lo cual implica no solo empoderar a unos, sino también alterar las percepciones de la mayoría” (Dietz, 2017:193). Un ejemplo de lo anterior, es la existencia de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en el seno de la UV, que nace como un programa que permitiría impulsar en la educación superior pública del Estado un enfoque intercultural, entendido en dos sentidos: por un lado, reducir brechas referentes al acceso y a la pertinencia de la educación superior para grupos históricamente marginados, abriendo sedes en regiones rurales con población predominantemente indígena; por otro, estableciendo en todos sus campus unidades académicas propias de la UVI, destinadas a promover la transversalización de la interculturalidad en las diferentes entidades y programas de la UV en dichas regiones, incluyendo Xalapa, donde se encuentra la sede central (Ávila, 2018).

En ambas estrategias de la UVI, así como en la existencia misma de esta, al interior de UV, encontramos una noción híbrida de interculturalidad, que ha buscado

atender la complejidad relacionada con la diversidad, desde un enfoque intercultural, con una combinación, muchas veces estratégica, otras más bien inconsciente, de los dos ejes hasta aquí expuestos. Muchas veces las estrategias empoderadoras o de acción afirmativa están fundamentadas en un concepto de cultura estático y de esencialización que busca promover mayor equidad en las relaciones interculturales, favoreciendo de manera específica a grupos históricamente minorizados; simultáneamente, las estrategias transversales de la interculturalidad en la totalidad de la comunidad universitaria, como ha sido el caso de la UV, desarrollan una noción de diversidad más amplia, considerando no solo la diversidad étnica, sino muchas otras identidades, basadas en un concepto de cultura más dinámico y procesual. Aún dentro de esta descripción esquemática, caben un sinnúmero de combinaciones de ejes que derivan en estrategias específicas, cuyo impacto político es de naturaleza variada, como lo refleja el tercer eje propuesto por Dietz (2017).

El tercer eje es el que hace referencia a los impactos políticos de la interculturalidad, los cuales pueden ser de corte más crítico y transformador de las estructuras hegemónicas o más conservador, al promover estrategias encaminadas a implementar acciones que favorecen la reproducción de dichas estructuras. De manera que, tanto “en el contexto europeo, como en el latinoamericano, se percibe una creciente tensión entre una comprensión de la interculturalidad, como estrategia programática, político-educativa, para pulir, suavizar o mitigar las relaciones entre grupos, por una parte y una visión de la interculturalidad, como estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad” (Dietz, 2017: 194).

Los tres ejes semánticos resultan muy útiles y esclarecedores para interpretar el sentido de la interculturalidad como concepto y/o como estrategia, sin embargo, reiteramos que en la práctica, la complejidad de la composición multicultural de las sociedades y de las relaciones interculturales, obliga tener presentes todas las dimensiones que el autor analiza a través de dichos ejes, de manera que no perdamos de vista que, siempre que se hable de interculturalidad, nos estamos refiriendo a hechos sociales que imbrican procesos culturales y económicos que responden a procesos históricos específicos. Por lo anterior, muchas veces resulta imposible y/o poco deseable decantarse por una sola forma de entender y atender la diversidad cultural, ya que cada enfoque, derivado de una combinación particular de los aspectos planteados, será insuficiente para responder a tal complejidad.

Creemos que cada enfoque sobre interculturalidad cubre alguna necesidad, y que, si bien el objetivo político de la interculturalidad crítica no debe perderse de vista, conviene tener presente que este objetivo no se consigue a corto plazo, ya que implica modificar estructuras fundamentadas en modelos construidos y sedimentados durante periodos muy prolongados, como patrones culturales habituados y, muchas veces, naturalizados. Desmontar, de forma no violenta, estructuras coloniales, racistas, machistas y sexistas, por mencionar solo algunas, debería ser parte de la función social de las universidades y, si estas estructuras han servido de base ideológica del sistema económico y social imperante, este desmontaje no puede hacerse a corto plazo, ni solo con estrategias que contravengan totalmente las prácticas culturales o las estructuras institucionales, puesto que estaría reproduciendo aquello que deseamos transformar.

Por tanto, un enfoque intercultural crítico debe contemplar también estrategias diversas, pensadas de forma escalonada y diversificada, dirigidas a distintas vías y grados con el fin de generar procesos de sensibilización, concientización y visibilización de la diversidad cultural, para dar lugar a otras formas de mirar y de mirarnos. Tanto la conciencia, la reflexión y la crítica intracultural, como la mirada intercultural crítica requieren de todas las estrategias con las que podemos contar, aunque en su momento algunas tengan por objetivo transformaciones que en primera instancia sean “funcionales”. Por ello, es importante comprender lo intercultural como proceso y no como un conjunto de estrategias a implementar, ya que por muy críticas que sean, si no logran penetrar y transformar de manera paulatina nuestras prácticas, quedándose únicamente en los discursos, lo que se obtiene son, más bien, procesos de adoctrinamiento, en el mejor de los casos. La transformación social es un ejercicio de largo aliento y las universidades tienen la apremiante e ineludible tarea de generar su propia transformación, en la cual la interculturalidad es un elemento entre muchos otros igual de necesarios.

La UV es una institución pública de educación superior de vanguardia en muchos aspectos, uno de ellos se refiere a la construcción de propuestas interculturales que permeen sus funciones sustantivas. Uno de los espacios que promueven dichas propuestas ha sido precisamente la UVI, a través de sus programas educativos y de sus unidades de transversalización. Desde hace quince años, en ambos espacios, se han desarrollado algunos ejercicios compartidos con la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) de la UV, a partir de los cuales se ha promovido la articulación

de la internacionalización y la interculturalidad. Para ello, se han realizado acciones que han permitido profundizar en la complejidad y potencialidad de los encuentros internacionales e interculturales, tratando de llevar la experiencia de intercambio y movilidad más allá de los tradicionales, asociados con anécdotas y estereotipos, por ejemplo, los referidos a nacionalidades diversas. Uno de estos ejercicios fue la participación en el programa COIL (*Collaborative Online International Learning*) promovido por la DGRI. A través de dicho programa se exploraron formas novedosas de pensar la dimensión intercultural de la internacionalización.

Este ejercicio representó un desafío, ya que involucró el análisis y la experiencia del estudiantado en procesos sociales caracterizados, predominantemente, por estereotipos, prejuicios y relaciones desiguales. La colaboración se dio entre dos grupos: uno conformado, en su mayoría, por estudiantes, hijos de familias latinas migrantes hacia Estados Unidos, nacidos y socializados en ese país, que no dominan ya el español a pesar de ser la lengua materna de su familia, y que deben aprenderla en la universidad; y el otro, caracterizado por estudiantes cuya educación tampoco es en su lengua materna, que es el Náhuatl, y que fueron socializados en el español como segunda lengua.

Las actividades incluyeron la colaboración en grupos mixtos para trabajar de forma virtual sobre los aspectos que muestran la diversidad cultural como la lengua, las tradiciones, la historia familiar, etc., y los problemas que se derivan de ella como la discriminación, la migración y los conflictos de identidad. Se trató de crear una oportunidad educativa mediante la colaboración virtual internacional para enfrentar a estudiantes universitarios de México y Estados Unidos al desafío de gestionar su diversidad lingüística, socioeconómica, de edad, de género, de nacionalidad, etc., para el logro de objetivos comunes, a través de un ejercicio de diseño y docencia compartidas, de forma totalmente virtual, entre una docente de UVI en la experiencia educativa de Diversidad Cultural, y un docente del curso de español de Albany University, que resultó en un módulo denominado “Comunicación y competencias interculturales”, mismo que fue cursado de manera conjunta por estudiantes de ambas universidades.

El objetivo fue lograr el desarrollo de capacidades reflexivas en estudiantes de educación superior para el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la mejora del idioma español, encaminadas a formar un perfil intercultural e internacional en los estudiantes, que contemplara la interdependencia de las dimensiones local

y global para desarrollar una mirada crítica que contribuyera a disminuir procesos sociales inequitativos y discriminatorios. El diseño del módulo tuvo como fundamento la propuesta de Gogolin (2011) sobre los distintos niveles de capacidades en educación intercultural y proporcionó una oportunidad, tanto para docentes como para el estudiantado, de participar en un proceso colaborativo, intercultural y multidisciplinario, en el cual el desafío de elaborar distintos productos, enfocados en temáticas sobre diversidad, identidad, migración, discriminación y tradiciones, en combinación con la necesidad de solucionar los problemas propios de la colaboración internacional y a distancia, creó la posibilidad de contribuir a la comprensión de los “diferentes niveles de competencias reflexivas que desarrollamos al enfrentarnos a la diversidad cultural, étnica y/o lingüística” (Dietz en Gogolin, 2011: 2).

Esta experiencia de colaboración muestra la potencialidad del binomio conformado por la interculturalidad y la internacionalización en los ámbitos educativos de nivel superior. No obstante, es necesario un ejercicio de diálogo y análisis que nos permita reflexionar, de manera conjunta, sobre las implicaciones de las distintas formas de interculturalidad, para la internacionalización.

INTERNACIONALIZACIÓN

La internacionalización se concibe como un proceso de transformación institucional de la educación superior, integrada dentro de la misión de nuestra universidad y no solo en sus funciones sustantivas. Para propiciarla, es fundamental contar con políticas institucionales que apoyen el desarrollo del trabajo de internacionalización. En este marco de referencia, se cuenta, a largo plazo, con el *Plan General de Desarrollo al 2030* de la UV que presenta la determinación de su comunidad para llevar a la Institución hacia niveles superiores de calidad y desarrollo; y con el *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia*, a mediano plazo, que define entre sus ejes transversales, la internacionalización y la interculturalidad como prioridad institucional para fortalecimiento de las funciones universitarias.

Si bien es cierto que la internacionalización, como concepto y estrategia en la educación superior, es un fenómeno relativamente nuevo, las universidades, desde sus orígenes en la Edad Media, tuvieron una vocación internacional. En ellas

estudiaban alumnos de diversas regiones del Viejo Mundo y enseñaban maestros de diversos países. La Universidad de Al Qarawiyyin, fundada en la Medina de Fez, Marruecos en el año 859, es considerada por la UNESCO la universidad más antigua del mundo que continua en funcionamiento, su creación fue 200 años antes del surgimiento la Universidad de Bologna, Italia, la primera de Europa, en 1088. Las otras prestigiosas universidades europeas de la época –Oxford, Cambridge, Toulouse, Padua, París, Salamanca o Coímbra, fundadas entre los siglos XI y XII– eran internacionales, tanto en sus alcances como en sus cuerpos docente y estudiantil.

Después de la Iglesia Católica, la institución más antigua del mundo occidental es la universidad, la entidad de más larga data vigente hasta nuestros días. El latín medieval fue la forma usada en la Edad Media en todas las instituciones de educación superior y religiosas, era la lengua franca, en primer lugar, como idioma para la enseñanza y como lengua litúrgica de la Iglesia católica medieval, pero también, como lengua de la ciencia, literatura, ley y administración; tanto maestros, como alumnos podían transitar y desplazarse de una institución a otra para impartir o recibir conocimientos sin la necesidad de acreditación previa.

La principal función de las universidades medievales, sin duda, era la enseñanza, pero también se dedicaban a la investigación y a la generación de conocimientos, propiciando además discusiones, debates, polémicas que, en muchas ocasiones, cuestionaban el *status quo* y los poderes vigentes, lo que conllevó a varias crisis e intervenciones en las que estuvieron envueltas. Estas instituciones fueron la génesis y establecieron un modelo de enseñanza superior que se prolongó en el tiempo, determinando la estructura y funcionamiento de las universidades de la época contemporánea que se extendió por todo el mundo.

Sin duda, este bregar internacional universitario en la Edad Media tuvo su más célebre exponente en Erasmo de Rotterdam (1469-1536), nacido en Holanda, erudito de amplios saberes y conocedor profundo de toda Europa, ciudadano del mundo en su época. En su honor, el programa de movilidad estudiantil más exitoso a nivel mundial lleva el nombre de Erasmus, en la Unión Europea. En la misma época que Erasmo de Rotterdam recorría toda Europa se conquistaba el Nuevo Mundo, se entraba de lleno al siglo XVI en las tierras de este continente con el sometimiento a las culturas y poblaciones originarias y la fundación de universidades, a imagen y semejanza de las europeas; queda aún pendiente la reflexión y transformación de su función social en las universidades actuales.

La primera universidad fundada, de acuerdo con la normativa de la monarquía española, fue la Universidad Autónoma de Santo Domingo, el 28 de octubre de 1538, en Santo Domingo, República Dominicana. Unos años después se creó la Real y Pontificia Universidad de San Marcos -actual Universidad Nacional Mayor de San Marcos- en Lima, Perú, fundada por “cédula real” en 12 de mayo de 1551, siendo la más antigua del continente en funcionamiento continuo. La tercera universidad de América fue la Real y Pontificia Universidad de México, fundada el 21 de septiembre de 1551. Durante toda la etapa colonial se crearon decenas de universidades e instituciones educativas superiores en el territorio de la Nueva España, entre ellos, muchos colegios y seminarios religiosos, además de instituciones para la enseñanza de oficios, creados directamente por la Corona, varias de las cuales han estado en funcionamiento continuo desde su fundación hasta nuestros días.

Uno de los aspectos más significativos de la Independencia, en el siglo XIX, fue la secularización de la vida social, en especial, del sistema educativo y, en particular, de la enseñanza superior. El rompimiento con siglos de sometimiento colonial, sin duda, exacerbó un espíritu nacionalista, que se reflejó en las universidades y en una suerte de rechazo a la relación internacional que se había mantenido con el viejo continente. Puede afirmarse que, en el marco de cambio del antiguo régimen colonial al nuevo, el proceso de secularización en la educación superior implicó una suerte de retroceso en la vocación internacional que, hasta ese momento, se había manifestado.

El nuevo régimen también conllevó la redefinición del papel que jugaba la religión católica en el ámbito universitario: sus ideas, costumbres y valores transitaban hacia prácticas seculares y laicas que implicaron cambios en los contenidos de una enseñanza más moderna, humanista, científica y pública. El pensamiento liberal fue permeando en la élite universitaria y, para los últimos lustros del siglo XIX, se va conformando la idea de un nuevo modelo de universidad, atisbando ideas internacionalistas, acorde con las necesidades del desarrollo, con una concepción más global de la modernidad. Así se funda, en 1910, la Universidad Nacional de México que, en 1929, alcanzaría su autonomía y con ella una mayor proyección internacional.

En el contexto latinoamericano, en 1918 se desarrolla el movimiento que dio lugar a la Reforma de Córdoba, Argentina que cuestionó el carácter elitista de las universidades de la época, revindicando un conjunto de postulados, entre los cuales se destacan la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la gratuidad de la enseñanza y el fortalecimiento de la función social de la universidad. La Reforma,

sin duda, fue un hito por su vocación latinoamericanista, por su proyección internacional y por la vigencia que, después de una centuria, aún mantiene.

En la primera mitad del siglo xx hubo varios acontecimientos, entre ellos las dos guerras mundiales y la derrota de la República Española, que repercutieron en la migración forzada de profesionales e intelectuales de Europa hacia el continente americano en general, y a México en particular, nutriéndose de especialistas internacionales con ideas y concepciones progresistas que, sin duda alguna, coadyuvaron a internacionalizar los claustros universitarios y a la toma de conciencia de su importancia.

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, por iniciativa del entonces Senador J. William Fulbright, se propone al Congreso de los Estados Unidos de América un programa, con la esperanza de que, al favorecer el intercambio entre estadounidenses y ciudadanos de otras naciones, se pudiera coadyuvar a eliminar futuros conflictos al fomentar la tolerancia y el entendimiento mutuo, dando así origen a uno de los proyectos pioneros de internacionalización educativa. En 1990 se crea la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS), encargada de administrar el programa de becas “Fulbright-García Robles”, del cual la UV se ha beneficiado periódicamente.

Paralelamente, en los últimos años del pasado siglo, el desarrollo de la economía mundial y de las tecnologías de la información y la comunicación, dio lugar a un proceso de inmediatez y globalización en un mundo cada día más interconectado, el cual tuvo una repercusión en la educación superior, implicando de manera paulatina la idea, el criterio y la definición de la internacionalización universitaria, con características mundiales y expresión local, siendo, fundamentalmente, generada de manera exógena por los efectos de la globalización. Knight (1993) define la internacionalización de la educación superior como “un proceso que incorpora una dimensión internacional dentro de las funciones sustantivas de enseñanza/aprendizaje, investigación y servicio en las universidades” (21). Partiendo de esta definición inicial, se fue ampliando el concepto, por aportes sucesivos de diferentes autores, con una aproximación teórica y práctica de la ejecución del proceso de internacionalización en las instituciones de educación superior.

La UV entiende la internacionalización como una condición *sine qua non* en toda la actividad universitaria, de manera que debe incorporarse en su estructura y funciones esta estrategia. Si nos preguntáramos ¿para qué?, ¿para quién?, y ¿con

qué objetivo? internacionalizar la universidad, Knight (1999) precisa y describe la internacionalización de la educación superior como el “desarrollo de un enfoque internacional no para muchas, sino para todas las actividades universitarias, de tal manera que el currículum para todas las asignaturas incluya dimensiones internacionales, la experiencia estudiantil contenga oportunidades internacionales, la investigación tenga reconocimiento internacional, y el papel amplio de servicio público de la universidad involucre un alcance internacional” (15). No obstante, hacernos estas preguntas desde un enfoque intercultural puede resultar un ejercicio fecundo para pensar formas en las que la internacionalización, además, puede contribuir a cuestionar y modificar el carácter monocultural y monolingüe de la universidad actual.

Posteriormente la misma autora, Knight (2009), distingue cuatro enfoques en el proceso de la internacionalización: enfoque institucional (integra elementos y perspectivas internacionales en el ejercicio sustantivo de la institución), enfoque en los programas internacionales (diferentes tipos de actividades relacionadas con el currículum, movilidad y cooperación), enfoque en el desarrollo de competencias (es una oportunidad para desarrollar en la comunidad universitaria en general nuevas competencias, actitudes, y aptitudes humanas) y enfoque en la estructura organizacional (lo importante es desarrollar un *ethos* o una cultura en la institución que posibilite la internacionalización).

Este proceso ha venido posicionándose como prioridad institucional en los últimos 20 o 25 años, a nivel mundial, mientras en México, hasta hace escasos 15 años se ha convertido en un elemento deseable, importante y necesario para el fortalecimiento de la calidad educativa en las universidades. En este mismo sentido, la internacionalización de la educación superior ha sido una pieza clave en la primera década del siglo XXI (Weber, 2008), no solo para la perspectiva institucional, sino para la construcción de políticas y ejes programáticos de gobiernos y organismos encargados de promover el entendimiento mutuo y la cooperación académica internacional.

Gacel (2009) plantea que la internacionalización se refiere a un proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura. La internacionalización, a lo largo de los años, según De Wit (2011), ha pasado de

ser una cuestión reactiva a una cuestión proactiva, de ser un valor añadido a estar generalizada, y también ha visto cómo su centro de atención, su alcance y su contenido han evolucionado sustancialmente. Por otro lado, J. Hudzik (2011) profundiza, con una aproximación más holística del concepto, con su definición de *Comprehensive Internationalization* o Internacionalización Integral, brindando elementos para la discusión, planeación, implementación y evaluación de la internacionalización. “La internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de la enseñanza, la investigación y las misiones de servicio de la educación superior. Le da forma al *ethos* y a los valores institucionales y afecta la entidad de la educación superior, en su totalidad. Es esencial que sea aceptada por el liderazgo institucional, la gobernanza, el cuerpo de profesores, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académico. Es un imperativo institucional y no una mera posibilidad deseable” (Hudzik, 2011: 6).

Cuál sería, entonces, el objetivo de la internacionalización en la UV, sino el de fortalecer y diversificar sus políticas, concibiéndola como una de las metas a cumplir para alcanzar la calidad y la excelencia académicas. Por esta razón, son múltiples las acciones que se desarrollan para lograr una verdadera internacionalización que exprese la vocación social característica de la institución. Se debe formar una comunidad académica verdaderamente internacional que prepare a los estudiantes para trabajar en ambiente laborales en contextos globalizados y que propicie, a través de la internacionalización, de sus funciones sustantivas, procesos y valores interculturales en su comunidad.

El concepto de Internacionalización Integral, no solo se refiere a la vida al interior de la universidad, sino también a todos los marcos institucionales externos, sus relaciones y alianzas, tanto con otras instituciones de educación superior nacionales y extranjeras, como con todo su entorno social, económico y político, ya que “en un mundo cada día más interconectado, la internacionalización se ha vuelto una exigencia para todas las universidades que aspiran a preparar a jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales y capaces de vivir como ciudadanos globales” (Salmi, 2014: 18).

Desde su fundación, en la UV se han desarrollado relaciones internacionales; por lo general fueron el resultado de iniciativas individuales y aisladas con un impacto limitado y sin adquirir un carácter institucional pleno. En distintas instancias y

dependencias de la UV, ya se desarrollaban algunas acciones de cooperación y de relaciones internacionales, pero carecían de una oficina coordinadora de toda la actividad en la universidad. El proceso de internacionalización de la UV se ha visto fortalecido, en la última década, teniendo una estructura directiva específica, la DGRI, que depende directamente de Rectoría, y dirige y proyecta una estrategia bien definida de Internacionalización como eje transversal que permea a toda la gestión universitaria.

Así pues, el ejercicio responsable de las acciones medulares de la universidad se ve enfocado hacia su contribución al desarrollo social y el fortalecimiento de su estrecha relación con el entorno, concibiendo la educación como un bien público con criterios de equidad y un derecho social universal que conlleve abreviar elementos para su constante actualización, sus acciones de mejora y sus procesos de innovación. De igual manera, encuentra en la Internacionalización un rol fundamental para incrementar conocimientos, herramientas y nuevas dinámicas para el fortalecimiento responsable de la Institución.

Se concibe que todo el quehacer universitario tenga como referencia los contenidos y valores de la educación internacional y que esta se exprese en todas las áreas académicas, regiones y entidades universitarias, con el fin de que todos participen en la misión que conlleva la apertura de la Universidad a los nuevos retos del mundo globalizado. En ese sentido, hay elementos que son esenciales: la movilidad académica y estudiantil, el desarrollo de competencias internacionales a través del currículo, la internacionalización en casa y el desarrollo del multilingüismo, entre otras. Cada uno de estos elementos, contribuirá en la transformación de la institución, a corto, mediano y largo plazo.

Como parte de todo este proceso, en la Universidad se ha replanteado el papel que tradicionalmente han tenido las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) en las universidades. El rol administrativo y de gestión que jugaban, y que juegan todavía en muchas instituciones, resulta insuficiente, pues ahora se desarrollan actividades que propician la integración, la enseñanza/aprendizaje e investigación, elementos requeridos que contribuyen a la formación en la actualidad.

En esta nueva orientación, la DGRI es clave como factor de desarrollo académico e innovación educativa, ya que se colabora en la formación de profesionistas capaces de acomodarse y ejercer en la nueva realidad global. Por lo anterior, es ineludible avanzar en la internacionalización, abriéndose a las diferentes corrientes

del pensamiento humano, científico y tecnológico, reconociendo otras culturas. Solamente de esta manera, en la actualidad, las universidades serán capaces de canalizar el conocimiento y potenciar las habilidades y aptitudes de los estudiantes.

