



Dirección de Docencia
Universidad de Concepción

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Innovando en el concepto de movilidad



INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA INNOVANDO EN EL CONCEPTO DE MOVILIDAD

Autores

Coordinación
Carola Bruna Jofré
Daniela Silva Valeria
Victoria Escobar García

Edición
Andrea Alcaíno Morales
Javiera Santana Abásolo

Diseño e ilustración
Andrea Pizarro Clemo

Carolyn Fernández Branada
Carola Bruna Jofré
Yasna Pereira Reyes
Cristian Pincheira Martínez
Victoria Escobar García
Daniela Silva Valeria
David Ramírez Sánchez
Evelyn Jara Fernández
Romina Rojas Ponce
Claudia Daza Botero
Omar Salazar Provoste
Katja Zaki
Gabriela Kotz Grabole
Filomena Capucho
Isabel Maria Soares Pinto de Oliveira
Sigrid Mennickent Cid
Jorge Maluenda Albornoz
Diego Soto Hernández
Sara Yepes Zuluaga
Loreto Villagrán Valenzuela
Jorge Pinto Viguera
Rodrigo Moraga Torres
Angélica Melita Rodríguez
Carlos Reyes Valenzuela
María Jacqueline Sepúlveda Carreño
Elisa Escudero Pastor
Pedro Marín Carrillo
Asta Tvarijonaviciute
Gaspar Ros Berruezo
Alejandra Latorre Soto
Aníbal Pauchard Cortés
María Picazo Verdejo
Christelle Pierre

ISBN 978-956-9280-48-1

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra

©UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

Registro de Propiedad Intelectual N° 2023-A-11195 año 2023





ÍNDICE

PRÓLOGO

Jucimara Roesler

i

CAPÍTULO 1

INTERNACIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CONCEPTOS Y REFLEXIONES /
INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION: CONCEPTS AND REFLECTIONS

Carolyn Fernández Branada & Carola Bruna Jofré

8

CAPÍTULO 2

PLAN DE FORTALECIMIENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PREGRADO DE
LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN / PLAN TO STRENGTHEN INTERNATIONALIZATION OF
UNDERGRADUATE PROGRAMS AT UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Carolyn Fernández Branada, Yasna Pereira Reyes, Cristian Pincheira Martínez & Victoria
Escobar García

26

CAPÍTULO 3

INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE FONDOS CONCURSABLES PARA LA PROMOCIÓN
DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PREGRADO / EDUCATIONAL
INNOVATION THROUGH GRANT FUNDING FOR THE PROMOTION OF INTERNATIONALIZATION IN
UNDERGRADUATE EDUCATION

Carola Bruna Jofré, Daniela Silva Valeria & Victoria Escobar García

42

CAPÍTULO 4

¡¡¡HABLEMOS DE FARMACOLOGÍA!!! / LET'S TALK ABOUT PHARMACOLOGY!!!

David Ramírez Sánchez, Evelyn Jara Fernández, Romina Rojas Ponce & Claudia Daza Botero

56

CAPÍTULO 5

TELECOLABORACIÓN Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES PARA UNA CIUDADANÍA
GLOBAL / TELECOLLABORATION AND INTERCULTURAL COMPETENCIES FOR GLOBAL
CITIZENSHIP

Omar Salazar Provoste, Katja Zaki, Gabriela Kotz Grabole, Filomena Capucho & Isabel Maria
Soares Pinto de Oliveira

72

CAPÍTULO 6

DESARROLLO DE UNA CÁTEDRA INTERNACIONAL E INTERDISCIPLINARIA PARA EL ABORDAJE CIENTÍFICO DE LA SALUD INTEGRAL / DEVELOPMENT OF AN INTERNATIONAL AND INTERDISCIPLINARY SEMINAR FOR A SCIENTIFIC APPROACH TO COMPREHENSIVE HEALTH

Sigrid Mennickent Cid, Jorge Maluenda Albornoz, Diego Soto Hernández & Sara Yepes Zuluaga

90

CAPÍTULO 7

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA GESTIONAR CONTEXTOS DE CRISIS: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS / DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS TO MANAGE CRISIS CONTEXTS: AN EXPERIENCE WITH UNIVERSITY STUDENTS

Loreto Villagrán Valenzuela, Jorge Pinto Vigueras, Rodrigo Moraga Torres, Angélica Melita Rodríguez & Carlos Reyes Valenzuela

