

Prácticas de internacionalización en casa realizadas en el aula por el profesorado de un programa educativo a nivel superior

Internationalization at Home Practices Performed in the Classroom by Professors of an Education Program in Higher Education

Alejandro Zavala Soria ¹

Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado

Resumen

La internacionalización en casa es un proceso que implica la integración de componentes interculturales e internacionales en el currículo para lograr el desarrollo integral del alumnado siguiendo estándares nacionales e internacionales. El profesorado es quien implementa las acciones necesarias para el desarrollo de la competencia intercultural e internacional en el aula, por ello, este estudio tuvo como objetivo conocer las acciones de internacionalización en casa que realiza el profesorado del programa educativo de Ingeniería en Logística Internacional de la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado (UTSLRC). Dicha institución cuenta con un modelo educativo Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS). La investigación posee enfoque cuantitativo con alcance descriptivo. Los participantes fueron 16 profesores y profesoras adscritos al programa, los cuales fueron seleccionados de forma no probabilística por conveniencia. Se aplicó un cuestionario que constó de tres secciones: la sección uno recabó información sociodemográfica y de trasfondo educativo; la segunda, información de los contextos áulicos; y, la tercera, información de las actividades aplicadas que se clasificaron en tres áreas: lingüísticas, interculturales e internacionales. Algunos de los resultados estadísticos obtenidos fueron la predominancia de actividades del área lingüística (como lecturas en inglés, videos en inglés, presentaciones en inglés) e intercultural (comparar casos de diferentes culturas, explicaciones de otros contextos, hablar de semejanzas entre países), y la poca práctica del área internacional (participación en seminarios, charlas y programas virtuales con otras universidades). Se concluye que las áreas lingüística e intercultural

¹ alejandro.zavala@utslrc.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-2842-0416>

se cumplen de acuerdo al modelo educativo, sin embargo, el área internacional debe ser reforzada.

Palabras clave

Internacionalización en casa, universidad tecnológica, profesorado, competencia internacional, competencia intercultural, competencia lingüística.

Abstract

Internationalization at home is a process that implies the integration of intercultural and international components in the curriculum to achieve the comprehensive development of students following national and international standards. Teachers are the ones who implement the necessary actions for the development of intercultural and international competences in the classroom, for this reason this study had the objective of knowing the internationalization at home actions carried out by the professors of the educational program of Engineering in International Logistics of the Technological University of San Luis Rio Colorado, an institution that has a Bilingual, International and Sustainable educational model. The research has a quantitative approach with a descriptive scope. The participants were 16 professors assigned to the program, which were selected in a non-probabilistic way for convenience. A questionnaire consisting of three sections was applied: Section one collected socio-demographic and academic background information; the second, information from classroom contexts; and, the third, information on the applied activities that were classified into three areas: linguistic, intercultural and international. Some of the statistical results obtained were the predominance of activities in the linguistic area (such as readings in English, videos in English, presentations in English) and intercultural (comparing cases from different cultures, explanations from other contexts, talking about similarities between countries); and little practice in the international area (participation in seminars, talks and virtual programs with other universities). It is concluded that the linguistic and intercultural areas are fulfilled according to the educational model, however, the international area must be reinforced.

Keywords

Internationalization at home, technological university, faculty, international competence, intercultural competence, linguistic competence.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado (UTSLRC), Sonora, México, implementó en el año 2013 el modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS), que consta de tres ejes principales para la operatividad de la universidad. El primer eje, bilingüe, implicó la integración de la competencia lingüística al funcionamiento de la universidad. El segundo eje, internacional, acrecentó la capacidad institucional

para la colaboración y participación con el sector educativo superior, tanto nacional como internacional. Por último, el tercer eje, sustentable, buscó mejorar las prácticas ecológicas universitarias en un esfuerzo por la conservación del medio ambiente siguiendo las políticas actuales en la materia.

La implementación del modelo BIS se realizó en concordancia con los planes de internacionalización institucionales, se dio de manera paulatina y afectó al sector administrativo, así como al sector docente. Dada la naturaleza del modelo, la transición de los programas educativos se dio por etapas; el programa de Ingeniería en Logística Internacional fue el primero en hacerlo, por ser la carrera con mayor afinidad al nuevo modelo.