La UV se encuentra hoy comprometida con un proyecto de transformación académica que incluye la totalidad de su quehacer y a los actores del mismo, una transformación que le permite estar acorde con los retos y oportunidades de la época actual y de los grandes desafíos que debemos enfrentar. La interculturalidad y la internacionalización ocupan un lugar relevante en el desarrollo de programas educativos, de investigación y extensión en la UV, esta fortaleza debe orientar para reconocernos localmente diversos y proyectarnos hacia el exterior considerando que el estado de Veracruz se caracteriza por su enorme pluralidad cultural.

En la búsqueda de nuevas dinámicas de interacción para la pluriculturalidad de la educación superior, entendiendo la diversidad, tanto interna como al exterior, y reflexionando sobre la manera de relacionarse con otras instituciones en el plano internacional, concebimos la internacionalización solidaria entendida como “el conjunto de acciones cooperativas con instituciones de otros países para el mutuo beneficio, para ampliar las posibilidades de incrementar el conocimiento y el desarrollo en otras culturas, posibilidades de acuerdos para el establecimiento de programas conjuntos de intercambio y movilidad que incrementen el sentimiento de pertenencia a la región y enriquezcan la formación de los estudiantes, docentes e investigadores en el marco de la integración latinoamericana y caribeña” (Zarur, 2008: 187).

La internacionalización es un medio cuya premisa es desarrollar programas de calidad altamente pertinentes con una educación basada en competencias, en el que el aprendizaje sustituye a la enseñanza; no solo se trata de una reproducción del conocimiento, sus logros se miden más allá de resultados, involucra una evaluación compleja y está íntimamente vinculado al mundo laboral. En este sentido, las competencias a desarrollar deberán estar caracterizadas por la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

Internacionalizar el currículo supone una perspectiva internacional, multicultural e intercultural que exige transitar de un esquema local y endogámico, hacia un modelo de enseñanza que esté abierto a la diversidad de actores, a estrategias metodológicas innovadoras y a la pluralidad de voces locales y globales. Se tienen que explorar formas novedosas de pensar la dimensión intercultural e internacional con estrategias específicas, mismas que pueden potenciarse, según Siuffi (2013) “al

promover acciones de cooperación solidaria sabiendo que resulta extremadamente difícil poder alcanzar un desarrollo adecuado si actuamos aisladamente es fundamental, por lo que es necesario interactuar en busca de la complementariedad y la sinergia de nuestras potencialidades” (59).

¿La internacionalización solidaria potenciaría la adquisición de atributos y competencias interculturales? Sin duda, la internacionalización solidaria es un aspecto que coadyuva a una interacción equitativa, responsable y mutuamente ventajosa, considerando la diversidad que existe tanto al interior como entre las instituciones, a partir del conocimiento de diferencias y asimetrías, así como de semejanzas y analogías, y de la revalorización de la riqueza cultural, donde la interculturalidad adquiere una dimensión suprema. Sin embargo, pensamos que aún hay mucho por explorar en torno al binomio interculturalidad/internacionalización, que rebasa la acción afirmativa contemplada por la internacionalización solidaria.

Lo que se espera de un modelo de educación internacional en la UV es que los profesionistas puedan desempeñarse eficazmente en cualquier parte del mundo; que puedan comunicarse con especialistas de cualquier nacionalidad utilizando, cuando menos, una lengua de comunicación internacional; que entiendan no solo las diferencias culturales, sino también las desigualdades que estas encierran; que actúen con tolerancia y flexibilidad ante lo que resulta desconocido y que superen obstáculos y dificultades con las herramientas y competencias que han adquirido.

En la actualidad se realizan diferentes acciones y estrategias para la internacionalización de los programas educativos de licenciatura y de posgrado, al difundir la oferta e impulsar la movilidad estudiantil y académica, tanto presencial como virtual, además de la incorporación de académicos e investigadores internacionales en la docencia y en los procesos de evaluación y seguimiento de los programas que promuevan la formación, desarrollo y consolidación de cuerpos académicos y que logren alcanzar niveles de calidad y de reconocimiento, comparables con las de los mejores programas homólogos nacionales e internacionales, propiciando la realización de co-tutelas y el desarrollo de programas de doble titulación.

Parte consustancial de la internacionalización, y además producto de ella, son el trabajo colaborativo y el desarrollo de acciones de intercambio y cooperación. La participación en congresos, seminarios y talleres, los convenios de colaboración con instituciones homólogas, la formación de redes y las asociaciones nacionales e internacionales contribuyen y coadyuvan a la generación de conocimientos, a una

mayor visibilidad internacional y son un referente de la sinergia en la articulación de acciones y programas del proceso de internacionalización de la UV.

Aun con los beneficios y virtudes que la internacionalización de la educación superior conlleva, con sus funciones sustantivas y el progreso que se ha experimentado, en el último cuarto de siglo, ha habido una serie de acontecimientos que atentan contra su desarrollo. Han llegado al poder gobiernos y fuerzas nacionalistas y populistas, tanto en América, como en Europa y, en consecuencia, sus políticas antiinmigrantes han propiciado una atmósfera hostil para los extranjeros, misma que provoca un declive en el número de estudiantes e incluso problemas para la obtención de visas. Al respecto Altbach y De Wit (2018) plantean que “se requiere ante este contexto que todos los actores involucrados con la educación superior reconozcan que las realidades están cambiando y que el futuro no depende -realmente- de lo que haga o deje de hacer la comunidad académica. Estas nuevas realidades significarán implicaciones para la educación superior en general y para la internacionalización en particular” (3).

Por otro lado la pandemia de Covid-19, ha sido una emergencia sanitaria que está transformando toda la educación superior y ha llevado al tránsito, de manera brusca, de los medios presenciales a los medios remotos, afectando las estrategias de internacionalización. De hecho, hubo que repatriar, cuando las condiciones de fronteras y vuelos lo permitieron, a la mayoría de los alumnos que estaban de movilidad en diferentes países, con un seguimiento puntual en coordinación con las instituciones donde se encontraba cada becario, atendiendo el estatus académico, de salud y anímico de los mismos.

Además, se tomó la decisión de cancelar la movilidad presencial mientras las condiciones sanitarias no lo permitan y se está priorizando, aún más, la colaboración e intercambios virtuales de estudiantes, docentes e investigadores. Confinados en su espacio, viviendo o habiendo vivido la misma problemática, los implicados reiteran que la Academia es un asunto glocal, ya que la ciencia se desarrolla de manera internacional pero con impactos importantes a nivel local; es imposible aislarnos y eso hace ver a las universidades que no hay otra forma de trabajar en las habilidades y competencias de nuestros estudiantes, en las capacidades de investigación y de docencia de nuestras universidades, si no es de manera global, es decir, internacional.

Derivado de la contingencia, una de las alternativas para mantener los vínculos con otras Instituciones de Educación Superior, han sido la participación en *webinars*

o seminarios *web*, conferencias y talleres, a través de diferentes plataformas virtuales. La UV se ha destacado, sin duda, como una de las universidades con mayor participación en diferentes foros virtuales durante este periodo, en el que ha compartido su experiencia y visión sobre el proceso de internacionalización de la educación superior.

De esta forma, la internacionalización tiene que seguir siendo un elemento central de la vida de las universidades, con una importante relevancia en la calidad de la formación de estudiantes para un futuro que puede ser incierto, pero que es el futuro y cada vez más globalizado, como lo ha demostrado la pandemia. Por ello, la internacionalización jugará un papel trascendente y fundamental.

Como aseveran Hudzik, J.K. & Stohl, M. (2012) “La internacionalización de la Educación Superior es un camino sin fin, una aspiración de desarrollo en un mundo en continuo cambio. Los conceptos básicos se mantienen estables, pero la forma en que se llevarán a cabo en todas las regiones y las instituciones serán diferentes” (72).

En conclusión entendemos la internacionalización como un medio que da la posibilidad de ampliar el campo de acción académico y profesional a ámbitos que trascienden las fronteras nacionales en las que nos desarrollamos día con día, con la finalidad de expandir las posibilidades de crecimiento, sin una estéril homogenización del conocimiento y tomando en consideración la diversidad de identidades culturales. Es un proceso de actualización y de cambio de paradigmas que implica una innovación curricular e intercambio de conocimientos, con una perspectiva intercultural e interdisciplinaria que conlleva una mejor preparación de los alumnos, permite mayores posibilidades en el mercado laboral y tiene el objetivo de elevar la calidad, la pertinencia y la competitividad universitarias.

En la UV hemos trabajado en la búsqueda de una internacionalización solidaria, más inclusiva, más democrática, más equitativa, más colaborativa, donde la mayoría de los alumnos acceda a atributos y competencias internacionales e interculturales, que significan una revaloración de la diversidad cultural que nos caracteriza. Es importante que en la internacionalización se reconozcan las diferencias culturales, pero también se tenga conciencia de las inequidades; en este sentido, la UV ha sido muy activa en la interculturalidad ligada a la internacionalización.

Finalmente, algunos cuestionamientos surgen del proceso de elaboración de este texto, preguntas cuyas respuestas rebasan las posibilidades de este capítulo, pero

deben dejarse planteadas con el objetivo de propiciar un debate necesario y fructífero en torno a la internacionalización con enfoque intercultural. Nos preguntamos, por ejemplo: ¿es tarea de la internacionalización contribuir a complejizar la forma en la que se entiende “lo mexicano”? ¿Se puede separar la movilidad entre países de los estereotipos nacionales? ¿Es pertinente un proceso de reflexión sobre “lo mexicano”, sobre la identidad construida frente al mundo? ¿Qué papel juega la incorporación de una perspectiva intracultural, basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad de los países? ¿Cómo se puede desde la internacionalización contribuir a dicha reflexión? En suma, ¿cómo se puede ampliar, complejizar y transformar el proceso de internacionalización en la educación superior para construir una mirada internacional e intercultural crítica?

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P. G. y De Wit, H. (2018). Está en riesgo la internacionalización de la educación superior. *Nexos*, 192. En: <https://educacion.nexos.com.mx/esta-en-riesgo-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/>
- Ávila, A. (2018). *La interculturalización de la educación superior en Veracruz, México. Actores y discurso en la etapa fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Editorial Académica Española / Beau Bassin.
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. En: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. FCE.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.
- Gacel-Avila, J. (2009). *La internacionalización de las universidades mexicanas: Políticas y estrategias institucionales*. ANUIES.
- García, N.(1999). *La globalización imaginada*. Paidós.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

- Gogolin, I. (2011). Niveles de Capacidades en Educación Intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12, 110-114. En: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i12.52>
- Hernández, G. (1999). Identidad y procesos de identificación. En Téllez, S. (ed.) *Estudios interculturales y educación. Bases teóricas*, 199-221. Secretaría de Educación y Cultura / Sistema de Investigación Regional del Golfo de México / UV. En http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/zamora_g__identidad_y_procesos_de_identificacion.pdf
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action*. NAFSA / Association of International Educators.
- Hudzik, J. K. y Stohl, M. (2012). Comprehensive and Strategic Internationalisation of U.S. Higher Education. En D. Deardorff, H. De Wit, H., J. Heyl, y T. Adams (eds.) *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Sage, 61-80.
- Knight, J. (1993). Internationalization: management strategies and issues. *International Education Magazine*, 9(6), 21-22.
- Knight, J. (1999). Internationalization Higher Education. En J. Knight y H. De Wit (eds.) *Quality and Internationalisation in Higher Education*. IHME/ OCDE.
- Knight, J. (2009). New Development and Unintended Consequences: Whither Thou goest, Internationalization? En R. Bhandari y S. Laughlin (eds.) *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*. AIFS Foundation / Institute for International Education, 113-125.
- Valenti Nigrini, G. y Flores Llanos, U. (2010). Los posgrados en la estrategia inconclusa de innovación. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México, 477-508.
- Salmi, J. (2014). El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia. En C. Nupia y J. Cañón (eds.) *Introducción de Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia*, 17-26. Ministerio de Educación Nacional.
- Siuffi, M. G. (2013). Hacia la construcción de una política de cooperación internacional innovadora enfocada en la integración regional. En E. Rinesi (coord.) *Ahora es cuándo. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Universidad Nacional de General Sarmiento 51-68.
- Zarur, X. (2008). Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO, 179-240.

LA VISIBILIDAD UNIVERSITARIA: UN RETO PERTINENTE

LAURA ELENA MARTÍNEZ MÁRQUEZ

INTRODUCCIÓN

Es en la década pasada, cuando la palabra visibilidad⁸ empezó a utilizarse y de manera más recurrente en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior. Por lo tanto, en las instituciones de esta índole, cada vez es más frecuente leer y escuchar el término.

En sus inicios la visibilidad en la educación superior se relacionaba más con la producción científica y académica; poco a poco ha ido permeando en otros aspectos universitarios, sobre todo desde el enfoque de la internacionalización, como a continuación lo veremos. La Universidad Veracruzana (UV), como institución socialmente responsable y comprometida con su entorno, está plenamente consciente de que, más allá de responder a las necesidades y los intereses de la educación superior estatal y nacional, se encuentra inmersa en un contexto internacional que le demanda, precisamente, insertarse en dicho ambiente, nutrirse de él y, por supuesto, hacer sus propias contribuciones; en otras palabras, ser parte activa de dicho contexto.

Y es en este tenor que, a partir de la segunda década del siglo XXI, la UV ha demostrado el impacto y trascendencia de la visibilidad alcanzada; y no solo en el terreno regional y nacional, sino internacional. Esto debido al énfasis que han puesto las autoridades universitarias, docentes, estudiantes y administrativos en la consolidación

⁸ La palabra “visibilidad” viene del latín *visibilitas* y significa “cualidad de poder ser visto”.

de la internacionalización como política transversal, asumida como un gran desafío desde el marco de su planeación estratégica, implementada a partir del 2013, año en el que asume la Rectoría la Dra. Sara Ladrón de Guevara y que se continúa impulsando en los últimos cuatro años, periodo rectoral 2017-2021, teniendo como sustento los compromisos y anhelos de la comunidad universitaria, plasmados en el *Plan General de Desarrollo 2030*, el *Programa de Trabajo 2013-2017. Tradición e Innovación*, y el *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia*. Documentos rectores en los que se destaca su clara alineación con las políticas educativas internacionales, nacionales, estatales e institucionales, correspondientes.

Así, en el siguiente apartado se describe la planeación institucional relacionada con la internacionalización, principalmente en el último periodo rectoral, señalado en el *Plan General de Desarrollo 2030*, por ser los documentos vigentes que dan rumbo a la institución en el mediano y largo plazo. En el último apartado se hace una semblanza de la visibilidad universitaria para llegar a las conclusiones.

PLANEACIÓN ESTRATÉGICA UNIVERSITARIA

En el *Plan General de Desarrollo 2030* (PGD), el tema de la internacionalización se presenta desde el diagnóstico, con una visión sistémica que incluye otros temas transversales que son: género, interculturalidad, sustentabilidad, inclusión, promoción de la salud, derechos humanos y justicia y arte-creatividad. Dentro de los principales elementos que hacen de la UV un referente de la educación superior en México, señala que “promueve acciones de internacionalización del curriculum” (23); también se considera la implementación de diferentes programas institucionales transversales que se desarrollan en el marco de la responsabilidad social universitaria, cuyos principales retos son: “fortalecer las acciones de internacionalización del curriculum” (24).

Por otra parte, en la visión se concibe que la UV hacia el 2030, aspira a la visibilidad y calidad:

La Universidad Veracruzana es una institución líder de educación superior, con presencia regional, nacional e internacional, socialmente responsable, innovadora, intercultural e incluyente, con visión sistémica y compleja, que contribuye al desarrollo sustenta-

ble, que se distingue por sus aportes en la transferencia de la ciencia y la tecnología, el respeto y la promoción de la cultura; así como por la vinculación efectiva con los sectores social y productivo; con una gestión eficiente y eficaz al servicio de la academia, conformando una institución que promueve los comportamientos éticos, los derechos humanos, el arte y la creatividad, la salud integral, la equidad de género y el respeto a la diversidad cultural, para la formación de ciudadanos éticos y competentes en el ámbito local y global (UV, 2017: 26).

El mismo *Plan General de Desarrollo 2050*, en el apartado “Ejes estratégicos para el desarrollo institucional”, en el eje 1. Formación integral de los estudiantes, incluye nueve programas genéricos y uno denominado “Impulso a la formación transversal en ciencia, arte, cultura de paz, deporte, salud, interculturalidad, género, sustentabilidad, internacionalización, derechos humanos, inclusión, entre otros” (28). Asimismo, existe un eje dedicado a los temas transversales denominado “Visión sistémica de temas transversales en la vida universitaria”, que incluye tres programas genéricos: “fortalecer las acciones de las coordinaciones institucionales encargadas de los temas transversales, consolidar la integración de las acciones que realizan las coordinaciones encargadas de los temas transversales, promover el diálogo, la visión sistémica y el trabajo multi, inter y transdisciplinario para mayor comprensión de los temas transversales y su incorporación en la dinámica institucional” (31).

Finalmente, en las metas institucionales al 2030, existen tres directamente relacionadas con el tema en cuestión, en tres ejes estratégicos (35-36):

- El 100% de los planes de estudio y programas educativos tienen incorporados bajo una visión sistémica los principios y valores institucionales de la formación integral: interculturalidad, género, sustentabilidad, derechos humanos y justicia, promoción de la salud, arte y creatividad, internacionalización e inclusión.
- El 100% de las entidades académicas y dependencias integran en su práctica formal y no formal bajo una visión sistémica, los principios y valores de la formación universitaria integral motivada por los temas de internacionalización, interculturalidad, género, sustentabilidad, derechos humanos y justicia, promoción de la salud, arte y creatividad, internacionalización e inclusión.

- El 100% de los programas educativos de TSU y licenciatura tienen incorporados al currículum temas transversales, tales como equidad de género, derechos humanos, sustentabilidad, cultura de paz, ética y valores, interculturalidad, promoción de la salud, arte y creatividad, internacionalización, entre otros.

En el *Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017. Tradición e Innovación*, se define a la internacionalización como “un objetivo y un proceso que permite lograr una mayor presencia y visibilidad para generar beneficios del exterior en la búsqueda de la excelencia académica, e implantar en el horizonte nacional e internacional estrategias innovadoras para impulsar y fortalecer el desarrollo y la integración continua de acciones que preparen a sus miembros para integrarse a una sociedad multicultural, mediante acciones de cooperación en concordancia con la misión y el ideario de la Universidad” (53).

En cuanto al *Programa de Trabajo 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia*, alineado como el anterior al PGD 2030, en su diagnóstico también se hace referencia a los temas transversales ya señalados y, por lo tanto, a la internacionalización. Entre los grandes desafíos, señala “fortalecer la internacionalización universitaria a través de programas específicos, tales como: internacionalización del currículum, movilidad académica y estudiantil, y redes de colaboración” (16).

Asimismo, entre las políticas institucionales está “Impulsar temas transversales como la internacionalización, la equidad de género, la interculturalidad, la sustentabilidad, la inclusión, la promoción de la salud, los derechos humanos y justicia, el arte y la creatividad para la formación integral del estudiante” (21).

En el eje estratégico I. Liderazgo académico, aparece el programa estratégico 1. Oferta educativa de calidad, en la línea de acción 3 considera: “Mejorar los procesos y lineamientos para la creación, modificación y actualización de los planes y programas de estudio, considerando la pertinencia, innovación, la calidad y los temas transversales: género, interculturalidad, sustentabilidad, internacionalización, inclusión, promoción de la salud, derechos humanos y justicia, y arte y creatividad” (25).

También es importante en el programa estratégico 3. Apoyo al estudiante, la línea de acción 19: “Fortalecer el Programa Transversal con acciones específicas que promuevan los temas de sustentabilidad, equidad de género, inclusión, derechos

humanos, salud, arte y creatividad e internacionalización para la formación integral del estudiante” (31).

Vale la pena destacar el eje estratégico denominado “II. Visibilidad e impacto social”, mismo que consiste en:

proyectar a la Universidad Veracruzana como una institución con reconocimiento regional, nacional e internacional por su compromiso con el desarrollo social comunitario, humanístico, ambiental y cultural. A través de los diversos programas se incrementará y fortalecerá la vinculación universitaria, la equidad de género, interculturalidad, sustentabilidad, internacionalización, inclusión, promoción de la salud, derechos humanos, justicia y arte-creatividad; la participación en proyectos con el sector externo y su contribución a la formulación de políticas públicas. Asimismo, la promoción de la cultura de la paz y de los derechos humanos como parte de la responsabilidad social de la Institución (36).

Dicho eje incluye tres programas, uno de ellos denominado 8. Internacionalización e interculturalidad, que incluye 18 líneas de acción:

- Efectuar convenios con instituciones de educación superior nacional e internacional para la movilidad estudiantil y del personal académico, además de la realización conjunta de programas académicos, culturales, artísticos y de divulgación científica.
- Impulsar la presencia de alumnos y académicos visitantes del país y del extranjero, con impacto en los programas educativos.
- Impulsar las estancias del personal académico para la realización de proyectos que fortalezcan su formación y el desarrollo de los cuerpos académicos.
- Flexibilizar los mecanismos de revalidación de estudios para los alumnos que participen en los programas de movilidad estudiantil.
- Difundir la oferta educativa en IES nacionales e internacionales que sean de interés para incentivar y facilitar la incorporación de alumnos.
- Impulsar la creación y participación en redes internas y externas que promuevan la colaboración entre las entidades académicas, las nacionales e internacionales enfocadas al desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de innovación.

- Implementar programas educativos de doble titulación o grados compartidos con instituciones nacionales y extranjeras de prestigio.
- Formalizar acuerdos de colaboración con organismos extranjeros en el desarrollo de proyectos que coadyuven al cumplimiento de los objetivos institucionales.
- Incluir la dimensión internacional, intercultural y global en todos los programas educativos.
- Integrar el aprendizaje de idiomas en los programas educativos y promover la certificación de las competencias lingüísticas de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas nacionales o internacionales.
- Incrementar la participación institucional en asociaciones internacionales de educación superior y organismos internacionales.
- Fortalecer el programa institucional de movilidad estudiantil interna (entre programas educativos de la misma Universidad) y externa (con otras IES nacionales y extranjeras).
- Fomentar la cultura de internacionalización e intercultural en todas las funciones institucionales.
- Fomentar el aprendizaje de una segunda lengua a niveles intermedios y avanzados que requieren los programas de internacionalización del currículum.
- Fortalecer en las regiones la presencia de estudiantes y académicos extranjeros, que mayormente se concentran en Xalapa, a través de su presencia en las regiones con fines académicos y culturales.
- Fortalecer la competencia de otros idiomas en los académicos, principalmente el idioma inglés.
- Descentralizar en las regiones universitarias los servicios relacionados con la movilidad académica y estudiantil.
- Visibilizar a la Universidad como multicultural y multilingüe con competencias lingüísticas de una segunda lengua, revalorizando las que existen en el estado y de alumnos hablantes de alguna lengua indígena (43-45).