106

CAPÍTULO 8

FORMACIÓN INTERPROFESIONAL: ONE HEALTH, UNA OPORTUNIDAD DE INNOVACIÓN DOCENTE QUE FORTALECE LA INTERDISCIPLINA E INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES / INTERPROFESSIONAL FORMATION: ONE HEALTH, AN OPPORTUNITY FOR TEACHER INNOVATION THAT STRENGTHENS UNIVERSITIES INTERDISCIPLINE AND INTERNATIONALIZATION

María Jacqueline Sepúlveda Carreño, Elisa Escudero Pastor, Pedro Marín Carrillo, Asta Tvarijonaviciute, Gaspar Ros Berruezo, Alejandra Latorre Soto & Aníbal Pauchard Cortés

122

CAPÍTULO 9

LA VIRTUALIZACIÓN DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EMOVIES EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN / STUDENT MOBILITY VIRTUALIZATION: EXPERIENCES AND CHALLENGES IN IMPLEMENTING THE EMOVIES PROGRAM AT UNIVERSITY OF CONCEPCIÓN

María Inés Picazo Verdejo & Christelle Pierre

138



PRÓLOGO

Por Jucimara Roesler
Rectora
Centro Universitário Unihorizontes, Brasil

El ir y venir de estudiantes es un fenómeno que se remonta a la Edad Media, cuando las y los estudiantes abandonaban sus universidades para visitar otras instituciones educativas. Los marineros mercantes que aparecen en el texto *El Narrador*, de Walter Benjamin, fueron, con el tiempo, cronistas de vivencias experimentadas durante sus viajes en otros mundos. La sabiduría tomó forma a través de dichas experiencias de vida.

El impacto de la pandemia por COVID-19 en la enseñanza superior mundial implicó un cambio de paradigma con la irrupción de soluciones rápidas para sustituir las experiencias presenciales en un amplio espectro de campos. Más allá de mantener la participación del estudiantado, ha sido necesario prototipar nuevos mecanismos de gestión, aprendizaje e interacción en espacios sin territorialidad física.

La crisis sanitaria mundial aceleró la implementación de prácticas de movilidad virtual, las cuales se han convertido en alternativas frente a intercambios presenciales entre instituciones de todo el mundo. En consecuencia, la universalización del conocimiento ha tomado rumbos inimaginables con experiencias formativas vividas mediante pantallas de computadoras o teléfonos móviles, medios que se han convertido en territorios simbólicos de experiencias virtuales para estudiantes y docentes.

La educación a distancia está rompiendo las barreras geográficas, generando redes increíbles entre personas que provienen desde distintos lugares, originándose así una democratización de

la educación. Actualmente, los tiempos y lugares de aprendizaje no tienen límites, basados en una propuesta en la que la flexibilidad es el motor.

La implementación de la movilidad virtual en los programas de formación universitaria es una forma de potenciar la investigación y los intercambios entre docentes y estudiantes de distintos países, resolviendo el problema del alto costo que implica la movilidad física. Para los responsables de la gestión educacional de las Instituciones de Educación Superior, los aspectos matizados de la internacionalización son oportunidades de innovación en la gestión educativa, de inversión en talentos vinculados a la finalidad de la investigación y, asimismo, de intercambio de conocimientos técnicos entre instituciones, lo que constituye una fuente inextinguible de aprendizaje y una ganancia inestimable para una cultura que proyecta ser globalizada.

Chile es miembro de la Alianza del Pacífico, iniciativa de integración regional que también incluye a México, Colombia y Perú. Además, forma parte del Acuerdo Integral y Progresista de Asociación Transpacífico (CPTPP), vínculo comercial que busca reducir las barreras comerciales y promover la integración económica entre varios países de la región Asia-Pacífico, como: Japón, Canadá, Australia, entre otros. El proyecto formativo de la Universidad de Concepción (UdeC) se justifica inequívocamente en este contexto globalizado.

También, es importante destacar la cultura chilena de integrarse estratégica y comercialmente a bloques económicos, ampliar sus mercados de negocios, además de la participación activa, a pesar de no ser miembro con pleno derecho, del MERCOSUR (Mercado Común del Sur). Chile tiene un estatus de asociado, lo que le permite una mayor cooperación económica con países miembros -Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay-. Chile también ha firmado varios acuerdos bilaterales de libre comercio con países de todo el mundo, como Estados Unidos, China, la Unión Europea y muchos otros.