La UTSLRC actualmente ofrece seis programas educativos, doce si se cuentan los programas de Técnico Superior Universitario (TSU), en diversas áreas del conocimiento. Los programas de TSU son de dos años, mientras que la licenciatura o ingeniería tienen una duración de 1 año 8 meses después de completado el TSU. Los programas educativos son (UTSLRC, 2024): TSU en Operaciones Comerciales Internacionales/Ingeniería en Logística Internacional; TSU en Desarrollo de Negocios/Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia; TSU en Tecnologías de la Información/Ingeniería en Desarrollo y Gestión de Software; TSU en Mecatrónica/Ingeniería en Mecatrónica; TSU en Procesos Alimentarios/Ingeniería en Procesos Bioalimentarios; y TSU en Mantenimiento Industrial/Ingeniería en Electromecánica Industrial, mismos que ya son ofertados en su totalidad en modalidad BIS.

Es así que, el modelo BIS significó que los servicios de la universidad deben estar disponibles en español-inglés y que se focalizó la movilidad académica como principal método de internacionalización. Sin embargo, la movilidad académica no es la única acción que promueve el desarrollo de competencias de interculturalidad e internacionalidad, sino que, como se abordará en el siguiente apartado, existen acciones que se pueden realizar al interior de la institución para desarrollar las competencias antes mencionadas. En este contexto, el objetivo general de este estudio es analizar las acciones de internacionalización en casa que realizan las y los profesores de Logística Internacional en contextos áulicos. Las preguntas a responder surgen de la necesidad de evidenciar prácticas positivas para la internacionalización en casa, y son las siguientes: ¿qué tipo de acciones (actividades) aplican las y los profesores de la carrera de Logística Internacional en sus aulas para el desarrollo de la competencia intercultural e internacional?, y ¿en qué medida las experiencias del profesorado coadyuvan al éxito del modelo educativo BIS?

MARCO TEÓRICO

La internacionalización de la educación superior es un proceso derivado de la globalización, misma que se logra cuando una institución incorpora elementos interculturales e internacionales a sus servicios, de acuerdo con Knight (2012), tiene dos vertientes: la Internacionalización hacia el Extranjero (IhE) y la Internacionalización en Casa (IeC). La vertiente de IhE abarca todas las cuestiones relacionadas con movi­lidades, tanto de personas, programas, o servicios; mientras que la IeC abarca la integración de elementos interculturales e internacionales en la operatividad de la institución (de Wit, 2019). En este sentido, el currículo académico ya no cuenta con un enfoque tradicional, netamente basado en competencias, sino que adquiere características propias al nuevo enfoque global de la educación, en este caso, un currículo internacionalizado (Beelen y Jones, 2018).

Para que las instituciones puedan implementar la IeC deben internacionalizar el currículo, que Leask (2015, p. 9) define como “el proceso de incorporar dimensiones internacionales, interculturales y globales al contenido del currículo, así como a los resultados de aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio”. Así mismo, Knight (2003, p. 2) menciona que “se define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones o impartición de la educación post-secundaria”. Ambas autoras (Knight, 2003; Leask, 2015), mencionan dimensiones que se deben incorporar en las instituciones para lograr la internacionalización curricular: internacional, intercultural y global.

Beneitone (2022, p. 429) menciona que para que la internacionalización del currículo sea implementada, se deben tener en cuenta tres dimensiones de análisis: disciplinar, individual e institucional. La dimensión de análisis disciplinar refiere a la dependencia del proceso con los contenidos especializados de cada programa educativo, en palabras del autor: “decisiones críticas sobre qué conocimientos se incluirán en el plan de estudios y cómo enseñar y evaluar el aprendizaje son en cierta medida predeterminados por la comunidad disciplinaria” (p. 430). De este modo, se comprende que las disciplinas son esenciales en la aplicación de un modelo y las subsecuentes estrategias que permitan la internacionalización.

La dimensión de análisis individual refiere, como su nombre indica, a los sujetos participantes de la internacionalización, profesorado y estudiantes. Las y los profesores son:

[...] gestores del currículo, y por ende los que posibilitan efectivamente su internacionalización. Los equipos docentes son los principales arquitectos de gran parte del plan de estudios; definen sus aspectos formales: seleccionan el contenido y diseñan y gestionan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (p. 433)

Esta área de análisis es de especial relevancia para este estudio, por el hecho de que quienes participan son el profesorado.