Finalmente, como metas institucionales al 2021 se encuentran siete en el eje “II. Visibilidad e impacto social”:

- El número de convenios de colaboración con los diferentes sectores en los ámbitos municipal, estatal, nacional e internacional se incrementa en un 10%.
- A partir del primer semestre de 2019 se opera un catálogo actualizado de servicios especializados y de investigación básica.
- Se cuenta con un sistema de información actualizado que permite medir el impacto de la vinculación institucional.
- La producción editorial institucional crece 5% anual.
- El 100% de los programas educativos participa en el programa institucional de seguimiento de egresados.
- El 30% del total de entidades académicas y dependencias implementa anualmente al menos un programa de educación continua.
- Se generan al menos 10 nuevas solicitudes de registro de propiedad intelectual (patentes, derechos de autor y marcas) (53).

VISIBILIDAD UNIVERSITARIA

Después de la revisión de los documentos de planeación estratégica que han dado rumbo a la institución en los últimos ocho años, destacando los últimos cuatro, queda claro que mediante la visibilidad se busca proyectar a la Institución hacia el reconocimiento regional, nacional e internacional por su compromiso con el desarrollo social comunitario, humanístico, ambiental y cultural, lo cual es un reto pertinente y permanente.

Hoy en día, la UV se encuentra inmersa en un intenso y fructífero proceso de internacionalización de sus alumnos y sus profesores y responde así a una de las dimensiones transversales del programa de trabajo estratégico de la administración próxima a concluir su mandato.

El Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia, ha sabido recoger con claridad y visión este objetivo. De esta manera, señala que, entre otros aspectos, la internacionalización demanda una educación intercultural que contribuya a que nuestros alumnos adquieran competencias cognitivas para la solución de los problemas sociales y la adquisición de competencias profesionales que les permitan interactuar con personas de diferentes culturas nacionales, así

como integrarse a otros espacios en los que se llevan a cabo prácticas institucionales y laborales distintas. La internacionalización y la interculturalidad son dos de los temas transversales que cruzan de un extremo a otro el quehacer a corto, mediano y largo plazo de la UV.

A unos meses de concluir el periodo rectoral actual, 2017-2021, con las estrategias y acciones implementadas, la UV es más visible, no solo en la tarea de la internacionalización con el fortalecimiento de un importante número de sus programas, como la internacionalización del currículo, la movilidad académica y estudiantil, y las redes de colaboración con diversas instituciones de numerosas y diversas latitudes, sino que se ha logrado incrementar y fortalecer la vinculación universitaria, la equidad de género, interculturalidad, sustentabilidad, internacionalización, inclusión, promoción de la salud, derechos humanos, justicia y arte-creatividad. Ha sido significativa, también, la participación en proyectos con el sector externo y la contribución a la formulación de políticas públicas; así como la promoción de la cultura de la paz y de los derechos humanos, como parte de la responsabilidad social universitaria.

Los avances y logros son significativos en los últimos cuatro años, en las diversas actividades de las funciones sustantivas y adjetivas, lo que permite a la UV estar al día en el concierto mundial y, por lo tanto, ser más visible, como se observa en los informes anuales de actividades, en cumplimiento con la normatividad vigente, presentados ante el Consejo Universitario General y la comunidad universitaria, como una muestra más de la responsabilidad social, transparencia y rendición de cuentas con las que opera la institución.

La presencia universitaria es diversa; ejemplo de ello son los cargos y participación que ostenta como miembro en organizaciones regionales, nacionales e internacionales y como sede de eventos en el periodo 2017-2021. Entre los cargos en organizaciones destacan:

- Presidencia del Consorcio Mexicano de Centros de Estudios del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (Conmex-CEAPEC).
- Presidencia de la Región Sur Sureste de la ANUIES.
- Presidencia de la Red Mexicana de Universidades Promotoras de la Salud (RMUPS).
- Presidencia de la Red de Organismos Defensores de los Derechos Universitarios (REDDU).

- Vicepresidencia Regional México de la Organización Universitaria Interamericana (OUI).
- Vicepresidencia del Comité Directivo de la Red Talloires.
- Vicepresidencia del Consejo Interinstitucional Veracruzano de Educación (CIVE).
- Asesora de la Red de Servicio Social Sur Sureste (RSSSS) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Integrante de la Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual (RUGEDS) de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).
- Integrante de la Red Nacional de Género de la ANUIES.
- Integrante de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior, Caminos para la Igualdad de Género (RENIES-Igualdad).
- Integrante de Red Nacional de Desarrollo Humano.
- Integrante del Espacio de Mujeres Líderes de Instituciones de Educación Superior de las Américas (EMULIES), de la OUI.
- Integrante del Comité Estatal de Promoción de la Cultura Democrática del Organismo Público Local Electoral del Estado de Veracruz (OPLE).
- Integrante del Comité de Selección de Servidoras y Servidores Públicos de la Unidad de Análisis y Contexto de la Fiscalía.
- Integrante de la Red Latinoamericana Collaborative Online International Learning.

La Institución es miembro de organismos como:

- Red Talloires.
- Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés).
- Asociación Europea para Internacionalización de la Educación Superior (EAIE, por sus siglas en inglés).
- Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), A.C.
- Asociación Hispana de Colegios y Universidades (HACU, por sus siglas en inglés).
- Organización Universitaria Interamericana (OUI).

- Consorcio para la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC, por sus siglas en inglés).
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP).
- Espacio de Mujeres Líderes de Instituciones de Educación Superior de las Américas (EMULIES).
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Universia México.
- Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex).
- Asociación COLUMBUS.
- Suny COIL center.
- COMEXUS - BANCOMER FISO (Fullbright-García Robles U.S. Studies Chair).
- AUF (Agence Universitaire de la Francophonie).

La Institución ha sido sede de eventos internacionales como:

- 7º Congreso Iberoamericano de Aprendizaje Mediado por Tecnología.
- 1er Congreso Internacional de Procesos Creativos Arquitectónicos y Urbanos.
- 3er Congreso Internacional de Odontología.
- 7º Congreso Internacional sobre Contaduría en Ciencias Sociales.
- 2º Congreso Internacional sobre Pensamiento Evolucionista.
- VI Congreso Internacional de Emprendimiento AFIDE 2018.
- III Congreso Internacional de la Vainilla.
- XI Encuentro Internacional de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación Odontológica.
- I Foro Internacional de Educación Musical.
- IX Congreso Internacional: Filosofía Latinoamericana Hoy. Encuentro Internacional de Estudios Interculturales: Intercambio de Experiencias de Educación Superior Indígena.
- III Congreso Latinoamericano de Conflictos Ambientales.
- Congreso Internacional de Diseño en la Bienal.

- VI Coloquio Internacional sobre las Artes Escénicas. Festival Internacional Camerata 21.
- X Encuentro Internacional de Guitarra Xalapa 2019.
- V Seminario Internacional entre Pares.
- 15° Mexicomercio Internacional con la relación comercial China-México.
- 3^{er} Foro Internacional de la Francofonía.
- 2° Congreso Internacional de Procesos Creativos y Urbanos.
- Foro Internacional sobre Estudios de Traducción e Interpretación. Jornada académica internacional: Mediación e intervención pedagógica.
- 5° Simposio Internacional Enfoque multidisciplinario de la diabetes.
- VII Congreso Internacional Biológico-Agropecuario.
- 3^{er} Congreso Internacional de Investigaciones sobre el Mundo Totonaco.
- 5° Simposio Internacional de Neuroetología.
- 7° Congreso Internacional de Investigación Academia Journals de Ciencias y Sustentabilidad.
- 1^{er} Festival Internacional de Piano Xalapa-Premio Esperanza Cruz.
- 1^a Reunión del Consorcio Mexicano de Centros de Estudios del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), virtual.
- 1^a Asamblea ordinaria del Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico (Delfín).
- Taller Internacional Innovación e Inclusión: Aspectos Sociales, Económicos y de Bienestar de la Interculturalidad, organizado con el Consejo Británico y Glasgow Caledonian University.
- Conversatorio Colaboraciones Virtuales: una estrategia innovadora para internacionalizar el Currículo, del Programa de Colaboración Internacional Virtual (VIC).
- II Congreso Internacional de Política Pública e Interculturalidad “Escenarios Emergentes”.
- V Coloquio de Interculturalidad en la Universidad Veracruzana y la Red de Investigación y Cooperación de Estudios Interculturales.
- 1^{er} Coloquio Internacional de Arte Veracruz 2019, Comunicación y Educación.

- Conferencia Internacional 2019 de ANUIES, con el tema Educación 4.0, formación dual y perfiles globales.
- 9º Festival Internacional JazzUV.
- Foro Internacional de Innovación y Emprendimiento 2019 Emprende y Despega.
- Encuentro Internacional de Arte y Contexto, virtual.
- IV Seminario Internacional de Pensamiento Crítico en Xalapa.
- IEEE International Conference on Engineering Veracruz 2019 (IEEE ICEV 2019), organizado con el COVEICyDET.
- X Encuentro Internacional sobre la Enseñanza del Cálculo, Ciencias y Matemática.
- 3^{er} Foro Virtual Internacional Nuevas Formas de Habitar.
- Foro Internacional Virtual Implicaciones de la COVID-19 en los Sectores Educativo y Empresarial.
- 5º Coloquio Internacional estudios institucionales Derecho y cambio climático.
- Seminario Internacional Integración de lo ambiental en las políticas de recuperación tras el COVID-19.
- 2ª Edición del Foro Internacional de Educación Musical Veracruz 2020, en colaboración con la asociación civil Mateo Oliva Oliva.
- 6º Simposio Internacional de Neuroetología.
- 4º Congreso Internacional de Odontología.
- Congreso Internacional de Ciencia y Tecnología e Investigación en colaboración con el Instituto Tecnológico de Veracruz.
- XXVIII Edición de la Escuela Complutense Latinoamericana.

En el proceso electoral 2018, destaca la intervención de la UV con Voto Informado Veracruz, iniciativa impulsada en coordinación con la UNAM, cuyo fin fue incentivar la participación informada. Asimismo, del Foro sobre medio ambiente, cambio climático y sustentabilidad del Instituto Nacional Electoral (INE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para analizar plataformas electorales.

En el último año, derivado de la pandemia mundial del coronavirus Sars-CoV-2 y la enfermedad Covid-19, la Rectora, Dra. Sara Ladrón de Guevara, participó en diversos *Webinars*, entre los que destacan:

- Internacional Estrategias para el desarrollo de software de calidad.
- Internacional Educar en tiempos de Pandemia.
- Internacional de Arqueología.
- Saberes y creatividad: Experiencias desde y para la animación sociocultural Tardes de Tequio en donde se abordaron temas relacionados con la agroecología y la sustentabilidad.
- Educación superior y estrategias para la internacionalización en casa.
- Educación superior y estrategias para la internacionalización en casa.
- La industria 4.0, el impacto del Covid-19 y su internacionalización.
- Educación y equidad en tiempos de Covid-19; además de otros derechos humanos interdependientes como la seguridad alimentaria, el agua y saneamiento, el libre tránsito y la vivienda. Estos desequilibrios representan brechas sociales.
- Productores veracruzanos frente a la pandemia: estrategias de comercialización y exportación.
- Movilidad e Internacionalización Virtual: Experiencias y Perspectivas en la Educación Superior.
- Construcción de Competencias Interculturales.

El conjunto de las acciones descritas se enmarca en una experiencia de construcción de la política universitaria, no como decretos jerárquicos, sino como resultado del impacto que tienen en nuestra Institución nuevos grupos de estudiantes, investigadores, académicos y administrativos convencidos de la necesidad de generar espacios para una participación activa en las políticas de conocimiento, y en aquellas que regulan las relaciones dentro y fuera de la Universidad, favoreciendo y enriqueciendo el conocimiento, la reflexión y la crítica desde la diversidad, la justicia y la dignidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Universidad Veracruzana. (2017). *Plan General de Desarrollo 2030*. UV. En: <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/UV-Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2013). *Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017. Tradición e Innovación*. UV. En: <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2017). *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia*. UV. En: <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/pte-2017-2021.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2018). *1er Informe de Actividades 2017-2018. Pertenencia y Pertinencia*. UV. En: https://www.uv.mx/documentos/files/2018/09/Informe-UV-2017-2018_11-de-septiembre.pdf
- Universidad Veracruzana. (2019). *2o Informe de Actividades 2017-2018. Pertenencia y Pertinencia*. UV. En: <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/09/2o-Informe-de-Actividades-2018-2019.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2020). *3er Informe de Actividades 2017-2018. Pertenencia y Pertinencia*. UV. En: <https://www.uv.mx/documentos/files/2020/09/3er-Informe-de-Actividades-2019-2020.pdf>

LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA EN ASIA-PACÍFICO

ANÍBAL CARLOS ZOTTELE ALLENDE

INTRODUCCIÓN

Desde comienzos de este siglo y cuando aún las ideas respecto a la importancia que podría asistirle a China en el concierto mundial generaban controversia, la Universidad Veracruzana (UV) inició sus primeros estudios acerca del sistema universitario de aquel país y, al margen de las especulaciones sobre su evolución socioeconómica, percibió que se encontraba frente a una nación con un notable progreso científico y tecnológico, en adición a los ya reconocidos ancestrales valores de una cultura que es cuna de civilizaciones.

Los antecedentes más cercanos en Asia Oriental eran los acuerdos que nuestra universidad tiene con contrapartes de Japón, pero no existían vínculos con instituciones chinas. Fue entonces que con cierta frecuencia se establecieron encuentros, aun no formales, con instituciones de aquella nación que se abría al mundo. Coincidentemente, a las prestigiosas universidades radicadas en Beijing, Shanghái, Hong Kong, Xi'an y Wuhan, se agregaron una pléyade de entidades académicas que se crearon y crecieron conforme al acelerado proceso de urbanización.

China, por entonces, ocupaba el sexto lugar en la escala del Producto Interno Bruto (PIB) mundial y en América Latina en algunos ámbitos se cuestionaba la intención de establecer relaciones académicas con este país.

Entre México y China todavía se observaba una escasa cantidad de vínculos, a pesar de la expansión de los intercambios comerciales. En tal sentido, se

deben destacar instituciones pioneras como el Colegio de México, la UNAM y la Universidad de Colima, entre otras. En las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado, México también fue un importante formador en el idioma español de varias generaciones de intelectuales de origen chino.

Se enfatizó, además, la presencia en China del gran escritor veracruzano Sergio Pitol, quien a principios de los 60 radicó en Beijing, estableciendo vínculos fraternos con sus colegas de aquel país. También, a partir del establecimiento de relaciones diplomáticas (1972), la embajada de México contó con distinguidos académicos entre sus embajadores, ministros de cultura y funcionarios de diversas áreas.

En nuestro Estado, como consecuencia del hermanamiento entre la ciudad de Coatzacoalcos y la ciudad de Rizhao, por iniciativa de los alcaldes de ambos municipios, en 2007 viajaron los primeros estudiantes de la UV para aprender el idioma chino mandarín en aquella ciudad.

En paralelo, se elaboró una propuesta para la constitución de un centro de estudios dedicado a lograr una presencia más regular y potente de la UV a partir del reconocimiento de la importancia de los vínculos entre ambas naciones y para superar la escasa interacción científico-académica y de movilidad estudiantil, así como la mínima participación de las empresas medianas y pequeñas en los negocios entre México y China.

En 2008 la idea se materializó y el pleno del Consejo Universitario General de la UV de esta época autorizó el 23 de septiembre la creación del Centro de Estudios China-Veracruz (*Cechiver*). Cinco años más tarde, el Centro comenzó a establecer lazos con organismos académicos de México interesados por el desarrollo de Asia Oriental, con la perspectiva de ampliar la presencia en los foros sobre esas economías, destacadas por su acelerada disminución de la pobreza, el aumento significativo de los sectores de ingresos medios y la apertura comercial de la mayor parte de las actividades de generación de bienes y servicios.

Ya incorporado en 2013 como miembro del Consorcio Mexicano de Centros de Estudios del Foro de Cooperación Económica de Asia-Pacífico (Conmex-CEAPEC), *Cechiver* participó en el xxii Foro Parlamentario Asia Pacífico realizado en Puerto Vallarta, Jalisco, y aprovechó la circunstancia para indicar la necesidad de que la academia contribuyera con sus investigaciones al balance económico del país y a la presencia de las Mipymes, a través de las incursiones sobre temas vinculados con el vasto oriente, en lo relativo a lo económico, cultural y político (Zottele, 2014).

Además de China, en los primeros años de este siglo se puso en relieve la gran importancia de un continente: Asia, que recuperó su papel protagónico apenas interrumpido en parte de los siglos XIX y XX. En esos tiempos, tan poderosa fue la irrupción y supremacía de las naciones de Europa Occidental a partir de la revolución industrial, que entre quienes crecimos en la escuela de ese dominio, se debilitó la posibilidad de “pensar el mundo” con alternativas diferentes al paradigma dominante desde el cual Occidente construyó la ideología que incluyó un estilo de vida.

China, Japón, Corea del Sur y otros países o regiones de Asia, su progreso y su influencia actual, no solo fueron una sorpresa para aquellos sectores de la sociedad ajenos a la reflexión sobre el sistema mundo y sus sucesivos altibajos. También lo fue para distinguidos economistas, historiadores, investigadores en diversas ciencias y dirigentes políticos.

A las relaciones preexistentes hasta el 2013, la UV agregó en los siguientes años su participación en los eventos realizados por el Conmex-CEAPEC. De esta forma, China se convirtió no solo en una nación estratégica para el intercambio institucional universitario, también fue un eslabón para el establecimiento de vínculos con otras regiones de la región Asia Pacífico.

LA TRANSFORMACIÓN DE CHINA

Asia Oriental, especialmente China, es reconocida como protagonista de uno de los más relevantes episodios de la historia mundial de la segunda mitad del siglo XX y en los albores del siglo XXI, por el crecimiento asociado a procesos de modernización.

En el año 2000 los países con mayor PIB nominal en el mundo eran: EE.UU, Japón, Alemania, Reino Unido, Francia, China y Canadá. Destacaba por entonces la importancia de Japón. En 2017 el orden era: Estados Unidos, China, Japón, Alemania, Reino Unido, India, Francia. Pero estos cambios no indican la magnitud de las profundas transformaciones en la composición del PIB mundial, derivada especialmente de lo sucedido en China.

En términos nominales, el PIB de esa nación apenas representaba el 12% del de Estados Unidos; sin embargo, en 2018 ya alcanzaba el 65%. En el año 2000, el PIB de China representaba el 25.5% del japonés y actualmente se modifica la ecuación siendo el PIB de Japón cercano al 40% del de China.

Mientras, en términos de Paridad del Poder Adquisitivo (PPA) en el estimado para el 2018, el Fondo Monetario Internacional establece que el PIB de Estados Unidos por PPA solo representa el 80% del PIB de China, mientras que el tercer país medido en esos términos es la República de la India, que duplica al cuarto lugar ocupado por Japón, a quien le suceden Alemania, Rusia e Indonesia.

De modo que los años recientes no solo están siendo los del redescubrimiento de China, naciones como India, Indonesia y Rusia, México, Brasil, Vietnam y otras del sudeste asiático van creciendo en su importancia económica y política. Esos países están abandonando un espacio que se había caracterizado por ser meramente periférico de los procesos de concentración económica y muy particularmente financiera, y van constituyendo una nueva relación que define otra configuración a partir de la importancia que adquiere su incidencia en los procesos productivos a nivel global.

Más recientemente se le asigna a la región Asia-Pacífico un protagonismo especial por su iniciativa de orden global llamada “La Franja Económica de la Ruta de la Seda y la Ruta de la Seda Marítima del Siglo XXI”.

Por estas fechas, China ha superado los cuarenta años del inicio de la etapa de modernización. Algunos factores confluente que incidieron para que ese cambio, promovido por el líder Deng Xiaoping, alcanzara su máxima velocidad son los siguientes:

- La participación social en la definición del destino de la producción agrícola.
- La descentralización de las empresas industriales estatales en la toma de decisiones.
- El protagonismo de un sistema científico-tecnológico autónomo capaz de dar respuestas a las distintas demandas de los sectores sociales y productivos.
- La apertura de su economía a los mercados internacionales.

Debe reconocerse que esas medidas tuvieron antecedentes valiosos que permitieron una implementación ordenada y eficiente. La modernización se construyó sobre la base de una sociedad con altos índices de alfabetización, con la inclusión de las mujeres -ancestralmente relegadas a la vida familiar- en las actividades productivas y sociales diversas, la promoción de la ciencia y la tecnología, la consoli-

dación territorial y el reconocimiento de la República Popular China como representante única del pueblo chino ante los organismos internacionales y la mayoría de las naciones del mundo.

Respecto a la citada reforma, el primer gran detonante de este acontecer debe atribuirse a los campesinos, quienes contribuyeron al crecimiento de la producción agrícola, constituyéndose en los años 80 como el sector más dinámico de la economía. La política rural que transformó el sistema colectivo, prevaleciente en años anteriores, hacia un régimen de responsabilidad familiar, fue el principal instrumento que permitió un rápido incremento de la producción de alimentos con disminución de precios y aumento de la rentabilidad.

Por otra parte, la posibilidad de que las empresas industriales pudieran definir sus metas productivas y las estrategias tecnológicas a partir de los cuerpos gerenciales permitió un rápido aumento de la productividad del sector secundario. Las nuevas fábricas comenzaron a localizarse en gran medida según criterios de eficiencia relacionados, entre otros factores, con la distancia y logística respecto a los insumos y a los consumidores.

Esos lineamientos pudieron ser efectivos porque tuvieron como base la primera etapa de la Revolución, que desde sus albores privilegió la educación incluyente e incorporó por primera vez a las mujeres en su rol de sujeto social, dejando de lado el estigma de ser un bien familiar sin derechos públicos. La simplificación de la escritura facilitó a las grandes masas acceder a la alfabetización. De esa forma, cuando inició el proceso de modernización, China contó con una población joven y alfabetizada aún predominantemente rural, pero con la formación requerida para incorporarse al sector industrial en trabajos relacionadas con tecnologías intensivas en mano de obra.

Asimismo, desde el acuerdo entre Mao Zedong y Richard Nixon de 1972, China tuvo la posibilidad de integrarse a una situación geopolítica más favorable para su desarrollo. Los criterios de radicación industrial que durante décadas privilegiaron la seguridad nacional fueron desplazados por los principios de localización que privilegiaran su situación frente a los insumos, mercados e interconectividad.

Con estos antecedentes internos e internacionales que otorgaban un nuevo horizonte, la República Popular China se enfocó en fortalecer un sistema industrial competitivo, que se volvió notoriamente destacado a partir de la década de los años noventa. A pesar de que las empresas trasnacionales miraran la fase de

modernización como un episodio atractivo, estos sucesos recién impactaron significativamente a partir de 1993, fecha desde la cual la tasa de inversión extranjera creció en forma exponencial. La presencia de empresas inversoras del exterior primero tuvo participación de los chinos de ultramar, luego de inversores de otros países asiáticos y finalmente de los países occidentales.