El proyecto de internacionalización de la educación universitaria ideado por la Universidad de Concepción es una inspiración para las instituciones educativas latinoamericanas que aún no han logrado vislumbrar los caminos virtuosos de la movilidad basada en experiencias y prácticas online. En este trabajo, la mayor atracción es la interacción del lector con una narrativa que socializa una innovadora propuesta de movilidad virtual, ejecutada con fondos para el mejoramiento de la educación del Ministerio de Educación de Chile.

La propuesta de la UdeC resulta admirable y exitosa. Un número importante de docentes y estudiantes experimentaron la internacionalización virtual aplicada a su currículo, a través de una respuesta innovadora a los retos de la pandemia, que superó las fronteras del conocimiento

y que se sobrepuso a los desafíos que implica promover asignaturas con universidades asociadas. Su exitosa estrategia se basó en la gestión de la movilidad, el reconocimiento de las actividades académicas en el extranjero y la gestión académica de la internacionalización en el aula.

El Plan de Fortalecimiento de la Internacionalización del Pregrado de la Universidad de Concepción mejoró y fortaleció los mecanismos institucionales necesarios para fomentar e incrementar la movilidad bidireccional del estudiantado, así como en la creación de una oferta interna de actividades curriculares que potencian el aprendizaje del inglés en estudiantes de pregrado.

Con el objetivo de fortalecer su propuesta de internacionalización institucional en la formación de pregrado, la Universidad de Concepción trascendió las estrategias de movilidad más tradicionales, ofreciendo la oportunidad de experimentar el concepto más contemporáneo de intercambio a 1.500 estudiantes de distintas áreas del conocimiento: la internacionalización en casa.

Felicitaciones a los proyectos de internacionalización universitaria que, desde los años '80, son una propuesta de diálogo entre países para hacer posible la colaboración intercultural y la transferencia de conocimientos. Lo mágico es que los frutos de estas experiencias interinstitucionales son innovaciones en las prácticas educativas basadas en proyectos que promueven la diversidad cultural y lingüística entre el estudiantado y el profesorado.



PREFACE

By Jucimara Roesler
Rector
Centro Universitário Unihorizontes, Brazil

The coming and going of students is a phenomenon that dates back to the Middle Ages when students left their universities to visit other educational institutions. The trading seamen featured in Walter Benjamin's *The Storyteller* were, over time, raconteurs of experiences and storytellers of other worlds based on their journeys. Their wisdom took shape through the experience gained during the life they lived.

The impact of the pandemic on higher education worldwide caused a paradigm shift, with the emergence of quick solutions to replace face-to-face modalities in a wide range of fields. Beyond maintaining students' active participation, it has been necessary to prototype new mechanisms to manage, learn, and interact in non-physical spaces.

The global health crisis caused by the COVID-19 pandemic has accelerated the implementation of virtual mobility practices, which have become an alternative for exchanges between institutions worldwide. Thereon, the universalization of knowledge has taken unimaginable directions with experiences lived through computer screens or mobile phones, which have become the symbolic territory of students' and teachers' virtual experiences.

Distance learning is breaking down geographical barriers and establishing incredible networks between people from different places with the democratization of education. The time and place for learning are limitless, based on a proposal whose driving force is flexibility.

By adding a virtual mobility component to university training programs, research and exchange

between teachers and students from different countries can be enhanced without the costs of physical mobility. For university leaders, the nuanced aspects of internationalization are opportunities to innovate in educational management, invest in talents related to the purpose of research, and exchange technical knowledge between institutions, being an inexhaustible source of learning and an invaluable benefit to achieve a globalized culture.

Bearing in mind that Chile is a member of the Pacific Alliance, a regional integration initiative that also includes Mexico, Colombia, and Peru and that Chile is also a member of the Comprehensive and Progressive Agreement for Trans-Pacific Partnership (CPTPP), a trade agreement including several countries in the Asia-Pacific region, such as Japan, Canada, Australia and others, and which aims to reduce trade barriers and promote economic integration; the current Universidad de Concepción (UdeC) project is strategically and unquestionably justified in this globalized context.

It is also important to point out Chile's culture of strategically and commercially joining economic blocs, expanding its business markets, and having a globalized participation in terms of being a dedicated player, despite not being a member of Mercosur (Southern Common Market) with full rights. Chile has an associate status, which allows for greater economic cooperation with the member countries— Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay. Chile has also signed several bilateral free trade agreements with countries worldwide, including the United States, China, the European Union, and many others.

The internationalization project for university education designed by Universidad de Concepción is an inspiration for Latin American educational institutions that have not yet managed to glimpse the virtuous paths of mobility based on online experiences and practices. In this work, the main attraction is interacting with a narrative that socializes its innovative proposal for virtual mobility, made possible thanks to educational funding for from the Chilean Ministry of Education.