Por último, tenemos la dimensión de análisis institucional. Si bien se deben considerar las disciplinas y el nivel individual de la internacionalización, el nivel administrativo es donde se debe aplicar una “serie de condiciones que favorezcan la implementación de un currículo internacionalizado: la referencia a la internacionalización del currículo en los documentos institucionales, estructuras organizativas que promuevan específicamente estas acciones y su articulación al interior de la universidad” (p. 435). En pocas palabras, la institución es quien, a través de la toma de decisiones, define el plan a seguir para lograr incorporar los elementos necesarios para la internacionalización (dimensión intercultural, internacional o global), a través de los medios que favorezcan las condiciones socioeconómicas, geopolíticas y culturales específicas de cada institución.

Abordando de manera más específica las dimensiones generales de internacionalización (intercultural, internacional o global) y la dimensión de análisis de la internacionalización disciplinar e individual, de acuerdo a Teichler (2004) existen tres tipos de estudios de aplicabilidad: estudios donde la competencia intercultural es muy relevante, estudios donde la competencia internacional ayuda a complementar la formación del alumnado y estudios donde el contenido es independiente de la cultura. Estos tipos de estudios dependen en gran medida del tipo de asignatura a desarrollarse; unas son más afines a la incorporación de elementos interculturales y otras a elementos internacionales.

Aunque existen campos disciplinares con poca o nula afinidad a los elementos interculturales o internacionales, como lo pueden ser la física, la biología, las matemáticas o cualquier otra ciencia exacta, la realidad es que “cualquier contenido puede ser presentado desde un prisma etnocéntrico o intercultural” (Pérez y Curós, 2005). Los docentes pueden propiciar la inclusión de contenidos de carácter internacionalizado a través de las estrategias didácticas utilizadas en el aula. (López, 2018)

En adición a las estrategias didácticas, las actividades que se habilitan con el propósito de internacionalizar los contenidos en el aula son diversas. Beelen y Jones (2015) mencionan que:

Se pueden utilizar diversos instrumentos para internacionalizar la enseñanza y el aprendizaje: literatura internacional comparada, conferencias de ponentes de grupos culturales locales o empresas internacionales, profesores invitados de universidades asociadas internacionales, estudios de casos y prácticas internacionales o, cada vez más, el aprendizaje digital y en colaboración en línea. (p. 64)

Rey-Paba y Corrales (2022) también manejan una serie de actividades similares a Beelen y Jones (2015), sin embargo, las categorizan como actividades, materiales

y metodologías. Entre los ejemplos de actividades están las de comparación entre culturas, casos, discusiones, reflexión, ejercicios, simulaciones, juego de roles, entre otras (p. 87). Cuando hablan de materiales, hacen referencia al uso de lecturas en español o inglés, videos, noticias internacionales, etcétera (p. 88). Finalmente, están las metodologías que pueden incluir la participación de profesorado y/o estudiantes internacionales, investigaciones interculturales y medios de instrucción (p. 89). Existen distintas maneras de categorizar las actividades, lo cual implica que no hay una forma única y correcta de hacerlo. Se debe considerar que el profesorado tiene la capacidad para la creación o adecuación, implementación y evaluación de ellas.

Para que un docente sea capaz de incorporar actividades que propicien la internacionalización desde el currículo, es necesario cumplir con ciertas competencias profesionales, que, de acuerdo a Perrenoud (2004), son diversas, pero se pueden clasificar en diez: organización de situaciones de aprendizaje, gestión de saberes, elaboración de dispositivos de referencia, implicación de alumnos en su aprendizaje, trabajo en equipo, participación de la gestión escolar, tutoría, uso de tecnologías, ética profesional y organización de la formación continua.

Como una competencia profesional adicional, no mencionada por Perrenoud (2004), inherente a la internacionalización de la educación superior, se tiene la competencia lingüística. Como lo mencionan Cortina-Pérez y Medina (2019), la competencia lingüística está implícita en los modelos que toman como fundamentación la internacionalización para la mejora, esta es relevante por el motivo de que el alumnado tiene un requerimiento por cumplir en cuanto a nivel en lengua extranjera. Para que logre esta competencia, es necesario que el profesorado también pueda desarrollar su labor profesional en una lengua extranjera, pues con ello puede navegar por diferentes recursos y participar de forma activa en vinculación.

Una vez mencionados los aspectos teóricos y conceptuales pertinentes para este estudio, como lo son la internacionalización en casa, currículo internacionalizado, áreas de análisis de la internacionalización, estudios de aplicabilidad y competencias docentes para la internacionalización, se procede a la mención de la metodología y, posteriormente, a los resultados obtenidos de ésta.