Pero en los quince años anteriores, el desarrollo se apoyó en las fuerzas internas, principalmente en la gran estructura educativa que, además, favoreció la preparación de universitarios, consolidando generaciones cada vez más numerosas de jóvenes científicos. Esa confluencia, junto al acelerado proceso de urbanización planificado que generó una gran disponibilidad de mano de obra con salarios reducidos, permitió avanzar en producciones intensivas en fuerza de trabajo. El fenómeno se ha modificado a partir de 2008 y hoy los salarios industriales promedio de China superan a lo que es factible observar en gran parte de América Latina.

Otros sucesos del siglo actual, incluyendo algunos muy recientes, fueron modificando la percepción sobre la situación de China en el mundo. En primer término, los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, dieron pase a un orden distinto de las prioridades de ese país, específicamente la política americana inició una escalada militar respecto al combate al terrorismo internacional. Paulatinamente, las regiones no consideradas críticas en la esfera de esos riesgos fueron cobrando un papel secundario y aumentaron los grados de libertad para la generación de acuerdos y de políticas económicas autónomas.

De esta forma -especialmente con otras regiones de Asia Oriental, África y América Latina-, China fue tejiendo un importante número de acuerdos y avanzando no solo en los intercambios comerciales, sino también en alianzas estratégicas integrales, financiamiento de proyectos, inversiones e infraestructura.

En África, por ejemplo, el comercio, la inversión, el financiamiento y la infraestructura de procedencia china han tenido un impacto impensado en la vida del continente. Varias economías africanas están registrando altas tasas de crecimiento y se han establecido alianzas en forma individual y multilateral en las que China ha comprometido recursos materiales de diversa naturaleza.

Otro episodio coincidente fue la realización de los Juegos Olímpicos de verano en agosto de 2008. Además, en ese mismo año, los países desarrollados de Occidente entraron en un proceso de recesión con una crisis financiera de características inéditas que conmovió a gran parte del mundo respecto a sus expectativas de crecimiento.

Esta peripecia, de características anticíclicas, tuvo como respuesta un crecimiento del PIB de China de 9.6% para el 2009, representando una cantidad equivalente al 60%, para ese año, del total del mundo. Si bien la importancia de ese país ya estaba ampliamente reconocida, desde entonces se convirtió en la “locomotora” de los esfuerzos, especialmente de los países en vías de desarrollo.

PRESENCIA DE LA UV EN CHINA

El *Cechiver* y otras de sus entidades, como la Escuela de Estudiantes Extranjeros, han realizado una intensa cooperación con China. Las funciones originariamente asignadas al Centro fueron: el desarrollo de investigaciones multidisciplinarias, referidas a la cultura china, incluyendo entre otros temas el estudio de su idioma, literatura, historia, etnias, migraciones, la cuestión agraria, relaciones laborales; evaluación del impacto en México y en los demás países de América Latina y el Caribe de las relaciones bilaterales; y la promoción del intercambio académico con instituciones de educación superior de México y con universidades y otras instituciones de la República Popular China.

En forma simultánea, la UV decidió establecer una representación que ha tenido un destacado desempeño para lograr que nuestra universidad ocupe un nivel de consideración ante académicos, funcionarios y empresarios de aquel país.

A partir de los acuerdos y experiencias derivadas de esta trayectoria, se ha consolidado la movilidad estudiantil en ambas direcciones, inicialmente realizada con el propósito del mutuo aprendizaje de los idiomas chino-mandarín y español. En la actualidad, las experiencias de movilidad se han extendido y han adquirido múltiples dimensiones, como la presencia de estudiantes en programas de posgrado en aquel país. De la misma forma, han progresado los encuentros académicos, que se manifiestan en las profusas investigaciones de autores chinos en la revista *Orientando* y también en la publicación de alumnos de nuestra universidad en revistas de China. Otro de los logros de este intercambio, ha sido la traducción de textos de académicos de la UV en revistas y libros de esa nación. En este marco, la UV se ha transformado en un interlocutor fundamental, no solo en el campo de los organismos de educación superior, sino también en otros espacios pertenecientes a la actividad empresarial y pública de aquel país.

Destacan los lazos con los Institutos de Relaciones Internacionales Contemporáneas de China (*CICIR*, por sus siglas en inglés), organismo con el que nuestra universidad ha desarrollado el Seminario sobre China y América Latina, para el intercambio y acercamiento entre los especialistas de ambas latitudes, en particular de México, respecto a la evolución de los vínculos culturales, diplomáticos y económicos, y a las perspectivas de una relación clave en esta etapa de la historia global.

Los temas tratados a partir de la primera edición del seminario fueron:

- Seminario: Relaciones económicas de China con México y otros países de América.
- Seminario: Fortalecer la asociación estratégica China-México en la nueva situación internacional.
- Seminario: China y América Latina: cooperación y sustentabilidad.
- Seminario: Cooperación comercial bilateral y desarrollo social entre China y México.
- Seminario: Cooperación México-China en energías convencional y renovables.
- Seminario: Cooperación entre China y América Latina bajo el marco de APEC.

A lo largo de los años, entre las personalidades académicas, diplomáticas y funcionarios públicos y empresarios participaron importantes sinólogos de América Latina y el Caribe e hispanólogos chinos que además se han especializado en diversos aspectos de la relación que algunos califican como un encuentro de civilizaciones.

En los citados seminarios destacaron con su presencia distinguidos diplomáticos y académicos como: Yuan Peng, presidente de *CICIR*; Xu Shicheng, miembro honorario e investigador del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Academia de Ciencias Sociales de China; Liu Jian, ex decano de la Facultad de Español y Portugués de la Universidad de Estudios extranjeros de Beijing; Zhao Xuemei, directora del Centro de Estudios Latinoamericanos, Instituto de Estudios de Regiones y Países, Universidad de Economía y Comercio Exterior de Beijing; Zeng Gang, ex embajador chino en México, Argentina y Bolivia y director del Centro de Estudios de México de la Academia de Ciencias Sociales de China; Alberto J. Blanco Silva, embajador de Cuba en China; Huang Zhiliang, ex embajador chino en Venezuela y Nicaragua; Wu Hongying, directora del Instituto de Estudios de América Latina de *CICIR*; Sun

Yanfen, investigador del Instituto de Estudios de América Latina de CICIR; Ricardo Corzo Ramírez, ex secretario Académico de la UV; Enrique Dussel Peters, Coordinador del Centro de Estudios China-México; Samuel Lichtensztejn Teszler, investigador del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IISES) de la UV; Guillermo Pulido, director del Centro de Estudios Mexicanos de la UNAM en Beiwai; Wu Changsheng, ex embajador chino en Colombia y director del Centro de Estudios Latinoamericanos, Fundación de Estudios Internacionales de China; Li Meng, investigadora asociada del Instituto de Estudios de América Latina de CICIR; Li Xin, Yang Shouguo y Cao Ting, profesores de CICIR; Ding Wenlin, primer secretario de la Oficina de Educación de la Embajada de China; Héctor Huerta Nava, director de Relaciones Económicas Bilaterales Asia-Pacífico de la SRE; Fu Mengzi, vicepresidente del CICIR.

Como parte de los vínculos estratégicos establecidos entre la UV y universidades chinas, se convino la creación de un espacio físico que diera la oportunidad de conocer aspectos relevantes sobre la cultura, la economía y la sociedad de América Latina. Es así como la Universidad de Ciencia y Tecnología de Chongqing (CQUST) impulsó la creación de un centro de estudios a cargo de esa institución, pero nutrido por docentes y estudiantes de la UV.

Esta propuesta se concretó con la inauguración, en 2011, del Centro de Estudios de México y América Latina “Sergio Pitol”, un espacio para el acercamiento a nuestra región, en honor a uno de los más importantes y talentosos escritores y traductores en las letras hispanoamericanas, Sergio Pitol, premio Cervantes de Literatura, y quien en más de una ocasión visitó China. En ese acontecimiento, el literato acompañó a quienes participaron en el magno evento, en lo que fuera su última visita a un país de gran importancia en su vida intelectual y afectiva.

Este centro fue el primero en su tipo en instalarse en la gigante ciudad de Chongqing, y la ceremonia de inauguración fue un acto destacado al que asistieron representantes del gobierno local y líderes del Partido Comunista Chino. Además, las partes involucradas convinieron potenciar sus trabajos e intercambios y la influencia del Centro de Estudios “Sergio Pitol”. También se establecieron tres ejes de trabajo: educación y cultura; ciencia y tecnología; y negocios. En palabras de Xiao Chang, funcionario del gobierno de Chongqing en materia de negocios, la fundación del centro podía resultar fundamental para el establecimiento de relaciones más sólidas con México. Esas afirmaciones se corroboraron con los

años de relaciones sostenidas a través de intercambio de académicos, estudiantes y empresarios, que se sostienen hasta la fecha, tal como se expresa en las recientes visitas recíprocas de las máximas autoridades de ambas instituciones.

Desde 2009, *Cechiver* organiza anualmente un diplomado presencial sobre *Cultura y Negocios en China*. En sus doce ediciones, han participado un importante número de estudiantes, empresarios de Veracruz y de otros estados del país, académicos y funcionarios públicos (Universo, 2009).

Junto con el dictado de conferencias y visitas a establecimientos educativos, agropecuarios e industriales, *Cechiver* ha organizado una importante cantidad de encuentros de negocios en Beijing, Baoding, Tianjin, Changzhou, Zhuhái, Shanghái, Nanjing y Xi'an (Universo, 2012).

Todas estas actividades son parte sustantiva en la obtención de una presencia y reconocimiento de las cualidades de la sociedad veracruzana en sus distintas facetas en aquel país, y además, permiten el crecimiento de las relaciones comerciales entre nuestros países, incluyendo el desarrollo de la actividad turística de México y en particular del estado de Veracruz. Los diplomados propician el intercambio de experiencias empresariales con mexicanos y latinoamericanos radicados en ese país; permiten presentar planes de negocios a distribuidores, importadores, exportadores y/o consultores de China, para negociar actividades comerciales y/o asociaciones estratégicas e incorporar el conocimiento necesario sobre los aspectos sociales, económicos, culturales y legales de las prácticas empresariales en ese país.

En los años recientes esta actividad ha convocado a destacados líderes empresariales de todo el país y ha colaborado con las exportaciones mexicanas (Universo, 2019). Además, al ser un diplomado avalado por el Departamento de Educación Continua de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la UV, su contenido programático responde a los estándares de calidad y pertinencia con los requerimientos de actualización y capacitación de la comunidad universitaria, así como de empresarios, funcionarios, representantes de organismos públicos y privados y demás participantes.

Además de los eventos desarrollados con CICIR, la presencia de la UV en el ámbito académico de China tiene diversas facetas, caracterizadas por la interacción con las instituciones del mayor nivel académico, especialmente en el campo de las ciencias sociales, como las presentaciones de Esteban Zottele y Aníbal Carlos Zottele (China hoy, 2018). Destaca la presencia en el Seminario sobre *China y América Latina y el*

Caribe: Diálogo entre Civilizaciones, en el que nuestra universidad es coorganizadora. En 2019 contó con la presencia de la Rectora Sara Ladrón de Guevara González, quien dictó la conferencia: *Territorios Lejanos, Tradiciones Vecinas*.

Otros eventos a destacar, son los que se registran en torno a la Red Académica de América Latina y el Caribe (Red ALC-China), en la que *Cechiver* participa desde sus comienzos. El Cuarto Seminario Internacional *América Latina y el Caribe y China: Condiciones y retos en el siglo XXI*, realizado en mayo de 2018 contó con una mesa especial convocada por el Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA) y tuvo por título *Experiencias y oportunidades en la cooperación de ALC-China: Hacia la internacionalización de las Pymes de la región*. En esa mesa se desarrollaron temáticas de economía, comercio e inversión, teniendo como participantes a empresarios, representantes del sector público, promotores de inversión y comercio, directores ejecutivos, entre otros, bajo la moderación de Ignacio Bartesaghi -director del Departamento de Negocios Internacionales e Integración de la Universidad Católica del Uruguay (Universo, 2018). La representación del sector académico de la Red estuvo a cargo de la UV.

Por otra parte, los acuerdos que sostiene nuestra universidad tienen una vigencia que trasciende lo institucional, y todos ellos están relacionados con actividades específicas de distinta naturaleza, incluyendo la cooperación entre editoriales, publicaciones conjuntas, organización de seminarios y otros eventos, movilidad estudiantil y académica. Actualmente están activos los siguientes:

- Convenio con Universidad de Changzhou, China.
- Convenio Universidad de Ciencia y Tecnología de Chongqing, China.
- Convenio Instituto de Relaciones Internacionales Contemporáneas de China (CICIR).
- Convenio con Renmin University of China.
- Convenio con la Academia de Ciencias Sociales de Shanghái.
- Convenio con Instituto Latinoamericano de Ciencias Sociales.

FORO DE COOPERACIÓN ECONÓMICA DE ASIA-PACÍFICO

Aunque no es el objetivo describir detalles del comportamiento económico de los numerosos países que conforman Asia Oriental, sí se deben mencionar en forma

breve las experiencias de Japón, Corea del Sur, y de las economías integradas en la *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN), porque junto a China, y con independencia de sus diferencias políticas e históricas, son naciones con experiencias notables para la humanidad; además, en etapas sucesivas de los tiempos actuales, han representado procesos emblemáticos de un ciclo de más de 70 años que posicionó a esa región como el eje de la actividad económica global.

A partir de la segunda postguerra y en particular en el contexto de la guerra de Corea, la economía japonesa inició su etapa de reconstrucción que se constituiría en un proceso admirado por el mundo, marcado por el vertiginoso crecimiento de su PIB que tuvo los primeros síntomas de desaceleración a partir de la crisis de 1973. A semejanza de lo que sucedería después con China, Japón mantuvo, entre inicios de la década de los cincuenta y durante más de veinte años, un crecimiento promedio del PIB en torno al 10% anual.

La demanda interna, pero especialmente las exportaciones, fueron los factores estimulantes de la expansión de las inversiones y consecuentemente de la producción. Otra característica fue la elevación paulatina de la productividad de la fuerza de trabajo, con bajos salarios que explican parcialmente su competitividad en materia de las exportaciones.

Las fluctuaciones posteriores deben atribuirse, entre otros factores, a los déficits en la balanza de pagos y a complejos procesos de negociación con Estados Unidos. A pesar del desaceleramiento de su PIB, este país logró la disminución de la pobreza y la ampliación de los sectores medios.

En la actualidad, Japón es la tercera economía del mundo, con un extraordinario aparato industrial, en la vanguardia de numerosos campos de ciencia y tecnología. Es una nación cuyas inversiones en desarrollo científico y en educación son de las más elevadas del mundo. Por esta razón, uno de los aspectos en los que más ha progresado este país es la elevación del nivel educativo de la población, hecho que impactó positivamente en la calidad y nivel de calificación de los trabajadores, permitiendo que pudieran absorber las nuevas tecnologías disponibles, así como las mejoras en el sistema de producción y gestión que inicialmente no significó una fortaleza.

Respecto a Corea del Sur, unos años después del inicio de la experiencia japonesa, un estado activo, el estímulo a la actividad empresarial, y una rápida adaptación de los trabajadores a los procesos de innovación se manifestaron en un crecimiento acelerado de las inversiones.

Las políticas proteccionistas hacia la industria nacional no solo se expresaron en barreras arancelarias a las importaciones, sino que se establecieron exenciones fiscales, créditos especiales con bajas tasas de interés, y la generación de infraestructura a cargo del sector público.

Corea del Sur inició de esta forma un ciclo virtuoso de desarrollo, que se expresa en la actualidad y a pesar de periodos de desaceleración de su PIB, ocupando en términos nominales en 2019, el onceavo lugar a nivel mundial.

Respecto a ASEAN, los países miembros identificaron afinidades conforme a la necesidad de progresar en la cooperación, lo que propició que esta se extendiera hacia los ámbitos económico y diplomático. A pesar de sus múltiples diferencias en recursos naturales, población, cultura y política económica, los miembros de la ASEAN tuvieron en común tres aspectos que contribuyeron a su despliegue: altas tasas de inversión, capital humano más calificado y fuerte productividad. Las economías de estos países figuran entre las que más se expandieron en el periodo 1965-1980 a nivel mundial, con tasas de crecimiento de entre seis y 10 por ciento (ASEAN, 2016).

Este organismo de cooperación, ha promovido el flujo libre de bienes, servicios y capitales, generando un ambiente propicio para el comercio internacional. Hoy en día la Asociación en su conjunto es la tercera economía de Asia y la séptima a nivel mundial. El Mckinsey Global Institute estima que para 2050 la ASEAN será la cuarta economía más importante del mundo (Granguillhome & Rubinstein, 2016). El progreso de los Estados miembros de ASEAN -Indonesia, Filipinas, Malasia, Singapur, Tailandia, Vietnam, Brunei Darussalam, Camboya, Laos y Myanmar (ASEAN, 2020)- es importante para México, dado que, a pesar del elevado déficit comercial, estas naciones generan numerosos bienes intermedios que se integran a cadenas globales de valor y que a la vez favorecen el comercio mexicano hacia terceros países.

México tiene una extensa trayectoria de vínculos con Asia Pacífico. Basta recordar el vínculo con Filipinas entre 1565 y 1815, con el que se desarrolló una notable experiencia comercial, la Nao de China, que unió Asia y Europa a través del Virreinato de Nueva España, y que incluso extendió sus vínculos hacia otras regiones de América y África.

En 2016, México contaba ya con embajadas en Filipinas, Indonesia, Malasia, Singapur, Tailandia y Vietnam, seis de los 10 países de la ASEAN. Los puntos

de interés para los países de la ASEAN con México están en consonancia con los principios y objetivos de democracia, seguridad, medio ambiente, paz y desarrollo (Granguillhome & Rubinstein, 2016).

Es importante destacar que, de acuerdo con lo mencionado por estas relaciones comerciales, se han mostrado elevadas tasas anuales de crecimiento en los últimos años, resultado de las actividades económicas de los países de ASEAN y su fuerte capacidad exportadora. En 2015, el comercio bilateral de México con esta región fue de 20.2 mil millones de dólares, lo que representó 2.6% de nuestro comercio total.

De acuerdo con estadísticas de comercio exterior de la Secretaría de Economía, los principales productos de importación desde los países de la ASEAN son manufacturas del sector electrónico o metalmecánico. Se trata de un flujo cada vez más importante para la cadena de valor en sectores industriales mexicanos de manufactura, electrónica y comunicaciones.

La importancia de los vínculos con China, Japón, Corea del Sur, de las economías miembros de ASEAN y otras del Pacífico americano, además de Rusia, Australia, Nueva Zelanda y otras de ese gran Océano fue brindar la base geográfica para la creación del Foro de Cooperación Económica de Asia-Pacífico (APEC).

El inicio de APEC tuvo lugar en 1989, en la ciudad de Canberra, Australia, como resultado de la interacción suscitada en esa región, constituida como el mayor grupo económico del mundo.

Desde 1998 a la fecha, se ha restringido la adhesión de nuevos miembros para poder alcanzar sus objetivos de integración. De manera cronológica, cada economía se fue adhiriendo en el siguiente orden:

- 1989: Australia, Brunei, Canadá, Indonesia, Japón, Corea del Sur, Malasia, Filipinas, Singapur, Tailandia, Nueva Zelanda y Estados Unidos.
- 1991: China, Taipéi y Hong Kong.
- 1993: México y Papúa Nueva Guinea.
- 1994: Chile.
- 1998: Perú, Rusia y Vietnam (Ivanova, Rangel, Celaya, & Gámez, 2012).

Previo a la Cumbre de Bogor 1994, donde se formalizaron las metas del organismo, las autoridades de APEC con la presencia, entre otros mandatarios, de Bill Clinton, en Blake Island, Seattle, Estados Unidos, en 1993 establecieron la

necesidad de crear un Foro Empresarial del Pacífico para identificar los problemas que APEC debía abordar para facilitar el comercio y la inversión regional, y fomentar el desarrollo de las redes de mercados (Zottele, Li, & Santiago, 2017). En Seúl (1991), durante la reunión anual de líderes, se adelantaron las principales características que sirvieron para la formulación de las metas de Bogor y que, entre otros temas, incluyó reducir los aranceles y minimizar (o eliminar) las barreras comerciales, construir economías de escala mediante la promoción de exportaciones, acentuar las ganancias positivas, regionales e internacionales, derivadas de la creciente interdependencia económica a través del flujo de bienes, servicios, capital y tecnología. En 1995, en Osaka, Japón, se consolidó la idea de un destino común entre las economías de APEC.

Próximos a la evaluación de las metas, en Lima 2016, los líderes de APEC, reconociendo limitaciones para cumplir con los objetivos de 1994, reafirmaron los principios generales utilizados como guía: el libre comercio y la inversión, la aceleración de la integración económica regional, promoción de los mercados competitivos y el fomento a la cooperación económica y técnica.

Desde la creación de este foro, en sus declaraciones oficiales está plasmado el compromiso asociado a la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones de las economías miembros. Evidencia de la fortaleza de APEC como región fue su contribución al crecimiento del PIB mundial. Representó el 70 % en los primeros diez años de su funcionamiento (Ivanova, Rangel, Celaya, & Gámez, 2012).

En los inicios de APEC, este organismo fue instituido como un foro para el diálogo y consulta sobre temas de cooperación económica y técnica. Tiempo después, los representantes asiáticos propusieron la conformación de un grupo de expertos que tuvieran como responsabilidad definir la agenda de las actividades. Por ello, en 1993, se creó el *Eminent Persons Group* (EPG), abriendo camino a una comunidad de economías del Pacífico en la que participaran, de manera formal, actores sociales extragubernamentales (Ramírez, 2010). Los líderes económicos decidieron incorporar a representantes empresariales y académicos a las actividades del foro. Así, con el tiempo fueron instituidos *APEC Business Advisory Council* (ABAC) y *APEC Study Center Internacional Consortium* (APEC-SCIC).

Entonces, para enfrentar los retos económicos de cada país y específicamente en México para generar investigaciones en el marco de la agenda nacional en APEC, se hizo necesaria la cooperación entre institutos de educación superior

que propiciaran la interacción académica, estableciéndose una red de Centros de Estudios de APEC (CEAPEC).

Se han conformado más de 100 APEC-SC, que comprenden 100 universidades, centros de investigación y centros de excelencia académica en los 21 países miembros del foro, representando a comunidades académicas de importancia en cada economía y llegando a integrar un consorcio que tiene como punto de investigación a la región Asia Pacífico.

Este es el marco que dio origen al Consorcio Mexicano de Centro de Estudios de APEC, en 2003, formalizado un año más tarde, en 2004, con la firma de un convenio entre cuatro APEC-SC, encargadas de promover la investigación, la divulgación de la información y la realización de encuentros de forma anual para atender temas relacionados con la integración económica regional y otras áreas de interés (Ramírez, 2010).

Más tarde, fueron seis los centros de estudio los que se constituyeron: el Programa de Estudios de APEC de El Colegio de México (1995), el CEAPEC de la Universidad de Colima (1998), el CEAPEC de la Universidad de Guadalajara (2002), el CEAPEC de la Universidad de Baja California Sur (2002), el CEAPEC de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2005) y el CEAPEC de la Universidad Autónoma Metropolitana (2005) (Mackintosh Ramírez, 2005). Tiempo después, en 2013, la UV a través del *Cechiver*, se incorporó como miembro de APEC.

Entre los objetivos del Conmex-CEAPEC destacan: la cooperación de la educación superior de excelencia e interdisciplinaria; la facilitación del intercambio cultural, intelectual, estudiantil, académico entre las economías de APEC; la promoción de la comunicación y la información entre varios sectores de la sociedad: los jóvenes, las ONG y el sector privado empresarial, y la contribución a la creación de CEAPEC en las instituciones de educación superior públicas y privadas del país.

Para la representación del Conmex-CEAPEC, cada centro ejerce, de manera periódica a través de un consenso, la dirección del consorcio para fungir como autoridad responsable en la consecución de actividades. En 2019, durante la asamblea anual del Conmex-CEAPEC, nuestra casa de estudios fue designada como sede de este organismo, y en la actualidad el *Cechiver* detenta la responsabilidad principal de la Secretaría Técnica del Consorcio, y el ejercicio de la presidencia está a cargo de la UV *pro tempore* de 2020 a 2021. El nombramiento de la UV como Sede del Conmex-CEAPEC es ejercido desde el 27 de marzo del 2020, incluyendo la Presidencia y la Secretaría Técnica para el período 2020-2021.

Como parte de la gestión, se han fortalecido los vínculos con la Secretaría de Economía, con las universidades miembros del Consorcio (Universidad Autónoma de México, Universidad de Guadalajara, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores -Campus Guadalajara) y con las universidades que están en proceso de unirse al mismo (Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Universidad del Mar). Se propuso y se aprobó el Reglamento Interno del Consorcio con la finalidad de establecer lineamientos durante la gestión que nuestra universidad tiene a cargo. Y, para fortalecer los vínculos con el sector empresarial, instituciones, organismos no lucrativos y gobierno a nivel nacional e internacional, se crearon dos comisiones dentro del Consorcio: la Comisión de Relaciones Internacionales y la Comisión de Relaciones Socioeconómicas.

CONCLUSIONES

Ha transcurrido más de una década desde que la UV trazó un camino para convertirse en una institución reconocida en la región Asia Pacífico y especialmente en China.

Como se destacó, es el lugar del mundo que más crecimiento ha tenido en los últimos setenta años. Japón, Corea del Sur, los países miembros de ASEAN y China, sucesivamente, supieron crecer, desde la década de los cincuenta del siglo pasado, a promedios anuales del 10% frente al resto del mundo, que en promedio lo hizo en el orden del 3.5%.

Pero este dato no es relevante si no está vinculado a ciertos parámetros relacionados con el desarrollo económico. La región en su conjunto destaca por los extraordinarios avances en materia de disminución de la pobreza y aumento de la población de ingresos medios.

Otro aspecto sobresaliente es el porcentaje anual de inversión en ciencia, tecnología y educación. Son sociedades que transitan de técnicas de producción y comercio exterior, originalmente intensivas en fuerza de trabajo a intensivas en bienes de capital y aplicación acelerada de los progresos en materia de conectividad y en general de inteligencia artificial.

Este extraordinario proceso se convirtió en un gran estímulo para que nuestra universidad construyera un ámbito de estudio y de vínculos, enfocado en esa región, más frecuente y comprometido a través del Conmex-CEAPEC.

En tiempos de pandemia, la responsabilidad del sector académico ha crecido en términos de los graves desafíos a los que se enfrentan nuestras sociedades.

Junto a las tareas de docencia e investigación, propias de nuestra responsabilidad primaria, la legitimidad de nuestras acciones también depende de nuestro interés y capacidad de ofrecer alternativas de progreso para la sociedad civil y sus instituciones. Por eso, la UV está presente y procura contribuir al desarrollo de la agenda de México en organismos como APEC, donde preocupan entre otros aspectos, el desempleo, la inequidad de género, la crisis que afecta a las pequeñas y medianas empresas, los déficits habitacionales y de saneamiento, la necesidad de fortalecer recursos para salud y educación, la escasa conectividad, y la demanda de un uso racional de energía asociada a los recursos renovables.

Además, la UV, a través de sus actividades en la región Asia Pacífico y de los mecanismos de colaboración plasmados en convenios específicos, no solo con centros nacionales sino con pares de las Américas y de Asia, ha contribuido con los sectores público y privado en la complicada tarea de lograr el entendimiento y la armonía en la diversidad cultural y material que abarca esta geografía.

BIBLIOGRAFÍA

Asociation of Southeast Asian Nations. (2020). *Estados miembros de la ASEAN*. ASEAN.

En: <https://asean.org/asean/asean-member-states/>

Asociation of Southeast Asian Nations. (2016). *History: The Founding of ASEAN*. ASEAN.

En: <http://asean.org/asean/about-asean/history/>

Barranco Déctor, R. (27 de agosto de 2014). Buscan conquistar China. *El Heraldo de Veracruz*. En: <https://elheraldodeveracruz.com.mx/estado/boca-del-rio/12797-buscan-conquistar-china.html>

Centro de Estudios China-Veracruz. (2012). *Orientando Temas de Asia Oriental, Sociedad, Cultura y Economía*.

Centro de Estudios China-Veracruz. (s.f.). *Orientando*. UV. En: <https://orientando.uv.mx/index.php/orientando/article/view/2661/4623>

- Cruz, M. L. (26 de septiembre de 2011). Naciones deben procurar desarrollo con equidad social: Yuan Peng. *Universo*. En: https://www.uv.mx/universo/455/infgral/infgral_02.html
- Cruz Porras, L. M. (2018). Cechiver destaca como vínculo universitario con organismos multilaterales. *Universo*. En: <https://www.uv.mx/prensa/banner/cechiver-uv-destaca-como-vinculo-universitario-con-organismos-multilaterales/>
- Granguillhome, R. y Rubinstein, M. (2016). México y la AEAN: en busca de una relación estratégica. *Revista Mexicana de Política Exterior*, (108), 175-193. En: <https://revis-tadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n108/granguillhomerubinstein.pdf>
- Instituto de Comercio Exterior. (2017). Red de Oficinas Económicas y Comerciales de España en el Exterior. *ICEX*. En: <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/noticias/NEW2017765551.html?idPais=KR>
- Ivanova, A., Rangel, E., Celaya, R. y Gámez, A. (2012). *APEC: más allá del comercio. Cómo el mecanismo de Cooperación Económica Asia-Pacífico contribuye al desarrollo sustentable, la ciencia y la formación de recursos*. Senado de la República / Universidad Autónoma de Baja California Sur / Universidad de Colima.
- Mackintosh Ramírez, A. (2005). *¿Participa México como integrante de APEC en la cooperación científica y tecnológica? México y la Cuenca del Pacífico*, 8(26), 98-116.
- Panorámica. (29 de mayo de 2018). SELA to deal with internationalization of SMEs in LAC-China seminar. *Panorámica*. En: <https://www.panoramical.eu/mercados/sela-to-deal-with-internationalization-of-smes-in-lac-china-seminar/>
- Ramírez Bonilla, J. J. (2010). APEC: pasado, presente...¿y cuál futuro? *Estudios de Asia y África*, 45(2), 423-449.
- Universidad de Colima. (23 de enero de 2014). *Debe el mundo académico ingresar al debate sobre cuestiones políticas de Asia-Pacífico*. [boletín]. Universidad de Colima. En: <http://www.ucol.mx/boletines/index.php?idn=14391&mes=1&dia=23&year=2014>
- Universidad Veracruzana. (2020). *Convenios Internacionales*. UV, DGRI. En: <https://www.uv.mx/internacional/convenios/internacionales/>
- Universo. (2011). Empresarios reconocen el trabajo que la UV realiza en Beijing. *Universo*. En: https://www.uv.mx/universo2/441/infgral/infgral_15.html
- Universo. (2012). UV fortalece relaciones binacionales México-China: estudiantes y empresarios. *Universo*. En: <https://www.uv.mx/universo2/478/reportaje/reportaje.html>

- Universo. (2012). Expusieron experiencia de la UV con China en la UNAM. *Universo*. En: https://www.uv.mx/universo2/485/infgral/infgral_02.html
- Vargas, A., Girón, A., Pulido, G. y Jian, L. (2019) (coords.) *China y México: 45 años de relaciones diplomáticas y culturales*. UNAM.
- Villa, I. (2009). *Coordina UV a empresarios veracruzanos para capacitarse en China*. *Universo*. En: https://www.uv.mx/universo2/347/infgral/infgral_07.htm
- Villa, I. (2019). UV enriquece las relaciones entre México y China: Lorena Larios Rodríguez. *Universo*. En: <https://www.uv.mx/prensa/banner/uv-enriquece-las-relaciones-entre-mexico-y-china-lorena-larios-rodriguez/>
- Zárate, M. (2018). *Organizan en Shanghai un taller sobre China, EE. UU. y su relación con América Latina*. *China Hoy*. En: http://spanish.chinatoday.com.cn/2018/zgylm/201809/t20180913_800141281.html
- Zottele, A. S., Zotelle, E., Sánchez, M. y Méndez, C. E. (2018). *Universidad Veracruzana: Una década de experiencia en China*. UV.
- Zottele, A., Yan, L. y Santiago, M. (2017). *Las Pymes mexicanas y chinas ante el crecimiento acelerado de las relaciones económicas entre ambas naciones*. UV.

ALIANZAS PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL E INTERNACIONALIZACIÓN SOLIDARIA. LA UV SIEMPRE PRESENTE

CLIONA NOELLE MAHER DOWLING

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad y compromiso social de la educación superior son más apremiantes que nunca en los retos que enfrentamos para mejorar la sustentabilidad del planeta y construir soluciones innovadoras a dificultades inéditas, como las que se presentaron con la pandemia en 2020 y 2021.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben buscar y consolidar alianzas efectivas con los sectores sociales, públicos y privados, a nivel local y global, para trazar caminos nuevos que contribuyan a reinventarse y construir un futuro más conectado a las realidades de las comunidades que se atienden.

El presente artículo comparte algunas experiencias de la Universidad Veracruzana (UV) para establecer alianzas solidarias que formaron parte de su proceso de internacionalización en la última década. Las alianzas locales y globales ayudaron a fortalecer pilares reflejados en la ciudadanía, vinculación comunitaria, internacionalización en casa y el compromiso creciente con la Agenda 2030 para la resiliencia y adaptación al futuro. Se exploran, también, algunas tendencias actuales sobre esfuerzos de vinculación y compromiso solidario que realizan las IES en el entorno de cooperación que se suscitó con la pandemia originada por la Covid-19, la inédita virtualización de los procesos de comunicación, de enseñanza

y colaboración en línea o remota, así como la mirada hacia el futuro a partir del 2021 y el compromiso para trabajar la Agenda 2030.

ALIANZAS SOLIDARIAS Y CIUDADANÍA GLOBAL CON LA RED TALLOIRES

La construcción de una cooperación solidaria implica el desarrollo de un compromiso significativo y ético entre aliados que comparten prioridades. Los proyectos en los que los asociados se reúnen para añadir valor, fortalezas y experiencias a fin de encontrar soluciones creativas e innovadoras a problemas compartidos son, a mi juicio, los más exitosos.

Partiendo de la experiencia, la invitación a participar en nuestros proyectos con aliados externos, misiones diplomáticas, organismos gubernamentales, organizaciones comunitarias, autoridades e industrias locales ofrecen oportunidades para la internacionalización y la construcción de la ciudadanía global en las IES, así como en las comunidades a las que sirven.

Una alianza notable para el desarrollo de la Ciudadanía Global en el proceso de Internacionalización de la UV ha sido su alianza con la Red Talloires de Universidades Comprometidas. La Red Talloires es una asociación internacional de IES dedicadas al fortalecimiento de roles cívicos y la responsabilidad social de la educación superior. En el año 2011, la recién establecida Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) de la UV participó, junto con el Rector, en la Conferencia de Líderes. La UV encontró en esta comunidad internacional de las IES, socios naturales que compartían sus mismos valores: reconocer la importancia de la responsabilidad social, la sustentabilidad en la educación superior y los beneficios mutuos que existen para la universidad y la comunidad en procesos de vinculación, extensión e internacionalización.

En el 2012, los esfuerzos de vinculación comunitaria de la UV fueron galardonados con el primer lugar del concurso anual de la Red, con el Premio MacJannet para la Ciudadanía Global, un programa que reconoce proyectos ejemplares estudiantiles en las IES miembros de la Red para inspirar a la comunidad global. Este reconocimiento sirvió para dar a conocer y compartir a nivel internacional el esfuerzo e impacto social que tiene la UV en sus procesos

de vinculación que forman parte esencial de las IES desde 1995. De igual manera, internamente en la UV, este galardón dio lugar para explorar el potencial entre procesos de vinculación e internacionalización solidaria. En el 2020, al cumplir 15 años, la UV Intercultural (UVI) recibió una mención honorífica en este galardón.

En 2013, la DGRI unió esfuerzos con la Dirección General de Vinculación (DGV) para otro concurso internacional, donde la UV fue seleccionada, junto con otras siete IES en el sur global, por la Red Talloires en alianza con la Fundación Mastercard. En esta ocasión la UV ganó una beca demostrativa para desarrollar metodologías innovadoras en emprendimiento. Esta Iniciativa de Participación Económica Juvenil (*YEPI*, por sus siglas en inglés) apoya a la juventud y a las IES en países de economías emergentes para expandir su conocimiento, habilidades y experiencias en emprendimiento. A lo largo de tres años la iniciativa exploró la separación entre la forma en que el emprendimiento y la participación económica se enseñan en las IES. Asimismo, se buscó reunir habilidades prácticas y experiencia necesaria para proyectar las actividades emprendedoras y/o colaborar con los demás exitosamente. El equipo *YEPI* se conformó de cuatro IES del continente africano, dos asiáticas y dos latinoamericanas, que juntas fortalecieron pedagogías, currículo, incubadoras y programas de mentores y prácticas. Asimismo, se crearon pequeñas empresas y patentes, apoyando al autoempleo de cientos de egresados, y casi dos mil aventuras de emprendimiento.

Entre los años 2014 y 2015, la UV se benefició de otro proyecto de internacionalización solidaria, participando en un piloto de la Red en Alianza con Grupo Santander, el Voluntariado Universitario. El objetivo del programa fue promover la ciudadanía activa global y el trabajo comunitario a través del intercambio internacional de estudiantes voluntarios entre las IES pertenecientes a la Red. El programa fomentó valores de compromiso ciudadano y social en los voluntarios, de manera que pudieron contribuir en sus comunidades de origen, así como en las de destino. A cuatro estudiantes de la UV se les otorgaron becas para realizar prácticas invaluable de vinculación comunitaria en su campo en países como Colombia, Perú, Puerto Rico y Hong Kong. La UV y sus comunidades locales se beneficiaron al recibir dos estudiantes becados de Colombia para contribuir a proyectos comunitarios. Las experiencias fueron enriquecedoras como oportunidades de internacionalización en casa para las IES anfitrionas

y sus comunidades locales fueron beneficiadas. Igualmente se enriqueció el conocimiento de la vida profesional y personal de los estudiantes que participaron.

En 2017, la Rectora de la UV, la Dra. Sara Ladrón de Guevara, fue elegida vicepresidente del Comité Directivo de la Red y la Institución fue seleccionada como sede anfitriona de su Conferencia de Líderes de la Red Talloires 2017 (*TNLC*, por sus siglas en inglés). Este fue un evento importante para el futuro del rol cívico de las IES a nivel global que reunió a más de 200 líderes de 76 IES de 31 países en Xalapa, Veracruz. El tema del *TNLC* 2017 fue “responsabilidad social y dignidad humana a través del compromiso de la educación superior”. En él se reflexionó sobre prácticas a implementar para confrontar problemas compartidos: la injusticia racial, la pobreza y el analfabetismo. Se logró firmar la Declaración Talloires de Veracruz 2017, en la cual las IES que conforman la red se comprometen a promover la educación como un derecho humano universal que contribuye a resolver los actuales desafíos. Ser sede de este importante evento internacional afianzó el liderazgo global de la UV con la Responsabilidad en la Educación Superior y abrió oportunidades nuevas para la internacionalización solidaria.

En el 2020, Talloires estableció una nueva alianza con otra red afín, *Open Society University Network* (*OSUN*, por sus siglas en inglés), para apoyar universidades comprometidas que respondan de manera rápida y positiva a la pandemia global originada por la Covid-19. Se crearon las Comunidades de Alianza Virtual e Interdependencia (*COV-AID*, por sus siglas en inglés) con el fin de compartir experiencias de las IES e investigadores que realizan actividades para mitigar la crisis, documentar pasos y estrategias prácticas que podrían ser útiles en otras partes, generar contenido inspirador y fortalecer el apoyo público para las universidades comprometidas.

Diez estudiantes alrededor del mundo recibieron un reconocimiento y apoyo financiero para continuar con sus esfuerzos y compartir su historia. Entre los ganadores, estuvo seleccionada una estudiante de la UV que coordina grupos de apoyo para producir alimentos en casa. Esta alianza también seleccionó a la UV, entre cinco universidades en el mundo, por sus esfuerzos ejemplares en tiempos de pandemia para fortalecer la seguridad alimentaria y salud de las comunidades locales en alianza con el gobierno local y sociedad civil. Este galardón por Innovaciones en Vinculación reconoce el esfuerzo inspirador de la UV a nivel mundial que reúne la experiencia de 25 años de vinculación comunitaria, 15 años de la UV

Intercultural y 10 años de la Coordinación de Sustentabilidad de la UV. Los cinco proyectos seleccionados trabajan en conjunto para presentar mejores prácticas en la siguiente Conferencia de Líderes que se llevará a cabo en Boston en el año 2021, con el tema Instituciones Globales, Impacto Local: Poder y Responsabilidad de las Universidades Socialmente Comprometidas.

ALIANZAS ESTRATÉGICAS PARA TEMAS ESPECÍFICOS: INTERNACIONALIZACIÓN Y MIGRACIÓN

Para proyectos de cooperación en temas específicos, resulta productivo unir esfuerzos con aliados o IES afines que se complementan como alianzas estratégicas. Un ejemplo es el trabajo hecho por la UV y la Universidad de Cork en Irlanda (UCC), otra IES activa en la Red Talloires. En conjunto, las universidades han desarrollado proyectos de beneficio mutuo y complementario para crear capacidades en internacionalización y migración, dos temas que se enfocan en ampliar el acceso a la inclusión en la educación superior.

En 2019, la UCC ganó el primer lugar en el Premio MacJannet de Ciudadanía Global por su programa Universidad Santuario, que abre espacios de integración y acceso a refugiados en Irlanda. La crisis de los refugiados y la migración de personas desplazadas son preocupaciones compartidas alrededor del mundo. La UV y la UCC unieron sus fuerzas con propuestas innovadoras para abordar los desafíos que plantea la actual crisis mundial, desde perspectivas interdisciplinarias e internacionales en el contexto más amplio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), hasta la forma en que las iniciativas pueden enriquecer tanto la internacionalización como la ciudadanía mundial, a través de nuestros planes de estudio formales y no formales en las comunidades y socios locales.

El personal académico y administrativo que se ocupa de la internacionalización, la vinculación comunitaria, el acceso a grupos vulnerables, la migración y los estudios sociales aplicados, trabajan conjuntamente en temas que incluyen la exploración de modelos de la universidad santuario para el acceso, la integración cultural y social de los migrantes y refugiados en la educación superior, así como la internacionalización en casa, la ciudadanía global, la capacitación y el desarrollo profesional del personal.

La UV creó un Programa de Asistencia a Migrantes Retornados (PAMIR), para abordar los problemas de acceso que enfrentan los jóvenes deportados, nacidos en los Estados Unidos de padres mexicanos, que regresan a Veracruz con poco o nulo conocimiento previo del español y atiende a migrantes centroamericanos desplazados en México. PAMIR es una parte integral de la internacionalización, proporciona la enseñanza del idioma español, orientación y apoyo administrativo para acceder a la UV e implica formas creativas de involucrar a los retornados en el aula y la comunidad para aprovechar al máximo su experiencia y habilidades específicas.

La UCC y Cork se convirtieron tanto en una Universidad como una Ciudad Santuario que acogen el mayor número de solicitantes de asilo en Irlanda. La UCC aplica políticas que facilitan el acceso a los inmigrantes y refugiados, incluyendo un plan de becas, diseño y aplicación de una “semana de sensibilización” anual con los asociados de la comunidad local y el desarrollo de redes sociales de apoyo entre su personal y sus estudiantes. Los estudiantes de la UCC han desarrollado iniciativas creativas dirigidas por ellos mismos que fomentan la sensibilización, el bienestar y la integración de los solicitantes de asilo y los refugiados en la sociedad irlandesa.

Entre las actividades realizadas en conjunto por la UV y la UCC, se incluyen: una escuela de verano de migración, cursos prácticos para el personal sobre la creación de Espacios Santuarios en América Latina, seminarios de investigación e interacciones innovadoras de manera virtual entre el personal, los estudiantes y los asociados comunitarios para compartir con comunidades más amplias el activismo estudiantil y las iniciativas en respuesta a los problemas durante los actos de sensibilización. También la UV y la UCC desarrollaron e impartieron conjuntamente módulos sobre internacionalización que incorporan ciudadanía global y están abiertos al personal de todas las disciplinas y departamentos administrativos de las dos instituciones. Ambas IES trabajan para mejorar la presencia de los ODS en la vida universitaria y los currículos y comenzaron a compartir mejores prácticas para desarrollar herramientas innovadoras que fortalezcan esta labor.

ALIANZAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR HACIA LA AGENDA 2030

En septiembre de 2015 más de 150 líderes mundiales asistieron a la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Nueva York, con el fin de apro-

bar la Agenda para el Desarrollo Sostenible. El documento final, titulado *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, fue adoptado por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas. Dicho documento incluye los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), entre ellos poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia y hacer frente al cambio climático sin que nadie quede rezagado para el año 2030. La Agenda 2030, los ODS y el Acuerdo de París sobre Cambio Climático representan una ruta crítica para la acción requerida.

Los objetivos planteados en la Agenda 2030 se enfocan en cinco grandes ejes de importancia crítica para la humanidad y el planeta, que por sus siglas en inglés se denominan las *5 P: personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas*. Son mediante estas cinco categorías que se pretende resolver las diferentes crisis que la sociedad ya comenzó a enfrentar: el cambio climático, la desigualdad, las migraciones masivas que obligan a las personas a dejar su hogar, la irrupción de las tecnologías de la información y la necesidad de formar alianzas entre diferentes sectores para solucionar los retos, por mencionar algunas.

En la última década, organizaciones internacionales han buscado alianzas con la educación superior para desarrollar y poner en práctica acciones innovadoras hacia la Agenda 2030. Asociaciones de IES han creado sus grupos y programas para trabajar sobre esta agenda compartida y han surgido convenios y redes con este fin específico. La alianza global de redes de educación superior y estudiantiles sobre sustentabilidad es un ejemplo que reúne a redes nacionales e internacionales trabajando para que las IES contribuyan significativamente a la Agenda 2030. Esta red de redes se conformó en el 2015 durante la Conferencia de la Alianza por Liderazgo sobre Sustentabilidad en Educación (EUAC) y busca asegurar un diálogo entre IES, redes de estudiantes y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), bajo el parteaguas de su Iniciativa de Sustentabilidad y Educación Superior (*HESI*, por sus siglas en inglés). Esta alianza global con el apoyo de *HESI* lanzó el Acuerdo ODS como mecanismo para mantener el entusiasmo por *HESI*, estimular y evaluar los avances de IES con los ODS.