METODOLOGÍA

Este estudio posee un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo. La naturaleza del estudio se fundamenta en la obtención de valores estadísticos inherentes al proceso de internacionalización y de prácticas docentes realizadas dentro del aula. Dadas estas características generales, las y los participantes fueron 16 docentes adscritos al programa educativo de TSU en Operaciones Comerciales Internacionales/ Ingeniería en Logística Internacional, tanto del área de formación disciplinar como del área de formación de lenguas y métodos. Las y los participantes se eligieron de

manera no probabilística por conveniencia, por la disponibilidad y afinidad de los contenidos con el propósito del estudio. Para la recuperación de información se adaptó un cuestionario formulado por la Universidad de Valencia (s.f.), de libre acceso, para uso sin fines de lucro que contenía diferentes reactivos: opción múltiple, dicotómicos, de escala de Likert y semiabiertos que permitieron la obtención de datos reales.

Este cuestionario estuvo dividido en tres secciones: la primera sección, con reactivos de opción múltiple y dicotómicos, recabó información sociodemográfica y de trasfondo educativo de los participantes, solicitando información general –sexo, adscripción, antigüedad, tipo de asignatura impartida y experiencia en docencia e investigación en otras instituciones–, y específica –participación en movilidad, periodos de movilidad y lenguas de instrucción–. La sección dos, con reactivos de escala de Likert, recabó información de los contextos áulicos, como lo son conocimiento del profesorado en cuanto a estudiantes nacionales o internacionales, y cuestiones de la asignatura, como objetivos, evaluación y demás. La última sección, con reactivos de tipo escala de Likert y semiabiertos, abordó las actividades aplicadas por docentes para la internacionalización del aula, desprendida desde el currículo internacionalizado.

La elaboración del cuestionario y posterior aplicación se realizaron en Google Forms, los tiempos de aplicación fueron de un par de días y los tiempos de respuesta fueron de 2 a 4 minutos por participante.

Discusión de resultados

El cuestionario se aplicó por medio de Google Forms, esto para efficientizar los tiempos y capacidades del profesorado para contestar con el mayor grado de certeza posible. Al haberse utilizado Google Forms, se optó por analizar los datos estadísticos arrojados por este software de administración de encuestas. Dieciséis profesores del programa educativo de TSU en Operaciones Comerciales Internacionales/Ingeniería en Logística Internacional contestaron el cuestionario, por ello, se presentan los resultados obtenidos.

Sección uno: Datos sociodemográficos y de trasfondo educativo

La primera sección del cuestionario constó de preguntas enfocadas a definir las características y cualidades de los participantes del estudio, esto con la finalidad de dar a conocer la tipología del docente de la UTSLRC y lo que se puede esperar del profesorado. En las primeras preguntas, se obtuvo información del sexo, programa de adscripción, antigüedad, tipos de asignaturas impartidas, práctica en docencia fuera de la universidad, participación en estancias o participación en movilidad reflejadas en la tabla 1.

Tabla 1

Datos sociodemográficos iniciales	
Dato	Estadística
Sexo:	56.25 % (9) de las y los participantes fueron mujeres, en tanto que 43.75 % (7) fueron hombres.
Adscripción:	50 % (8) imparte clases en ambos programas (TSU e ingeniería), 37.5 % (6) imparte solo en el TSU y 12.5 % (2) solamente en ingeniería.
Antigüedad:	43.75 % (7) lleva impartiendo docencia universitaria por más de 5 años, 25 % (4) de 3 a 5 años, 25 % (4) de 1 a 3 años y 6.25 % (1) menos de 1 año.
Tipo de asignaturas:	Tradicional (en español) o BIS (en inglés): 43.75 % (7) imparte en modalidad BIS, 31.25 % (5) imparte en modalidad tradicional y 25 % (4) en ambas modalidades.
Impartición de clases o estancias de investigación en otras ciudades, estados o países:	25 % (4) mencionó que sí, mientras que 75 % (12) mencionó que no.

Las siguientes preguntas ahondan en el trasfondo educativo de las experiencias que docentes han tenido con respecto a la internacionalización; en este caso, se les preguntó si habían participado alguna vez en movilidad académica (como estudiantes o docentes), el periodo de tiempo por el que lo habían hecho y la lengua de instrucción durante esta movilidad (ver tabla 2). Estas preguntas son relevantes, dado que el profesorado labora en una institución que maneja el eje internacional en su modelo educativo, por ende, si un profesor/a ha participado de movilidad, puede aplicar acciones o actividades concretas basadas en su experiencia previa.

Tabla 2

Trasfondo educativo de los profesores con respecto a la movilidad	
Dato	Estadística
Participación en movilidad	75 % (12)* mencionó que sí lo había hecho y solo el 25 % (4) dijo que no
Periodo de tiempo	Los periodos cursados por el profesorado que sí ha participado de movilidad fue de un semestre (6.25 % [1]), un cuatrimestre (18.75 % [3]) y un curso de verano (50 % [8]).
Lengua de instrucción	La lengua de instrucción usada durante estas experiencias de intercambio fue el inglés (62.5 % [10]), el español y francés con la misma cantidad (6.25 % [1]).

*Nota. *No se especificó si la movilidad fue como estudiante o como docente, tampoco si fue presencial o virtual.*

Al igual que los datos anteriores, relativos a movilidad, la universidad maneja (además del eje internacional) el eje bilingüe, alusivo al proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en español-inglés, dependiendo de las normas institucionales y de la asignatura en particular. La mejor manera que tiene la institución para conocer si el profesorado está capacitado para ejercer estas funciones bilingües es por medio de la demostración de habilidad lingüística a través de un documento oficial. Dada esta normatividad en cuanto a documentos oficiales, se preguntó si poseían certificación de lengua extranjera, en caso de respuesta afirmativa, se les solicitó indicar el nombre de la misma (ver tabla 3).

Tabla 3

Trasfondo educativo con respecto a certificación de lengua extranjera

Certificación	# de profesores	% de la muestra
English Language E-Test (ELET)	1	6.25 %
International Test of English Proficiency (ITEP)	6	37.75 %
Oxford Test of English	2	12.5 %
Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	1	6.25 %

Con estos datos de la sección uno del instrumento y retomando un poco del marco teórico, el tipo de docente que requiere una universidad internacionalizada es uno que puede adherirse a los parámetros y estándares establecidos en el modelo educativo. Los parámetros y estándares del modelo educativo de la institución requieren de un profesorado que haya sido parte de experiencias de movilidad (presencial o virtual) y que posea suficientes conocimientos lingüísticos como para desarrollar la función docente bilingüe en el aula.

Sección dos: Información de los contextos áulicos

La segunda sección del cuestionario aplicado a profesores consistió en obtener datos de los contextos áulicos desde sus perspectivas, esto se logró por medio de la presentación de enunciados que expresan diferentes afirmaciones. El profesorado contestó estos reactivos de acuerdo a una escala Likert de valoración de 5 puntos, donde 1 es igual a no observado, 2 es igual a nunca, 3 es igual a ocasionalmente, 4 es igual a generalmente y 5 es igual a siempre. Con respecto a la interpretación de los datos, se consideró que no observado y nunca dan a entender que no tienen conocimientos de esas situaciones en sus contextos, mientras que ocasionalmente, generalmente y siempre se consideraron como que sí tienen conocimientos. Enseguida se presentan los enunciados utilizados y gráficas de las respuestas a estos reactivos.

Las afirmaciones presentadas en esta sección se muestran a continuación y sus respuestas, presentadas por medio de datos estadísticos, se observan en la tabla 4.

- 1) Tiene estudiantes de otros países en su clase;
- 2) Tiene estudiantes de otros estados y/o ciudades en su clase;
- 3) Los contenidos de la asignatura que se reflejan en la carta descriptiva de la misma, tienen en cuenta aspectos interculturales (por ejemplo, diferencias interculturales en atención a la diversidad);
- 4) En la descripción de competencias de la carta descriptiva se mencionan competencias interculturales o internacionales;
- 5) En la evaluación del aprendizaje realizada en la asignatura se tienen en cuenta competencias interculturales y/o internacionales;
- 6) Entre las referencias generales y específicas de la carta descriptiva se incluye literatura en inglés y/o de otros contextos culturales; y
- 7) La biblioteca cuenta con herramientas disponibles para favorecer la internacionalización de su asignatura.