“El Acuerdo ODS es una iniciativa [...] que permite al sector de educación superior demostrar su compromiso para lograr los ODS y compartir mejores prácticas” (O’Malley, 2019). En diciembre de 2020, el Secretario General de la ONU anunció que la Iniciativa de Impacto Académico de la ONU trabaja con IES alrededor del globo y que las contribuciones de las IES son esenciales para su éxito.

También subrayó que las soluciones existen y ahora es el tiempo de transformar la relación entre la naturaleza y la humanidad, que la lección del 2020 es que la solidaridad es humanidad y es necesaria para la supervivencia (Guterres, 2020).

Las herramientas para medir la sustentabilidad y los ODS en la educación superior son útiles y bienvenidas. Las alianzas y asociaciones internacionales que trabajan la sustentabilidad y los ODS crean espacios para comparar y compartir mejores prácticas, así como desarrollar juntos mejores soluciones. Por ejemplo, la Métrica Verde de la Universidad de Indonesia (*UI Green Metric*) es una herramienta accesible sin costo y usada por IES en todo el mundo. La Asociación para Avanzar la Sustentabilidad en la Educación Superior (*AASHE*, por sus siglas en inglés) mide la sustentabilidad en todas las esferas de las IES, incluyendo su presencia en los planes de estudio. La nueva medición o ranqueo del *Times Higher Education* (*THE*, por sus siglas en inglés) se diseñó para medir hasta qué punto las IES están trabajando hacia el logro de los ODS.

La Red Internacional de Campus Sostenibles (*ISCN*, por sus siglas en inglés) da reconocimientos y becas semilla para que IES con experiencia sean mentoras de IES menos experimentadas, entre otros espacios útiles para fomentar la investigación y compartir buenas prácticas. En 2020, la UV se acercó por primera vez a EUAC por su concurso de reconocimientos *Green Gown* y fue distinguida como una de las diez universidades sostenibles finalistas del 2020.

RESILIENCIA EN TIEMPOS ADVERSOS

Las IES deben ser solidarias entre sí, alejarse de la competitividad y elaborar un plan de reconstrucción después de la crisis actual para asegurar temas tan apremiantes como la igualdad y el acceso a la educación superior. IES alrededor del mundo respondieron a la crisis de manera inédita, pues la pandemia generada por la Covid-19 exigía maneras creativas de trabajo, movilizándolo una amplia gama de plataformas digitales para continuar las actividades por vía remota, abriendo espacios virtuales a públicos más amplios y facilitando la internacionalización con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La DGRI de la UV ya tenía desarrollados cursos de capacitación y programas que facilitaban la colaboración internacional de manera virtual (*VIC*, por sus

siglas en inglés). Durante el 2020 y 2021 este programa fue muy solicitado y de gran utilidad para los académicos que ya lo sabían usar, tanto en la misma UV como en IES asociadas a su participación. La UV unió esfuerzos con otras IES líderes y pioneras en América Latina para crear oportunidades virtuales para la internacionalización del currículo en casa, para crear una alianza e iniciativa latinoamericana para compartir mejores prácticas y fomentar mayor alcance. Durante el prolongado cierre de actividades presenciales en educación superior, la DGRI de la UV colaboró con la Dirección General de Investigaciones (DGI) para ofrecer estancias de investigación de manera virtual a estudiantes en IES socias, así como movilidad virtual de estudiantes. La UV ha sido reconocida en foros internacionales por su ejemplo en internacionalización en línea.

CONCLUSIÓN

La pandemia originada por la propagación de la Covid-19 ha demostrado la importancia de la vinculación universitaria -comunidad para enfrentar retos, así como la pertinencia social de las IES en la búsqueda de soluciones para frenar y vencer la pandemia global. Se ha demostrado que la transformación digital sirve para fomentar la resiliencia y a través de la internacionalización y la solidaridad se logra un mayor alcance de esta iniciativa.

Temas importantes que trabajamos en alianza con organizaciones locales y globales, como seguridad alimentaria, agroecología, crisis migratoria, acceso e inclusión a la internacionalización se vuelven más importantes para sentar las bases de un mejor futuro. La solidaridad internacional para resolver los conflictos generados a raíz de la pandemia también se tendrá que aplicar para resolver la Agenda 2030.

Esperamos que este aprendizaje ahora sirva para avanzar en la Agenda 2030 desde las IES para la resiliencia y adaptación al futuro; que las lecciones aprendidas y las experiencias en alianza que han fortalecido la ciudadanía global en las IES contribuyan a una mejor reconstrucción; que al final de esta pandemia, las organizaciones globales junto con las IES “encuentren mecanismos [...] que permitan el replanteamiento de las bases sobre las que está estructurado el mundo de nuestros días [...] que se traduzcan en medidas reales que nos permitan dejar

atrás este mundo y sentar las bases de otro más justo e igualitario [...] que aprecie la riqueza de las diversidades culturales y naturales” (Ladrón de Guevara, 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education. (2020). *Retrieved from Inspiring higher education to lead the sustainability transformation*. En: <https://www.aashe.org/>
- Calderon, A. (2020). Sustainability rankings show a different side to higher education. *University World News*. En: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2020050409591134>
- Donqxin, F. y Peroni, L. (2020). Strategic partnerships for sustainable development wanted. *University World News*. En: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201103110111734>
- Doscher, S. y Rendón, A. (2020). Life on The Edge. *Forum*, 23-26.
- Eckel, P. D. y Satintayeva, A. (2020). Research universities must act as engines of optimism. *University World News*. En: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201202124650149>
- Espejo, M. E. y Hernández, P. M. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible, ¿un reto para la educación? *Observatorio de la Innovación Educativa*. En: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/objetivos-de-desarrollo-sostenible-reto-educacion-agenda2030>
- Environmental Association for Universities and Colleges. (2021). *Global Alliance*. EAUC. En: https://www.eauc.org.uk/global_alliance
- Fitzgerald, H. E., Bruns, K. y Sonka, S. T. (2012). The Centrality of Engagement in Higher Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(3), 7-28.
- Hall, B. L. y Tandon, R. (2020). Community Engagement in a time of COVID-19. *University World News*. En: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201128094605500>
- International Sustainable Campus Network. (s.f.). *International Sustainable Campus Network*. En: <https://international-sustainable-campus-network.org/>
- Maher, C. (2020). *Internacionalización y Oportunidades de Ciudadanía Global en la Cooperación Académica Birregional* [boletín]. Fundación EU-LAC. En: https://eulac-foundation.org/system/files/8_es_clionamaher.pdf

- Martin, M. y Furiv, U. (2020). COVID-19 tests the resilience of higher education. *University World News*. En: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201211130427131&fbclid=IwAR3TWuCX3UvoA-5_-4vC9ufS42-nRqKz-7St4t8btNGVP_O91RPCAVycAzQ
- Naciones Unidas. (2020). *COVID-19 RECOVERY, PLANETARY REPAIR 'TWO SIDES OF SAME COIN', SECRETARY-GENERAL SAYS IN UNIVERSITY ADDRESS, WARNING MORE VIRUSES COULD JUMP FROM ANIMALS TO HUMANS*. Naciones Unidas. En: <https://www.un.org/press/en/2020/sgsm20467.doc.htm>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Agenda 2030*. Naciones Unidas. En: <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/>
- O'MALLEY, B. (2019). Universities make climate change a priority among SDGs. *University World News*. En: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190719075342852>
- O'Malley, B. (2020). How to foster better civic engagement by universities. *University World News*. En: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201128100717290>
- O'Malley, B. (2020). Universities 'essential' to climate action, says UN chief. *University World News*. En: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201204092017670>
- Sustainable Development Goals Knowledge Platform. (s.f.). *Higher Education Sustainability Initiative (HESI)*. Sustainable Development Goals Knowledge Platform. En: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdinaction/hesi>
- Talloires Network of Engaged Universities. (2017). *Veracruz Declaration: Fostering Education, Leadership, and Livelihoods* [boletín]. Tufts University. En: <https://talloires-network.tufts.edu/blog/news/2017/06/15/the-veracruz-declaration/>
- Talloires Network of Engaged Universities. (2020). *Communities of Virtual Alliance & Inter-Dependence (COV-AID)*. Tufts University. En: <https://talloiresnetwork.tufts.edu/osun-tn-partnership/>
- UI Green Metric World University Rankings. (2020). *Top 10 Most Sustainable Universities*. UI Green Metric World University Rankings. En: <https://greenmetric.ui.ac.id/>

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RESULTADOS E IMPACTO

MARCO ANTONIO FLORES MAVIL
HÉCTOR RANGEL RAMÍREZ

INTRODUCCIÓN

La internacionalización universitaria es, desde hace algunas décadas ya, un eje central de innovación académica tanto en las instituciones públicas como privadas en nuestro país. Muchas de ellas son actualmente la expresión que este proceso ha tomado en el contexto mexicano, por un lado, inspiradas en las acciones que los sistemas europeos y norteamericanos han desarrollado desde la década de los 90 y, por otro, por la necesidad de responder de forma prospectiva a las demandas de un mercado laboral a nivel global cada vez más especializado, diverso y cambiante.

Los impactos de la internacionalización parecen ser incuestionables. Actividades como la movilidad, el aprendizaje de lenguas y la cooperación académica para la investigación se asumen como acciones que indiscutiblemente producen efectos positivos en los estudiantes y en los académicos que la viven, pues la exposición a la dimensión internacional implica el desarrollo de habilidades relacionadas con la interculturalidad, la comunicación y la colaboración.

A varias décadas de distancia, la incursión de la internacionalización en la vida académica y administrativa de las universidades mexicanas y, en particular, a diez años de la creación de la Dirección General de Relaciones Internacionales en la Universidad Veracruzana (DGRI-UV), como instancia detonadora de este proceso,

resulta pertinente realizar un primer esfuerzo para evaluar la serie de impactos que ha tenido el factor de internacionalización en ámbitos relacionados con lo académico y con la gestión universitaria.

El presente trabajo en torno a la evaluación, se orienta más en el sentido de impacto y no de desempeño, originado por la necesidad de tener un ejercicio de autodiagnóstico y así poder rendir cuentas a la propia institución y a la sociedad en la que se inserta, pero también se debe a la promoción de una cultura de aseguramiento de la calidad que forma parte de la agenda pública de las instituciones educativas que, a su vez, responde a una tendencia mundial de la educación superior.

Bajo estas premisas, esta contribución pretende mostrar un primer análisis de cómo se relaciona la internacionalización de la educación superior con el enfoque de los sistemas de aseguramiento de la calidad, como una aproximación a la evaluación del impacto que la internacionalización ha tenido en los estudiantes, académicos y la estructura de gestión de la Universidad Veracruzana (UV) en la última década. Los resultados aquí presentados no buscan ser concluyentes de ninguna forma, sino aportar reflexiones y datos preliminares que conlleven a investigaciones más profundas y estructuradas para conocer el estado del arte en materia de evaluación de la internacionalización en las universidades públicas mexicanas.

LA NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN

Es evidente cómo las instituciones de educación superior en la actualidad han adoptado el proceso de internacionalización en menor o mayor medida, pues representa una estrategia a través de la cual se busca consolidar las funciones de docencia e investigación esenciales para la vida de estas organizaciones. Las motivaciones para establecer esquemas o proyectos internacionales pueden obedecer a dos causas principalmente: financieras, como en el caso de instituciones que basan su presupuesto y prestigio en la cantidad de estudiantes que reclutan del extranjero, entre las que figuran aquellas de países como Australia, Canadá, Reino Unido y Estados Unidos (Davis, 2003); y de corte social, inherentes a las universidades públicas y sin ánimo de lucro, que pretenden entrar a la esfera de la cooperación

internacional con el mero objetivo de mejorar su capacidad para producir conocimiento y así incrementar el mutuo entendimiento sociocultural.

Es así como la actividad académica internacional en las universidades se ha expandido dramáticamente en volumen, enfoque y complejidad durante las últimas dos décadas (Altbach & Knight, 2007). La internacionalización actualmente se materializa en diversas actividades que, dependiendo del contexto y de las posibilidades de cada institución, se desarrollan de forma permanente y creciente, como la movilidad de estudiantes y profesores, el reclutamiento de estudiantes internacionales, la actividad de cooperación académica de los profesores, la globalización de los currículos, programas de doble titulación o diseñados en forma conjunta, relaciones institucionales multilaterales, educación tipo franquicia o transfronteriza y, de forma implícita, el incesante flujo de conocimiento, ideas y proyectos que las instituciones de educación superior generan y captan de forma simultánea.

Conocer el grado de internacionalización que tienen las universidades es un elemento de interés cada vez más relevante, ya que independientemente de la naturaleza de las organizaciones educativas, de su origen y de sus objetivos particulares. La medición de los resultados que producen las acciones relacionadas con el proceso de globalización de la actividad educativa está íntimamente ligada a la rendición de cuentas, a la legitimidad y especialmente al tema de aseguramiento de la calidad. Este “movimiento” o tendencia hacia la evaluación de fondo comenzó principalmente por la necesidad de las instituciones y de sus directivos de responder flexible y ágilmente a los cambiantes intereses de los estudiantes y a las necesidades de la sociedad, ya que la internacionalización y sus procesos relacionados no son inmunes al incremento en la responsabilidad para rendir cuentas y garantizar la efectividad institucional (Sternberger, 2007).

La gran mayoría de las universidades a nivel mundial han medido desde hace décadas el proceso de internacionalización de forma eminentemente cuantitativa. Existen cuatro elementos que son utilizados como indicadores, mediante los cuales se ha intentado evaluar el espectro internacional que poseen las instituciones educativas. El primero de ellos, y el más visible, es el flujo de estudiantes que entra y sale de las instituciones, ya sea para realizar estancias cortas en forma de movilidad, o para cursar grados completos a nivel de licenciatura o posgrado, es decir, los llamados estudiantes internacionales. Son diversos los países que destacan por tener reportes consolidados y pormenorizados, desde hace más de dos décadas,

sobre la cantidad de estudiantes que se mueven hacia dentro y hacia fuera, entre los que destacan, por ejemplo, el reporte *Open Doors* en los Estados Unidos de América, el *Erasmus Impact Study*, dentro de las acciones de la Comisión Europea para la Educación, Audiovisual y Cultura (EACEA), el reporte del Consejo de Asuntos de los Estudiantes Internacionales del Reino Unido (UKCISA). Incluso en México, desde hace casi 10 años, la encuesta PATLANI de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha servido como referente para el establecimiento de indicadores que miden el desempeño de las universidades en materia de movilidad estudiantil.

El segundo aspecto está relacionado con la experiencia internacional de los académicos o profesores, ya sea a través de estudios de posgrado en el extranjero, estancias de investigación, manejo de una segunda lengua, impartición de cursos fuera del país o proyectos con pares internacionales. Este carácter internacional en la planta académica es considerado un factor determinante en el proceso de internacionalización, especialmente para su implementación en la comunidad estudiantil. El tercer aspecto es el llamado proceso de internacionalización del currículum o currículo internacional, el cual puede incorporar desde el aprendizaje de lenguas extranjeras hasta la transformación integral de los planes de estudios con una perspectiva internacional de forma transversal (Deardorff, 2006). Por último, el cuarto elemento se refiere a la institucionalización de la internacionalización que implica la forma en la que este proceso está identificado y permeado como una estrategia de gestión institucional, por ejemplo, a través de la misión institucional, en los planes de desarrollo, en las agendas de las academias y en los procesos de administración.

Además de los factores mencionados, existen otros elementos que apoyan a las instituciones educativas en la evaluación de sus esfuerzos de internacionalización, como lo son el número de convenios que firman, los proyectos de investigación con universidades pares, la cantidad de profesores visitantes, entre otros. A pesar de la utilidad de estos indicadores o criterios de evaluación de internacionalización, resulta preciso que cada institución analice primero, cuáles son los objetivos y los resultados que espera del proceso de internacionalización, pues se debe tener plena claridad del rumbo para poder medir tanto el desempeño como el impacto de dichas estrategias.

OBJETIVOS DE INTERNACIONALIZACIÓN COMO BASE PARA LA EVALUACIÓN

Es innegable que el fundamento de la educación superior es la formación de personas competentes y preparadas para afrontar los retos sociales más apremiantes. La internacionalización expande esta esencia formativa y generadora a un contexto global, en donde los esfuerzos de las instituciones educativas tienen la intención de permitirle a la comunidad académica desarrollar la habilidad de entender, apreciar y articular la realidad de interdependencia entre las naciones, así como preparar a los profesores, gestores y estudiantes para desempeñarse en un contexto internacional e intercultural (De Witt, 2002).

Una de las principales aspiraciones de la internacionalización es formar habilidades a través de la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión tripartita de docencia, investigación y funciones de servicio (Knight, 2004). Es necesario preguntarse ¿cuáles son esas habilidades y condiciones que busca crear la internacionalización?, ¿cuáles son las motivaciones para adaptar la esencia formadora de las universidades hacia el contexto global?, ¿por qué es importante corroborar que las instituciones están desarrollando dichas condiciones de forma efectiva?

Esta adaptación que las universidades e instituciones educativas realizan en pro de la internacionalización es típicamente vista como una respuesta a las presiones del cambio a nivel mundial, reflejando una reacción a la globalización, a las exigencias financieras, laborales, a las radicales y diversas tecnologías de comunicación y a los cambios políticos post-coloniales en el mundo (Marginson y Sawir, 2005). Lo cierto es que las universidades están bajo la lupa de diversos actores sociales, sean instancias pertenecientes al mismo subsistema de educación superior, empresarios que integran en sus filas a las nuevas generaciones de capital humano o la ciudadanía en general que, a través de sus contribuciones, le dan vida a las instituciones públicas y privadas.

El enfoque moderno de la evaluación en la educación superior es internacional e íntimamente ligado a los cambios económicos y sociales. La creciente importancia de los sectores productivos y de servicios en la economía, demandan una fuerza laboral altamente competente. El sector empresarial, por ejemplo, espera que los graduados estén bien preparados tanto a nivel técnico como en materia de

pensamiento crítico, para así resolver los problemas actuales que presenta el sector industrial. Este interés expreso de la comunidad empresarial tiene un gran impacto en los gobiernos, quienes son determinantes para financiar a la educación superior. La comunidad de empresarios promueve fuertemente la construcción de competencias internacionales en la actual era de la globalización y se puede asumir que ellos respaldarán la inclusión de la evaluación de la internacionalización como parte de los procesos de aseguramiento de la calidad (Hunter, 2004).

De esta forma, es necesario analizar la variedad de objetivos de internacionalización que nos orientan hacia la construcción de indicadores, sobre los cuales se construya un proceso de evaluación y, por ende, del aseguramiento de la calidad en los diferentes niveles institucionales. En este sentido, Green (2012) nos propone 10 detonantes de la internacionalización que apoyan la determinación de un horizonte base de evaluación: 1) preparar a los estudiantes para la ciudadanía global, 2) habilitar estudiantes para el mercado laboral global, 3) promover la calidad de la docencia y la investigación, 4) fortalecer la capacidad institucional, 5) promover el prestigio y la visibilidad, 6) generar recursos económicos, 7) contribuir al desarrollo económico local y regional, 8) contribuir a la producción de conocimiento sobre temas globales, 9) resolver problemas globales, e 10) incrementar el entendimiento internacional y promover la paz.

Para hablar de forma más particular sobre el caso de México, los esfuerzos para establecer un sistema de políticas e indicadores sobre la internacionalización han sido muy limitados, sobre todo porque este proceso es relativamente nuevo como una estrategia formal de desarrollo institucional. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y de forma más coyuntural la Secretaría de Educación Pública (SEP), han publicado documentos intentando guiar las acciones en las universidades públicas y privadas, pero lo cierto es que las universidades han decidido adoptar modelos de otros países o de organismos de gobernanza internacional que establecen escalas relativas a la cooperación académica internacional: los reportes sobre educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los informes de cooperación del Consejo Británico, el *Indicator Project* del Centro para el Desarrollo de la Educación Superior (CHE – 2006), la herramienta *Mapping Internationalization* (MINT) diseñada por la Organización Holandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior (NUFFIC – 2007), el

Certificado para la Calidad en Internacionalización de la Asociación Flamenca de Acreditación de los Países Bajos (NVAO – 2011), y el proyecto de Indicadores en Educación Superior desarrollado entre la Oficina UNESCO de Bangkok y la Universidad de Tokio (2016), entre muchos otros.

De esta forma, en nuestro país cada institución, en el marco de sus procesos de planeación y seguimiento, intenta definir el conjunto de criterios e indicadores que mejor le permita, por un lado, conocer el grado y características de la internacionalización institucional y, por otro, el nivel de efectividad que tiene para llegar a dichos objetivos; por ello, es vital promover el ejercicio de la autoevaluación y la implementación de indicadores de internacionalización que nos permitan tener información clara, confiable y transparente para medir los procesos académico-administrativos inherentes a nuestras instituciones. Para esto, hablaremos más a fondo sobre la relación que existe entre el proceso de internacionalización y el aseguramiento de la calidad en la educación superior.

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y LA INTERNACIONALIZACIÓN

El término calidad es usado en todos los campos de la vida moderna, vinculándose a todos los sectores de la economía internacional, de los que no se puede excluir a las universidades y otras instituciones de educación. La garantía de la calidad es una necesidad inevitable por la responsabilidad social de las universidades y de los gobiernos (Mora, 2018). Por esta razón los Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC) se están implementando de forma creciente en las universidades como herramientas sistemáticas de gestión.

En el caso de México, uno de los primeros antecedentes se remonta a la década de los setenta, cuando a iniciativa del gobierno federal y de la ANUIES, se establecen las primeras acciones de evaluación de la educación superior en nuestro país. Posteriormente, durante el periodo 1989-1994, estos procesos se institucionalizan a través del Programa para la Modernización Educativa. En aquel momento y a nivel de América Latina y el Caribe, en más del 70% de los países de esta zona, se conformaban e iniciaban sus funciones agencias y organismos evaluadores y/o acreditadores, en consonancia con las ideas sobre la calidad de la educación

superior planteadas en las conferencias organizadas por la IESALC-UNESCO, en 1996 en La Habana, Cuba y en 1998, en París, Francia (Sobrinho, 2006).

Fue a principios del presente siglo que la Secretaría de Educación Pública validó la creación de una instancia encargada de conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos de educación superior, denominada Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) e integrada por la propia Secretaría, asociaciones, colegios y academias de diferentes áreas de conocimiento. Para el año 2006, este consejo ya contaba con alrededor de 16 organismos acreditadores, número que actualmente llega a la cantidad de treinta.

Es así como a iniciativa de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en 1989 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual diseñó la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentado en tres líneas de acción: la evaluación institucional (autoevaluación), la evaluación del sistema y los subsistemas de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica.