Tabla 4

Valoración de conocimientos de los contextos áulicos

# Afirmación	No observado	Nunca	Ocasionalmente	Generalmente	Siempre
1	56.25 % (9)	31.25 % (5)	6.25 % (1)	0	6.25 % (1)
2	18.75 % (3)	0	50 % (8)	12.5 % (2)	18.75 % (3)
3	25 % (4)	25 % (4)	12.5 % (2)	12.5 % (2)	25 % (4)
4	25 % (4)	12.5 % (2)	31.25 % (5)	18.75 % (3)	12.5 % (2)
5	18.75 % (3)	25 % (4)	18.75 % (3)	25 % (4)	12.5 % (2)
6	25 % (4)	31.25 % (5)	6.25 % (1)	12.5 % (2)	25 % (4)
7	18.75 % (3)	18.75 % (3)	25 % (4)	12.5 % (2)	25 % (4)

Dada la situación geográfica de la universidad, al situarse en la franja fronteriza entre México y los Estados Unidos, es común tener alumnado que haya nacido en Estados Unidos, pero que radique en México. Por ello, con respecto a las respuestas obtenidas para la afirmación uno, la mayor parte de la muestra, 87.5 % (14), no observa o nunca ha tenido conocimiento de estas situaciones, puesto que el alumnado de nacionalidad estadounidense, en algunos casos solo nació allá, no se crió ni mucho menos pasó tiempo en su país de origen.

Asimismo, es común que, al ser una zona de alto cruce migratorio, personas de otras ciudades y estados de la república transiten por la ciudad y, en muchos casos, se queden a radicar ahí. La afirmación 2 capturó mayor conocimiento por parte del profesorado, pues 81.25 % (13) de la muestra indicó que ocasional o generalmente, o siempre observan este tipo de situación en sus aulas.

En lo que respecta a la afirmación 3, 50 % (8) del profesorado indicó que no ha observado o que nunca se reflejan aspectos interculturales en las cartas descriptivas de las asignaturas, mientras que otro 50 % (8) indicó que ocasional o generalmente, o siempre se reflejaban estas cuestiones.

La afirmación 4 es de gran interés para este estudio, puesto que 62.5 % (10) de la muestra seleccionó que ocasional o generalmente, o siempre se mencionan competencias interculturales o internacionales en las cartas descriptivas. Mientras que el resto de la muestra menciona no haber observado o nunca se mencionan las competencias de este tipo. De igual manera, continuando con un reactivo relacionado con las competencias interculturales o internacionales, pero enfocado en la evaluación del aprendizaje, 56.25 % (9) del profesorado las tiene en cuenta, en tanto que el resto no.

Para la afirmación 6, 56.25 % (9) de participantes contestó no observar o nunca tener conocimiento de que las referencias de apoyo para las asignaturas estén en inglés o presenten otros contextos culturales. Para finalizar, la afirmación 7, que pedía se indicara si la biblioteca contaba con material para el apoyo a la internacionalización de las asignaturas, 62.5 % (10) indicó que ocasional o generalmente, o siempre había material de apoyo para cumplir con el fin de internacionalizar la asignatura.

Sección tres: Actividades con enfoque intercultural y/o internacional aplicadas

La tercera sección del cuestionario aplicado a profesores consistió en obtener datos de los contextos áulicos desde sus perspectivas, esto se logró por medio de la presentación de enunciados que expresan diferentes tipos de actividades. El profesorado contestó estos reactivos de acuerdo a una escala Likert de frecuencia de 5 puntos donde 1 es igual a nunca, 2 es igual a raramente, 3 es igual a a veces, 4 es igual a frecuentemente y 5 es igual a siempre.

Los tipos de actividades que se manejaron en esta sección fueron del tipo lingüístico (manejo del inglés), cultural (manejo de conocimiento de otros contextos) e internacional (manejo de participación en actividades colaborativas entre instituciones). Las actividades en específico y los datos de frecuencia en la aplicación de estas se muestran en la tabla 5.

Tabla 5

Frecuencia de aplicación de actividades de internacionalización en casa				
Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
1) Solicitar al alumnado que lea un artículo, capítulo, etc., en inglés.				
6.25 % (1)	18.75 % (3)	25 % (4)	6.25 % (1)	43.75 % (7)
2) Proyectar en clases videos en inglés.				
18.75 % (3)	6.25 % (1)	18.75 % (3)	18.75 % (3)	37.5 % (6)
3) Solicitar al alumnado visualizar un video en inglés en casa.				
6.25 % (1)	18.75 % (3)	25 % (4)	12.5 % (2)	37.5 % (6)
4) Solicitar al alumnado realizar trabajos/tareas en inglés.				
12.5 % (2)	12.5 % (2)	18.75 % (3)	6.25 % (1)	50 % (8)
5) Requerir al alumnado realizar presentaciones orales en inglés.				
12.5 % (2)	12.5 % (2)	12.5 % (2)	18.75 % (3)	73.75 % (7)
6) Comparar casos de diferentes contextos/culturas/países.				
0	25 % (4)	25 % (4)	25 % (4)	25 % (4)
7) Contextualizar el contenido de la materia en diferentes contextos culturales (v. gr., poner ejemplos de otros países/culturas).				
6.25 % (1)	6.25 % (1)	31.25 % (5)	25 % (4)	31.25 % (5)
8) Incluir actividades de discusión que requieran de estudiantes usar sus experiencias o conocimientos internacionales personales para discutir un tema, analizar un caso, presentar argumentos y/o poner ejemplos.				
6.25 % (1)	18.75 % (3)	12.5 % (2)	25 % (4)	37.5 % (6)
9) Discutir cómo los conceptos de la materia se aplican a otros países/culturas.				
6.25 % (1)	6.25 % (1)	18.75 % (3)	37.5 % (6)	31.25 % (5)
10) Invitar al alumnado que ha realizado parte de sus estudios en el extranjero a hablar sobre sus experiencias.				
12.5 % (2)	6.25 % (1)	31.25 % (5)	25 % (4)	25 % (4)
11) Incluir explicaciones del mercado de trabajo internacional.				
6.25 % (1)	6.25 % (1)	43.75 % (7)	0	43.75 % (7)
12) Solicitar al alumnado extranjero que exponga las diferencias/semajanzas con su país de origen sobre algún contenido de la materia, concepto, etc.				
50 % (8)	12.5 % (2)	25 % (4)	6.25 % (1)	6.25 % (1)
13) Indicar al alumnado que investigue otros países/culturas en relación con un contenido de la materia.				
6.25 % (1)	12.5 % (2)	31.25 % (5)	12.5 % (2)	37.5 % (6)
14) Dar a conocer al alumnado extranjero.				
37.5 % (6)	25 % (4)	18.75 % (3)	0	18.75 % (3)
15) Formar grupos de trabajo mixtos (que incluyan estudiantes nacionales e internacionales).				
37.5 % (6)	12.5 % (2)	25 % (4)	6.25 % (1)	18.75 % (3)
16) Solicitar al alumnado que asista a seminarios o charlas internacionales.				
18.75 % (3)	6.25 % (1)	37.5 % (6)	18.75 % (3)	18.75 % (3)
17) Invitar a profesores de universidades de otros países a que participen ocasionalmente en la clase.				
43.75 % (7)	31.25 % (5)	25 % (4)	0	0

18) Interactuar con clases en el extranjero a través de la tecnología.				
43.75 % (7)	18.75 % (3)	25 % (4)	0	12.5 % (2)
19) Empezar proyectos conjuntos con universidades extranjeras.				
43.75 % (7)	18.75 % (3)	18.75 % (3)	6.25 % (1)	12.5 % (2)

Adicionalmente, se dejó un espacio para que las y los participantes pudieran expresar cualquiera otra actividad o acción que realizaran para coadyuvar al proceso de internacionalización. 20) Si realiza alguna actividad que considere se relaciona con la internacionalización de su asignatura y que no aparece en la lista, indíquela. Solo 25 % (4) del profesorado la contestó y sus respuestas fueron: [sic] celebración de festividades extranjeras, codificación de clasificación arancelaria de otros países, estoy actualmente cursando un diplomado en el Álamo en la Universidad de Texas y, por último, trabajo de campo y visitas guiadas.

CONCLUSIONES

Las actividades implementadas por profesores para la leC deben estar orientadas al cumplimiento de los ejes del modelo institucional y, a su vez, este debe cumplir con la incorporación de las competencias intercultural e internacional, concernientes a la internacionalización. Del mismo modo, se debe considerar la competencia lingüística (Corbella y Marcos, 2020), pues está intrínsecamente relacionada con la internacionalización de la educación superior y se habilita de manera transversal a las competencias interculturales e internacionales.

La articulación de las tres competencias predominantes, desprendidas de la internacionalización de las instituciones (competencia: lingüística, intercultural e internacional), beneficia a la comunidad estudiantil al dotarla de prácticas significativas con enfoque global. Para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, el profesorado debe ser capaz de alcanzar esta articulación de contenidos. En el caso de las y los profesores participantes de este estudio, y como ya se discutió anteriormente, manejan en buenos términos las acciones en el área lingüística y en el área intercultural, pero aún hace falta reforzar al área internacional, lo cual resulta en la necesidad de implementar un programa de formación docente que otorgue herramientas para la habilitación de esta área.