Sin entrar en el debate que se ha generado en torno al concepto de calidad en la educación, debemos reconocer que esta noción se encuentra al centro de los procesos de transformación por los que atraviesan las IES, sobre todo si consideramos que la actual sociedad se caracteriza por tener una postura crítica y exigente respecto del papel de esta institución en la sociedad en la que se encuentra inserta. Asimismo, la comunidad académica internacional tiene interés en evaluar aquellos resultados que les ayuden a explicarle al mundo que verdaderamente se tiene un impacto tangible.

Cabe destacar que más allá de la regulación interna de los diferentes países y sus gobiernos, las agencias públicas y privadas comienzan a asumir roles regulatorios asociados a la relación entre la nación y el extranjero, ya sea a través de la movilidad académica y/o empresarial, lo que constituye una nueva realidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. Estos nuevos roles se asocian con la consideración de la educación como un bien público internacional, en cuya regulación la comunidad internacional tiene responsabilidades.

En los actuales escenarios de competencia, no solo por recursos financieros, sino también por contar con los recursos humanos, programas, infraestructura y académicos de alto nivel que hagan atractivas a las instituciones no solo para estudiar, sino para establecer lazos de cooperación, es de fundamental importancia la información con que las instituciones cuenten respecto de su quehacer. Se reconoce también, que procesos como la llamada globalización, han conducido a presiones competitivas cada vez mayores en las instituciones educativas, sobre todo con la aparición de los *rankings* universitarios mundiales y la evaluación del desempeño en investigación, como uno de los principales indicadores de estas clasificaciones. Al respecto, Van der Wende (2008) se plantea algunas preguntas clave: ¿cómo afectan las evaluaciones a los procesos de formación? ¿Cuál es su impacto en el comportamiento y las estrategias institucionales?

Tal y como señalan Loukkola & Zhang (2010), los sistemas de aseguramiento de la calidad se orientan tanto para validar el sistema nacional de educación superior como para apoyar todo tipo de actividades transfronterizas: movilidad de estudiantes, programas de titulación conjunta y validación de competencias interculturales, entre otros.

Teniendo lo anterior como base, y una vez analizadas las aspiraciones que la internacionalización tiene para coadyuvar a los objetivos de la educación superior a nivel mundial y en México, los sistemas de aseguramiento de la calidad y los procesos de internacionalización deberán converger en la medición de tres componentes centrales: la capacidad de las universidades para construir perfiles profesionales globales, la consolidación de los procesos académicos basados en la cooperación y la creación de condiciones en materia de gestión institucional que promuevan la integración de la dimensión internacional de forma transversal.

La evaluación de la internacionalización comienza con la identificación de resultados esperados, por lo que es importante que los académicos y los profesionales de la educación internacional, tengamos un papel fundamental en la determinación de los objetivos. De igual forma, es muy importante que fijemos dichos horizontes a través del diálogo y la discusión con la comunidad académica en su conjunto (Steinberg, 2008).

Con ese mismo impulso para evaluar el área de internacionalización, la OECD ha presentado el Proceso de Aseguramiento de la Calidad en la Internacionalización (*IQRP*, por sus siglas en inglés), el cual fue descrito por Knight (2002) como “el

proceso donde las instituciones de educación superior evalúan y promueven la calidad de su dimensión internacional de acuerdo con sus propios objetivos”. Las evaluaciones del IQRP involucran políticas de internacionalización, estructuras de apoyo, programas académicos, becas, contratos, estudiantes, investigación y desarrollo de capital humano. El proceso del IQRP enmarca la evaluación en términos del contexto de la internacionalización para después examinar las áreas específicas (Paige, 2005).

Ahora, en el contexto mexicano y particularmente hablando de los esfuerzos que realizan las instituciones educativas en favor de su rendición de cuentas y de su necesidad de evaluarse, es necesario establecer un hilo conductor entre las aspiraciones de internacionalización de las agendas de organizaciones educativas, gobiernos y asociaciones universitarias, los parámetros y metodologías de aseguramiento de la calidad enfocadas a la evaluación de la educación superior, y los objetivos particulares que cada institución persigue en torno a su política propia de internacionalización. Por ello, y con el ánimo de promover la discusión sobre el establecimiento de indicadores de internacionalización en las universidades públicas y privadas, presentaremos un ejercicio de medición de resultados de la UV, que pretende analizar los tres niveles de alcance del proceso de la internacionalización: formación, práctica educativa y gestión institucional.

EVALUACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN: ESTUDIO DE PERCEPCIÓN EN LA UV

La naturaleza internacional de la UV ha existido prácticamente desde su fundación. Desde las décadas de los 70 y 80, se han promovido las acciones de intercambio académico, investigaciones con pares internacionales y la formación de redes de profesores. Durante los años noventa y principios de este siglo, la Escuela para Estudiantes Extranjeros se ocupaba ya de seleccionar y apoyar a los estudiantes que realizaban movilidad a otros países (Murrieta, 2007). A pesar de esta tradición sobre las acciones de cooperación académica internacional, es necesario mencionar que la formalización de la política y de la estructura de internacionalización a nivel institucional, llegó apenas hace 10 años, a diferencia de otras universidades públicas en el país que ya tenían, en varios casos, hasta dos décadas

de haber formado sus áreas u oficinas de cooperación internacional. La evolución de la internacionalización en la UV se daba a la par que se promovían procesos de planificación y evaluación en la educación en general. En esta reformulación, tomar en consideración las necesidades, las resistencias y los retos de la integración académica internacional, de alguna manera ha garantizado un mejor desempeño institucional a corto y mediano plazo y, más que nada, ha permitido dar continuidad a los esfuerzos de gestión que cada administración realiza para alcanzar los objetivos en el campo de la internacionalización (Corzo & Hernández, 2017).

La formalización de la internacionalización en la UV se materializó con la formación y puesta en operación de la DGRI en el año 2010, dando pie a la generación de programas y estructuras de apoyo que velaban por la construcción de un proceso de integración de la dimensión internacional, pero sobre todo brindó la oportunidad de tener políticas, planes y objetivos que pudieran orientar el rumbo de los esfuerzos institucionales en un horizonte más amplio que aquel de la inmediatez. Es esta planeación la que nos brinda la oportunidad de establecer los primeros esfuerzos de evaluación cualitativa, ya que independientemente de que año con año se han medido y reportado aquellos indicadores de desempeño cuantitativo, como el número de convenios, estudiantes en movilidad, número de profesores capacitados, número de cursos de lengua impartidos o cantidad de recursos generados en el ámbito internacional, actualmente no existen evidencias documentales que muestren el desempeño cualitativo de las aspiraciones de internacionalización en la institución.

Esta brecha de información, inspirada en las tendencias globales de rendición de cuentas de la política de internacionalización de las instituciones educativas y la importancia de incorporar sistemas permanentes de aseguramiento de la calidad en todas las actividades inherentes a la educación superior, se configura como la base para analizar el estado del arte de la internacionalización de la UV, a diez años de la conformación de la DGRI.

LOS OBJETIVOS DE INTERNACIONALIZACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA UV

La UV, igual que todas las universidades públicas de México, tiene un plan o una serie de objetivos relacionados con la internacionalización. De la misma forma que en otras latitudes, la educación superior finalmente ha llegado al consenso de que la formación universitaria significativa debe contener un componente internacional sustantivo (Dennis, 2004). El Programa de Trabajo Estratégico de la actual gestión universitaria ha incorporado de forma transversal el componente de internacionalización en sus ejes de dirección, mediante un proceso participativo que involucra a representantes académicos y gestores de todos los campus que la integran. En el documento institucional para el periodo 2017-2021 se plantean los siguientes ejes y objetivos relacionados con el proceso de internacionalización:

Eje 1. Liderazgo académico

- Fortalecer la presencia del idioma inglés en todos los programas educativos.
- Promover que los docentes realicen investigación a través de estancias e intercambios académicos a nivel nacional e internacional.
- Fomentar y apoyar la participación de profesores visitantes, nacionales y extranjeros, en los programas educativos y en sus cuerpos académicos.
- Potenciar las capacidades para el avance científico, humanístico, tecnológico y de innovación para enriquecer la práctica docente, aportar a los distintos campos del saber, con altos estándares de calidad, nacionales e internacionales.

Eje 2. Visibilidad e impacto social

- Impulsar la presencia de alumnos y académicos visitantes del país y del extranjero.
- Impulsar las estancias de movilidad del personal académico para la realización de proyectos que fortalezcan su formación.
- Incluir la dimensión internacional e intercultural en los programas educativos.

- Fortalecer el programa de movilidad estudiantil nacional e internacional.
- Fomentar la interculturalidad y la cultura de internacionalización en todas las funciones.

Eje 3. Gestión y gobierno

- Flexibilizar los procesos administrativos basados en las necesidades de la academia.
- Implementar la evaluación permanente de sistemas y procesos administrativos.
- Fortalecer la planeación estratégica con indicadores institucionales que permitan la evaluación, la toma de decisiones, la mejora continua y la rendición de cuentas.
- Fortalecer la transparencia, el acceso a la información y la rendición de cuentas a la sociedad sobre el cumplimiento de las funciones institucionales.

Como podemos ver, en este listado enunciativo, mas no limitativo, de aspiraciones de internacionalización se expresa, en primer lugar, la necesidad de consolidar los aspectos relacionados con la formación integral del estudiante, además de detonar la creación de redes académicas de corte global (lenguas extranjeras, investigación internacional, profesores visitantes, etc.); en segundo lugar, la serie de transformaciones a nivel del modelo educativo y de la cultura institucional para potenciar el fenómeno de la internacionalización (movilidad, contenidos globales en programas educativos, consolidación de la cultura global, entre otros); y en tercer lugar, el compromiso de evaluar, transparentar, rendir cuentas y facilitar los procesos administrativos de forma transversal, incluyendo implícitamente a la actividad de internacionalización. Esta serie de objetivos serán la base comparativa de los hallazgos que presentaremos a continuación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez descrita la importancia de la evaluación de la función de internacionalización en la educación, y particularmente en la UV, la relevancia de adoptar un

esquema de aseguramiento de la calidad, así como el conjunto de objetivos institucionales relacionados con la internacionalización en dicha institución, surgen algunas interrogantes que intentaremos despejar a través del ejercicio de evaluación cualitativa que se presenta en el siguiente apartado:

- ¿Cuál es el grado de internacionalización de la UV que percibe su comunidad universitaria?
- ¿Cuáles han sido los impactos de internacionalización más relevantes que dicha comunidad identifica en su vida académica?
- ¿Hay cambios positivos en la formación del estudiante a partir de la internacionalización?
- ¿Es la internacionalización un elemento que marca la diferencia en el desarrollo de las funciones sustantivas?
- ¿Son los procesos administrativos congruentes con las necesidades de la internacionalización?

METODOLOGÍA

Con la finalidad de obtener datos sobre la percepción que la comunidad estudiantil y académica de la UV tiene sobre el proceso de internacionalización, se diseñaron dos encuestas que integran tres perspectivas primordiales:

- Impacto percibido de la internacionalización en la formación del estudiante.
- Impacto de la internacionalización en el quehacer de los académicos.
- Grado de avance o consolidación de la gestión institucional en torno a la internacionalización.

Ambas encuestas se diseñaron en la plataforma digital de cuestionarios de *Google* y se enviaron a una población bajo los siguientes criterios y características:

	Estudiantes	Académicos
Número de preguntas	<p>17 preguntas en una sección.</p> <p>Siete preguntas sobre competencias desarrolladas por la internacionalización.</p> <p>Tres preguntas sobre los académicos.</p> <p>Siete preguntas sobre la gestión de la internacionalización.</p>	<p>30 preguntas en cuatro secciones:</p> <p>Diez preguntas sobre la percepción general de la internacionalización.</p> <p>Siete preguntas sobre la formación de estudiantes.</p> <p>Siete preguntas sobre la visión internacional de los académicos.</p> <p>Seis preguntas sobre la gestión de la internacionalización.</p>
Tipo de preguntas	<p>Cerradas:</p> <p>Siete preguntas utilizando una escala del uno al diez.</p> <p>10 preguntas de opción múltiple.</p>	<p>Cerradas:</p> <p>Ocho preguntas de opción múltiple.</p> <p>22 preguntas con escala del uno al diez.</p>
Población objetivo	<p>Estudiantes de semestres avanzados: 6to, 7mo y 8vo.</p>	<p>Investigadores, docentes de tiempo completo, técnicos académicos y profesores de asignatura de todas las regiones y de las seis áreas académicas, incluyendo facultades e institutos de investigación.</p>
Número de personas encuestadas.	<p>Un aproximado de 6,000 estudiantes.</p> <p>Se solicitó a la Dirección General de Tecnologías de Información apoyo para la difusión de la encuesta a través de una lista de difusión oficial de correo llamada “Comunicados Estudiantes UV”, además de realizar el filtrado de correos de acuerdo con el criterio de etapa de escolaridad.</p>	<p>900 académicos en total.</p> <p>Se seleccionó de forma aleatoria a un número equilibrado de académicos por región, área académica, tipo de contratación con base en la información disponible en el sitio web institucional.</p> <p>En promedio, de cada región se envió la encuesta a 180 académicos.</p>

El método de muestreo fue aleatorio simple, ya que se integraron los listados de correo electrónico de los destinatarios bajo los criterios antes mencionados, pero sin establecer ninguna condición para su selección. Cabe destacar que, a pesar la

selección aleatoria de los participantes, se cuidó que existiera un número equilibrado de destinatarios por campus y por área académica.

RESULTADOS, ESQUEMA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Resultados

Los cuestionarios se distribuyeron electrónicamente y se mantuvieron abiertos por un periodo de 14 días naturales, por lo que al cierre se obtuvieron en total 2,116 respuestas, distribuidas en 1,773 por parte de estudiantes de licenciatura y 343 por parte de académicos e investigadores. Se debe resaltar que, al ser un sondeo de opinión, no se consideró necesario aplicar un diseño estadístico, por lo que los resultados obtenidos describen únicamente la opinión de quienes respondieron, sin que se puedan considerar como representativos, estadísticamente hablando⁹. Sin embargo, no por ello dejan de ser interesantes estos primeros hallazgos.

Esquema de análisis

El análisis de contenido propuesto utiliza como unidad el binomio pregunta-respuesta, por poseer una organización interna que se estima significativa (Krippendorff, 1990: 71). Se mantienen las perspectivas sobre: impacto percibido; impacto en el quehacer académico y grado de maduración/consolidación en los procesos de gestión. La primera referida a la imagen que se tiene sobre la formación recibida y la apropiación que se ha hecho sobre el tema de la internacionalización. La segunda explora la relación de una política (internacionalización de la educación superior) y la posible mejora de una función (proceso enseñanza-aprendizaje). Y finalmente, la tercera intenta mirar la efectividad o no de los recursos humanos y financieros, la infraestructura disponible y la forma de gestionar tales procesos.

⁹ Las gráficas que representan el número de respuestas para cada ítem y sus categorías se presentan en un anexo al final de este documento.

Interpretación

A diferencia de los estudiantes, para los académicos el grado de internacionalización fluctúa entre bueno, regular y bajo. Probablemente la percepción de un grado alto de internacionalización, por parte de los estudiantes, esté relacionada con una de las acciones más conocidas, la movilidad, ya que esta última es mencionada tanto por estudiantes como académicos, como una de las principales fortalezas sobre internacionalización que posee la institución. Cabe destacar, por un lado, el desconocimiento que los estudiantes dicen tener sobre los planes de internacionalización y, por el otro, la falta de una cultura de internacionalización señalada por los académicos, ambas carencias se expresan como las principales debilidades en esta casa de estudios.

De acuerdo con sus respuestas, queda claro que los estudiantes relacionan de una manera significativa la actividad de movilidad con la idea de internacionalización. Sin embargo, son pocos los que han tenido esta experiencia debido, entre otras razones, al financiamiento requerido y a la ausencia de ciertas competencias. En el caso de los académicos, esto cambia, pues al ser solventes, tienen mayores oportunidades de participar en actividades de carácter internacional, siendo una de las principales la participación en congresos, seguida de estancias de investigación y en menor medida por estudios de posgrado en el extranjero.

A continuación, se revisan cada uno de los resultados obtenidos (estudiantes-académicos), de tal forma que al final de este apartado se realiza un ejercicio comparativo que nos permite llegar a conclusiones preliminares en torno a la percepción de ambos grupos de sujetos, respecto de los diferentes ámbitos de la internacionalización abordados.

Percepción de la comunidad estudiantil

Para conocer la opinión de los estudiantes sobre algunos de los impactos que la internacionalización ha creado a nivel personal e institucional, la encuesta se enfocó en ocho preguntas en busca de rasgos relacionados con las competencias interculturales de adaptabilidad, comunicación, lenguas y motivación, además de otras enfocadas en conocer su percepción sobre la visión internacional de los

profesores y la capacidad de sus entidades académicas para promover las acciones de internacionalización.

En esta parte de la encuesta se intenta medir los diferentes niveles de percepción y opinión, mediante escalas y valores (Anexo 1) asignados a cada una de las preguntas. En cuanto a la facilidad para participar e interactuar en actividades internacionales, la percepción sobre las condiciones que este tipo de actividad requiere aún no es del todo positiva. Respecto de las competencias que facilitan la comunicación y empatía con otras culturas, se perciben aún débiles, sobre todo si consideramos que una de las principales vías de aproximación al conocimiento del otro, son las lenguas o idiomas. En este sentido sobresale el idioma inglés, aunque resulta interesante ver que en el abanico de lenguas aparece con cierta presencia la lengua indígena, pero también destaca que aún hay una porción importante de estudiantes que solo hablan español. Quizás esto explique que la sensación de estar bien preparado para enfrentarse a un mundo laboral global, con mayores exigencias y requisitos, aún no llega al máximo. Lo mismo que la percepción de tener suficientes profesores con perfiles internacionales, ya que para ellos pocos docentes hablan otra lengua y menos escriben o enseñan en otro idioma.

Percepción de la planta académica

En este apartado analizaremos la percepción de los docentes respecto de los diferentes ámbitos que el proceso de internacionalización ha detonado dentro de su quehacer. Para ello, las preguntas se dividieron en tres apartados: 1) percepción sobre el impacto en estudiantes; 2) impacto en la planta académica; y 3) los mecanismos de gestión institucional de la internacionalización.

1) Percepción de impacto de la internacionalización en los estudiantes. Sin duda alguna, los docentes reconocen que existe una diferencia tanto en el comportamiento como en el rendimiento de aquellos estudiantes que han tenido una experiencia de internacionalización. Así mismo, perciben que el entusiasmo por las actividades de carácter internacional y la necesidad de desarrollar competencias internacionales por los estudiantes es cada vez mayor.

2) Percepción de impacto de la internacionalización en la planta académica. A partir de las respuestas obtenidas se puede observar, por un lado y en cuanto a su propio desempeño, que se perciben como mejores profesores los que han tenido experiencia internacional; por otra parte, asocian una mayor producción académica derivada del trabajo colaborativo entre y con pares internacionales. Finalmente, existe cierto consenso en la relación que tiene la actividad internacional con el fortalecimiento de las funciones sustantivas.

3) Percepción de impacto de la internacionalización en la gestión institucional. En esta última parte hemos querido revisar la percepción que tienen los docentes de la institución y sus políticas de internacionalización. En ese orden de ideas, de forma general, se percibe un aparato de gestión medianamente adaptado a las necesidades de internacionalización, ya que los académicos perciben que los procesos administrativos no son necesariamente flexibles para coadyuvar al proceso de internacionalización, la firma de convenios no es del todo clara y simple, además, el plan de internacionalización institucional no es conocido por la mayoría en la comunidad académica. Asimismo, los académicos se familiarizan cada vez más con la información sobre esta política y sus acciones, aunque el conocimiento sobre los documentos en donde se plasman tales iniciativas aún no es de uso común.

CONCLUSIONES

A reserva de darle continuidad, no solo a los estudios de opinión, sino a trabajos de investigación continuos y detallados sobre las políticas, procesos, resultados e impacto de la internacionalización en nuestra casa de estudios, de definir indicadores específicos para los procesos que se desarrollan en cada área que integra la DGRI y de establecer esquemas de aseguramiento de la calidad permanentes, a continuación, se esbozan algunas conclusiones relativas a los hallazgos en este estudio.

Se reconoce que el trabajo realizado a lo largo de los últimos diez años ha sido importante para sensibilizar a toda la comunidad, no solo acerca de la importancia que reviste la formación de estudiantes con una visión y con competencias que les faciliten el tránsito hacia un mundo laboral globalizado, sino también en el incremento en la colaboración entre instituciones y entre pares, lo que ha propiciado

que al hablar con los académicos y con los estudiantes sobre el proceso o de las actividades de internacionalización, los temas ya no sean ajenos. Por otro lado, aún y cuando la institución ha hecho esfuerzos para que sus profesores mejoren su perfil internacional, en la práctica docente los estudiantes aún no lo ven reflejado. Por el contrario, los docentes sí detectan una mejora entre aquellos estudiantes que han participado en experiencias de internacionalización. Tras este primer ejercicio, nos hemos acercado a algunos aspectos cualitativos sobre la percepción, opinión y valoración que estudiantes y profesores tienen sobre el proceso de internacionalización detonado en nuestra institución. Así, concluimos que, si bien no podemos hablar de un proceso de internacionalización consolidado, sí podemos afirmar que la comunidad reconoce esta faceta. Ciertamente es también que aún prevalece la relación entre la idea de internacionalización y movilidad, lo que es limitativo por la complejidad que encierra en sí mismo este proceso. Cabe destacar que, tanto docentes como estudiantes, reconocen efectos positivos en la implementación de esta política.

Finalmente, se reconoce una de las limitaciones de este primer acercamiento, respecto de poder identificar si el proceso de internacionalización en curso en nuestra institución es un elemento que marque la diferencia en el desarrollo de las funciones sustantivas. También consideramos que, para poder determinar el grado de congruencia entre las necesidades que implica un proceso de esta naturaleza y los instrumentos definidos para su atención, es necesaria, además de la certificación de procesos administrativos, la definición de indicadores que formen parte de un sistema interno de aseguramiento de la calidad que den cuenta no solo de los resultados, sino de la forma en que se pueden garantizar y mantener.

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P. G. y Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305.
- Corzo, R. y Hernández M.M. (2017). *La dimensión internacional en la educación superior: experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*. UV
- Davis, T. M. (2003). *Atlas of student mobility*. Institute of International Education.

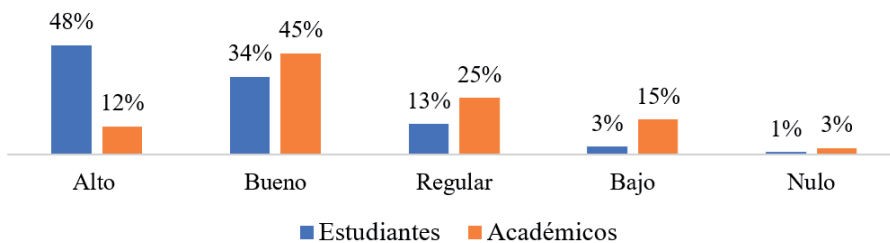
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Dennis, M. (2004). Looking ahead: Mega-trends in student enrollment. *Administrator*, 4-7.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Press.
- Dias Sobrinho, J. (2006). *La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Mundiprensa.
- Green, M. F. (15 de abril de 2012). *Universities must be clear and honest about internationalization*. *University World News*. En: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2012041114440954>
- Hunter, W. D. (2004). Got global competency? *International educator*, 13(2), 6-12.
- Knight, J. (2002). Developing an Institutional Self Portrait Using the Internationalization Quality Review Process Guidelines. Association of Universities and Colleges Canada (AUCC), EOTU project. En: <http://www.eotu.uiuc.edu/events/IQRP>
- Krippendorff, K. (1990). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Sage.
- Loukkola, T. y Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions*. European University Association.
- Marginson S. y Sawir, E. (2005). Interrogating global flows in higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 3(3), 281–309.
- Mora, J. G. (2018). Universidades: mitos, modas y tendencias. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 3-16.
- Murrieta, B. (2007). *La Escuela para Estudiantes Extranjeros hoy*. UV.
- Paige, R. M. (2005). Internationalization of higher education: Performance assessment and indicators. *Nagoya Journal of Higher Education*, 5(8), 99-122.
- Steinberg, M. (2008). The place of outcomes assessment in higher education today and the implications for education abroad. En M. Bolen, *A guide to outcomes assesment in education abroad*, 7-22. Forum on Education Abroad.
- Sternberger, L., LaBrack, B. y Whalen, B. (2007). How to begin: Key decision points in the assessment process. En M. Bolen (ed.), *A guide to assessment for international education*, 71-87. Forum on Education Abroad.
- Van der Wende, M. (2009). *Rankings and Classification in Higher Education: A European Perspective*. En J. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of theory and research*, 49-71. Springer Science.

ANEXO I

Para detallar cada uno de los aspectos generales antes mencionados, se presentan a continuación diversas gráficas que exponen los resultados.

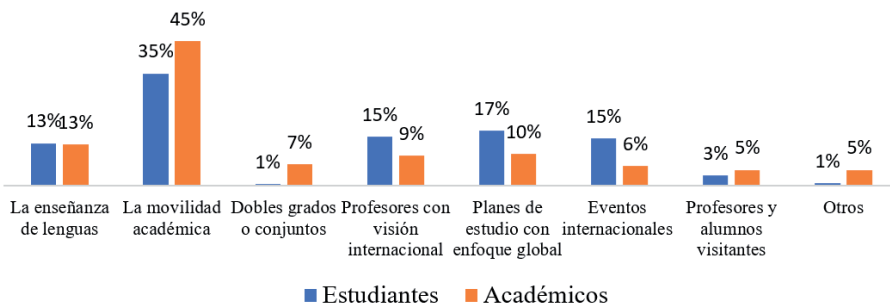
Grado de Internacionalización

Gráfica 1. ¿Cuál cree usted que sea el grado de internacionalización que tiene actualmente la Universidad Veracruzana?



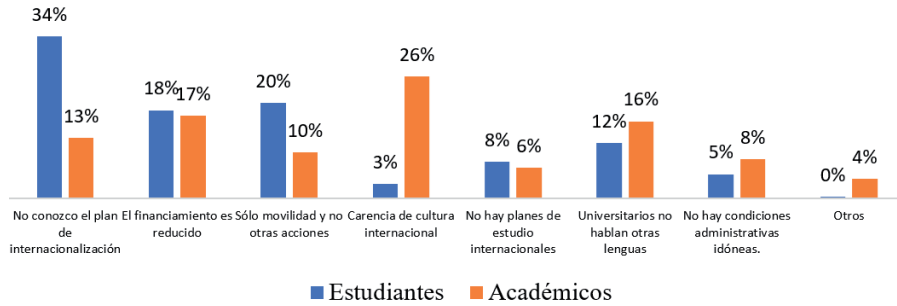
Fortaleza

Gráfica 2. Principal fortaleza de la universidad en internacionalización



Debilidad

Gráfico 3. Principal Debilidad de la universidad en internacionalización



Participación de la comunidad universitaria en acciones de internacionalización.



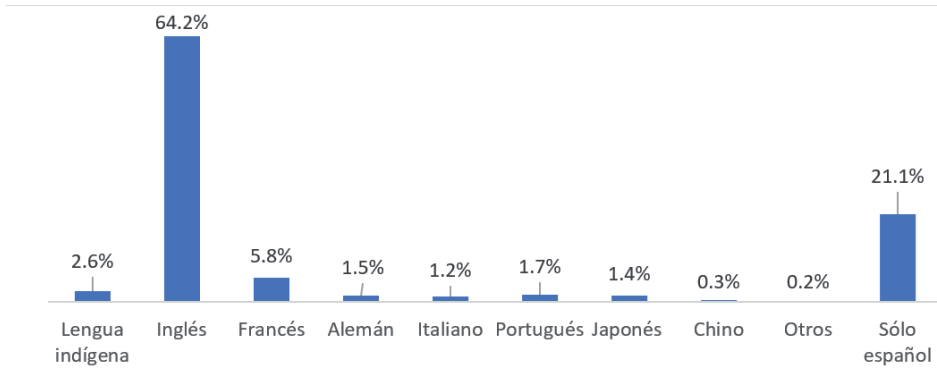
ESCALAS Y VALORES

1 al 10 en donde, 1 es = Totalmente en Desacuerdo y 10 es = Totalmente de Acuerdo

1 al 10 en donde, 1 es = 10% y 10 es = 100%

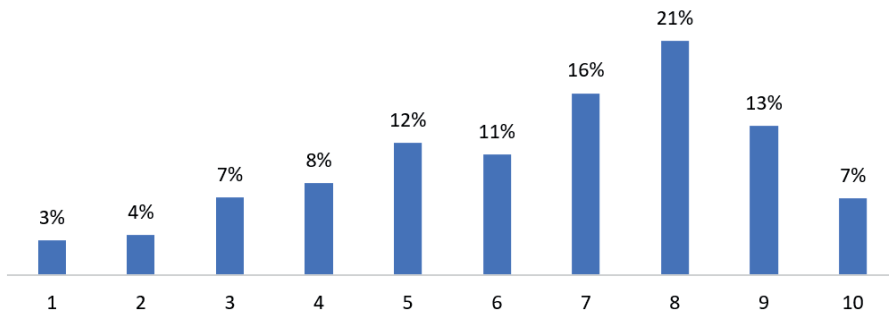
Pregunta o enunciado	Tres resultados más altos		
	Primero	Segundo	Tercero
La formación de la UV te permitirá trabajar en cualquier parte del mundo.	Posición 8 23%	Posición 9 16%	Posición 7 15%
¿Qué tan preparado te sientes para RELACIONARTE con personas de otras culturas o países?	Posición 8 21%	Posición 7 16%	Posición 7 12%
¿Qué tan preparado te sientes para COMUNICARTE con personas de otras culturas o países?	Posición 8 18%	Posición 7 17%	Posición 6 13%
La UV te motiva a conocer e interesarte por lo que ocurre en el mundo en lo cultural, económico, político, social, etc.	Posición 8 22%	Posición 10 17%	Posición 9 16%
Tu facultad tiene las condiciones que facilitan el desarrollo de actividades internacionales.	Posición 8 21%	Posición 5 14%	Posición 7 13%

Proporción de idiomas estudiados



Percepción sobre los profesores

¿Qué porcentaje de tus profesores consideras que tienen o han desarrollado una visión internacional?

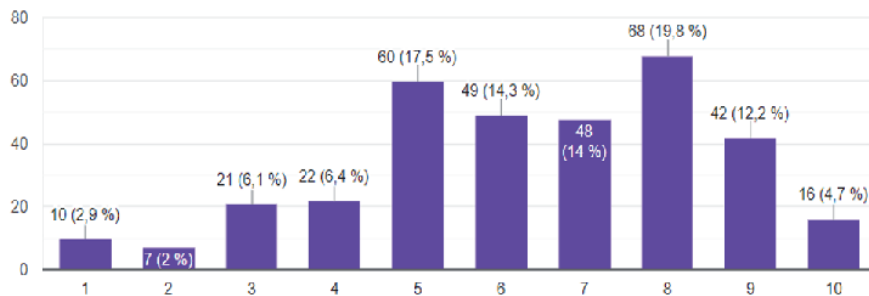


Tipo de actividad de internacionalización realizada por la planta académica

Visión de los profesores hacia los estudiantes

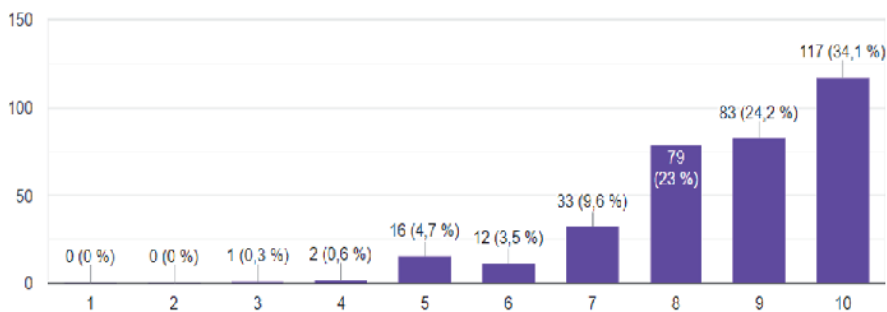
11. Los estudiantes que actualmente egresan de la Universidad Veracruzana tienen la formación necesaria para insertarse laboralmente en cualquier parte del mundo.

343 respuestas



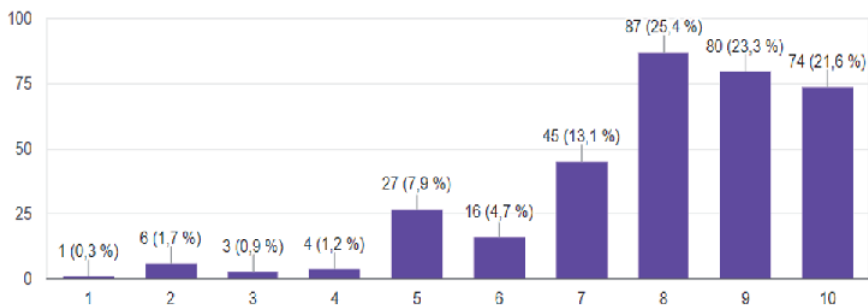
12. Es evidente cómo mejora el desempeño académico de un estudiante después de haber realizado alguna actividad internacional.

343 respuestas



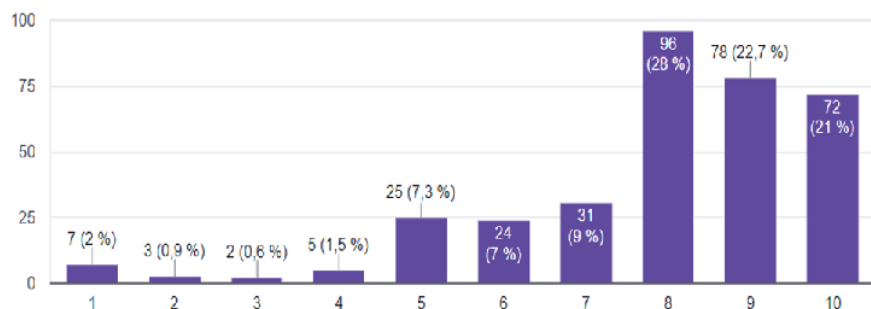
13. La internacionalización es un factor que ha incrementado el desempeño académico de los estudiantes.

343 respuestas



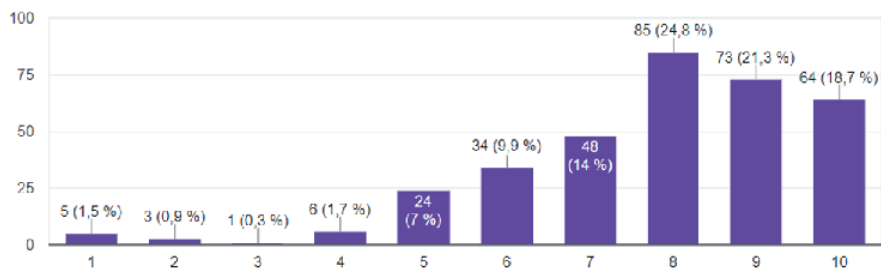
14. Los estudiantes que han realizado movilidad hacia otro país o universidad terminan siendo más competentes que los que no lo hicieron.

343 respuestas



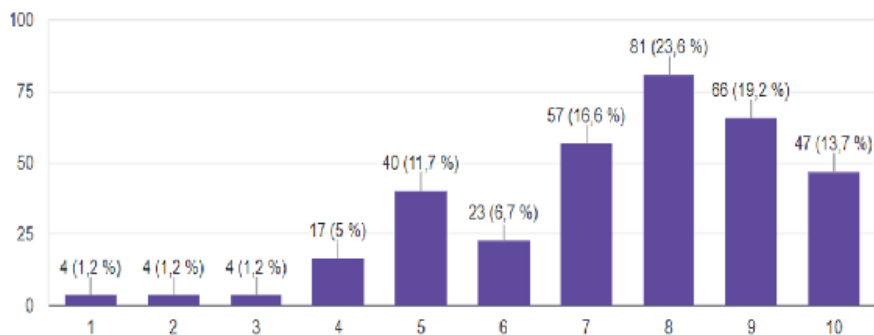
15. Los estudiantes que han realizado movilidad y regresado, hacen que las clases sean mejores y más enriquecedoras.

343 respuestas



16. Los estudiantes UV actualmente, son más conscientes de la necesidad de desarrollar acciones y competencias internacionales.

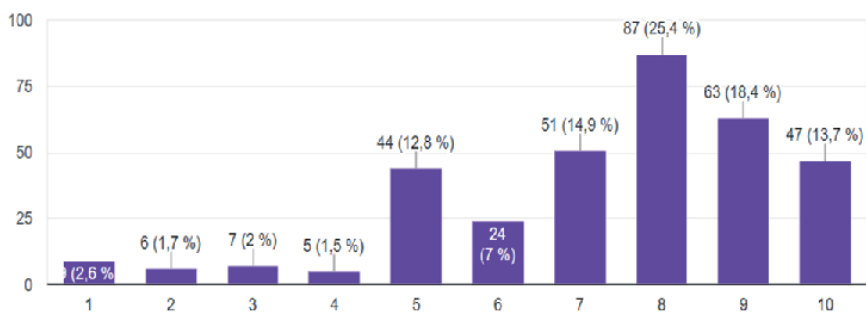
343 respuestas



Autoevaluación I

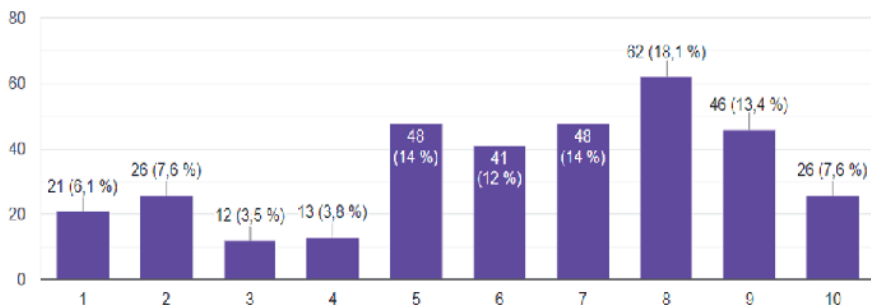
18. Los profesores que han tenido experiencia internacional tienen mejor desempeño docente que los que no la tienen.

343 respuestas



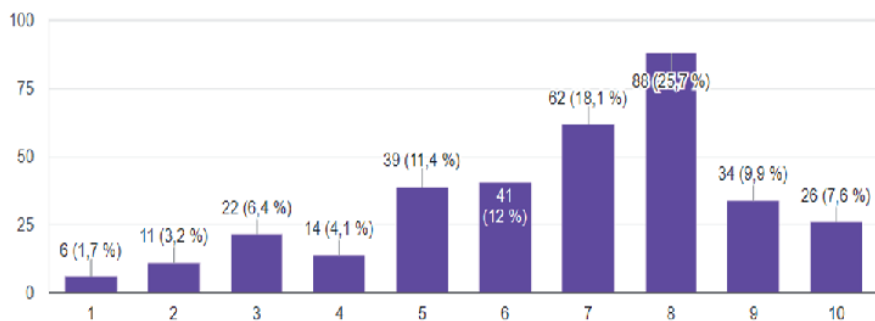
21. La universidad NO podría realizar sus funciones correctamente (docencia, investigación, extensión) si no existieran acciones de internacionalización.

343 respuestas



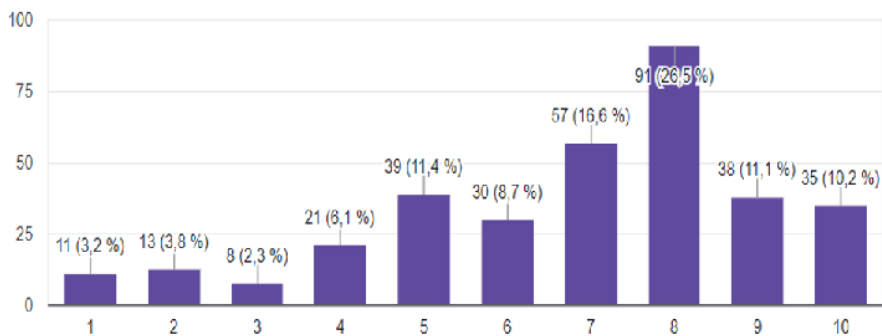
22. Entre los miembros de la planta académica, se tiene una cultura más internacional y se promueve la colaboración con pares de otras universidades.

343 respuestas



23. Gracias a los procesos de internacionalización se ha desarrollado más la investigación en la universidad.

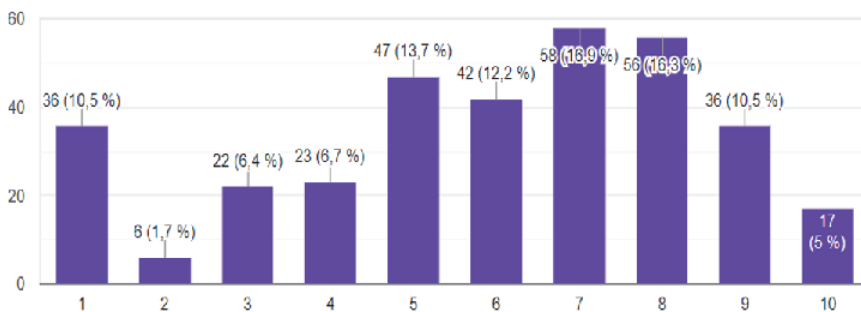
343 respuestas



Autoevaluación II

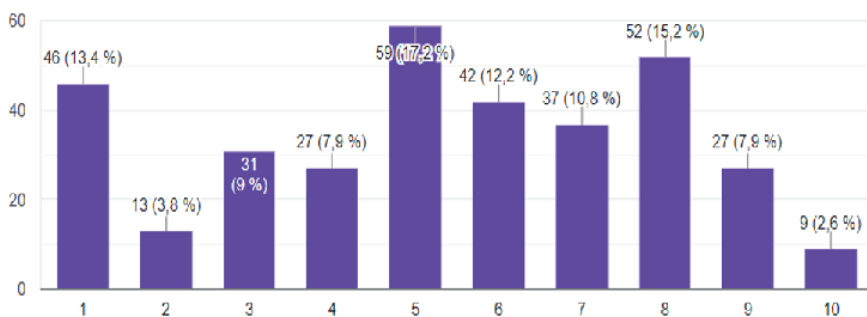
25. La universidad tiene procesos administrativos claros y simples que facilitan que la internacionalización se realice fácilmente.

343 respuestas



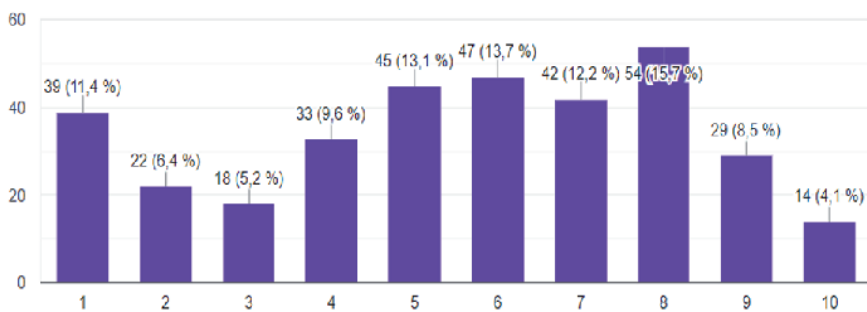
27. Tener un convenio de colaboración con otra universidad es un trámite sencillo y claro.

343 respuestas



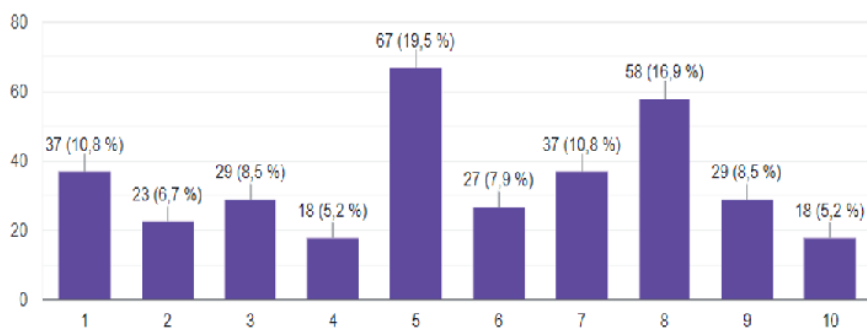
28. El plan de internacionalización que tiene la institución es conocido por la comunidad universitaria.

343 respuestas



29. El personal administrativo que realiza actividades de apoyo (viáticos, convenios, recibos, becas, apoyos, etc) es consciente de la importancia de la internacionalización.

343 respuestas



ÍNDICE

Presentación	7
Prólogo	11
Panorama glocal del proceso de internacionalización en la Universidad Veracruzana. Avances y retos	15
Habilitación del Perfil Internacional del Académico (HAPI)	41
Intercambio Virtual Programas Collaborative Online International Learning (COIL) y Virtual International Collaborations (VIC)	51
Evolución de las configuraciones didácticas en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana (1957-2020) y análisis prospectivo a 2030	61
Aprender a aprender y aprender idiomas en los Centros de Autoautoacceso (CAA) de la Universidad Veracruzana durante la primera etapa de la pandemia	85
La Mentoría Internacional como estrategia de fortalecimiento para la Internacionalización en Casa (IC) de la Universidad Veracruzana	121
Interculturalidad e Internacionalización	151
La visibilidad universitaria: un reto pertinente	173
La Universidad Veracruzana en Asia-Pacífico	187
Alianzas para la Responsabilidad Social e Internacionalización Solidaria. La UV siempre presente	207
Evaluación de la educación superior: resultados e impacto	219

Siendo rectora de la Universidad Veracruzana la doctora Sara Ladrón de Guevara se publicó *RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA 2017-2021*, coordinado por Mario Oliva Suárez y Ricardo Corzo Ramírez. Este ejemplar fue impreso bajo demanda en el país de adquisición. La fuente tipográfica utilizada en su composición es Life BT de 10/14 puntos. La maquetación y el cuidado de la edición estuvieron a cargo de Estrella Ortega Enríquez.