Figura 1

Articulación de los tipos de actividades para la IeC



La experiencia educativa del profesorado es de igual importancia, pues es quien diseña y aplica las actividades en sus respectivas asignaturas para lograr el objetivo del currículo. Como se indicó durante la discusión de los resultados, el hecho de que el profesorado haya participado en alguna ocasión de movilidad académica, le proporcionó herramientas internacionales e interculturales para aplicar en su práctica profesional. El hecho de que el profesorado tenga un trasfondo educativo tan diverso y nutrido, otorga a la institución, al programa educativo y a la asignatura, a un profesional educativo preparado para superar los retos de la internacionalización en la educación a través de la articulación de actividades para la IeC, no obstante, la capacitación formal docente respecto al tema aún debe considerarse.

Se concluye que las experiencias y preparación del profesorado ayudan a la correcta aplicabilidad del currículo internacionalizado en los contextos áulicos inmediatos en los cuales participan. Sin embargo, como mencionan Beelen y Jones (2015), el hecho de que el profesorado haya estudiado o enseñado en el extranjero, o sea extranjero, no significa que esté capacitado, por ende, debe buscarse la formalización del conocimiento de las áreas de la IeC.

Las experiencias y preparación abonan al diseño de actividades con enfoques que benefician la IeC desde una perspectiva amplia, que además permita el desarrollo de estudiantes con visión global, con intención de mejorar al mismo tiempo la empleabilidad y las salidas laborales, pues “permite concretar la formación de profesionales capaces de adaptarse y actuar con eficiencia en la cambiante realidad global” (Vázquez, 2006, p. 88). Aunque aún falta optimizarse en el aspecto internacional, se va

por buen camino en los términos aplicados hasta el momento. Todavía existe un campo de mejora por abordar en cuanto a capacitación se refiere y con el paso del tiempo y estudios referentes a esta área en específico, se puede lograr la mejora integral.

Finalmente, una cuestión importante que queda por investigar es la capacitación para la internacionalización del aula. Si bien existe información de las prácticas que el profesorado implementa, existe poca o nula información sobre cómo es capacitado para trabajar actividades internacionales. Esto último está en concordancia con el resultado de este estudio: la poca habilitación de actividades internacionales –participación en o con otras IES– para la adquisición y el aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos. Explorar este aspecto queda como una necesidad para internacionalizar integralmente la educación superior, misma que se logrará con la colaboración y cooperación entre instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beelen, J., & Jones, E. (2018). Internationalization at Home. En *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_245-1
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*, 59-72. Springer Open.
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 422-44. doi: 10.54674/ess.v34i1.526
- Corbella, V., & Marcos, A. (2020). El aspecto lingüístico de la internacionalización de la educación en el nivel superior. La importancia del inglés como lengua extranjera. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 13(39), 39-52. <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/revistagpt/article/view/4707>
- Cortina-Pérez, B., & Medina, A. (2019). La competencia de internacionalización del profesorado universitario. Un reto para la educación superior. *Publicaciones*, 49(5), 209-224. doi: 10.30827/publicaciones.v49i5.11228
- De Wit, H. (2019). Internationalization in Higher Education, a Critical Review. *SFU Educational Review*, 12(3), 9-17. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>
- Knight, J. (2003). Updated Internationalization Definition. *International Higher Education*. doi: 33. 10.6017/ihe.2003.33.7391.

- Knight, J. (2012). Movilidad estudiantil e internacionalización: tendencias y tribulaciones. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- López, R. (2018). Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias. *Alteridad Revista de Educación*, 13(2), 239-250. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.07>
- Pérez, A., & Curós, P. (2005). La internacionalización del aula, un reto para los docentes. CORE. oai:dugi-doc:10256/2822
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. GRAO.
- Rey-Paba, L., & Corrales, K. (2022). La internacionalización en el aula: prácticas de los docentes. En L. Rey-Paba, K. Corrales, & J. Lombana-Coy (Eds.), *Internacionalización de la Educación Superior. De la Institución al aula*, 79-98. Uninorte.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48, 5-26. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>
- Universidad de Valencia. (s.f). Cuestionario sobre el nivel de internacionalización en casa de la Facultad de Psicología. <https://encuestas.uv.es/index.php/14192?lang=es>
- Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. (2024). Programas educativos. <https://www.utslrc.edu.mx/programas>
- Vázquez Covarrubias, M. E. (2006). Internacionalización de la educación superior. *Revista Vasconcelos de Educación*, 2(2), 88-93. http://eprints.uanl.mx/8335/1/v2_2.pdf