UdeC's proposal was successful and admirable. Teachers and students experienced virtual internationalization applied to their curriculum. It represented an innovative response to the challenges of the pandemic, surpassing the boundaries of knowledge, and overcoming the challenges of promoting courses with partner universities. The university's successful strategy was based on mobility management, recognition of academic activities abroad, and academic management of internationalization in class.

The plan to strengthen undergraduate studies internationalization at Universidad de Concepción

has worked on improving and enhancing the institutional mechanisms needed to encourage and increase two-way student mobility, as well as creating an internal offer of curricular activities that strengthen English learning among the undergraduate student body.

Aiming to strengthen its proposal for institutional internationalization in undergraduate formation, Universidad de Concepción goes beyond traditional mobility strategies by offering 1,500 students from different fields of knowledge the opportunity to experience the most contemporary concept of exchange: internationalization at home.

Congratulations to the university internationalization projects, which, from the 1980s, have been a proposal for dialogue between different countries to enable intercultural collaboration and knowledge transfer. The magic is that the fruits of these inter-institutional experiences are innovations in educational practices based on projects that promote cultural and linguistic diversity among students and teachers.







CAPÍTULO 1

INTERNACIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CONCEPTOS Y REFLEXIONES

INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION: CONCEPTS AND REFLECTIONS

Carolyn Fernández Branada

Dirección de Docencia y Facultad de Educación

Universidad de Concepción, Chile

Carola Bruna Jofré

Dirección de Docencia y Facultad de Ciencias Biológicas

Universidad de Concepción, Chile

Resumen

En los últimos años, la internacionalización se ha convertido en una estrategia fundamental en las instituciones educativas en todo el mundo, siendo relevante para su desarrollo, crecimiento y transformación. Se ha reportado que promueve el desarrollo de habilidades, tanto en el estudiantado como en el cuerpo académico. Además, se reconoce como un factor clave para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La internacionalización requiere de una política institucional y de acciones intencionadas y planificadas. Las estrategias más tradicionales se centran en la movilidad del profesorado, lo cual puede impulsar el desarrollo de la investigación científica e innovación. Además, las instituciones de educación superior han buscado fomentar la movilidad estudiantil y facilitar la inserción exitosa de estudiantes, tanto salientes como visitantes.

Recientemente, se ha puesto énfasis en maximizar el alcance de sus beneficios a través de la internacionalización en casa, buscando impactar el currículum. Esta perspectiva, al tener un menor costo económico, permite beneficiar a un mayor número de estudiantes y reducir las brechas reportadas.

En este contexto, la educación virtual nos brinda la oportunidad de diseñar experiencias de internacionalización más sustentables, desde la mirada de los gestores educativos para desarrollar la interculturalidad, diversidad, inclusión y emprendimiento en la formación universitaria.

Summary

In the past years, internationalization has become a fundamental strategy for educational institutions worldwide, playing a crucial role in their development, growth, and transformation. It has been reported that it promotes the development of skills in both students and the academic staff. Besides, it is recognized as a key factor in improving the quality of teaching and learning.

Internationalization requires institutional policies and deliberate, planned actions. Traditional strategies focus on faculty mobility, which can promote the development of scientific research and innovation. In addition, higher education institutions have also sought to promote student mobility and facilitate the successful integration of both outgoing and incoming students.

Recently, there has been an emphasis on maximizing the reach of the benefits of internationalization through on-campus internationalization, aiming to impact the curriculum. Due to its lower economic cost, this perspective allows for a greater number of students to benefit and reduces reported gaps.

In this context, virtual education allows us to design more sustainable internationalization experiences from the perspective of educational managers, fostering interculturality, diversity, inclusion, and entrepreneurship in university education.



INTRODUCCIÓN

El concepto de internacionalización de la educación superior surge a partir de la década de 1990 (Teichler, 1999). Pero, desde el año 2000, se ha convertido en un aspecto clave (de Wit & Altbach, 2021), instalándose con fuerza en América Latina (Abba & Streck, 2021). Así también, las políticas públicas de educación superior y organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) le han dado prioridad (de Wit et al., 2019). Por otro lado, se ha relevado como un imperativo de marketing para que las universidades entren en el mercado global (Anabila et al., 2020). En ese contexto, más del 90 por ciento de las instituciones mencionan la internacionalización en su misión o plan estratégico, con la excepción de Norteamérica, donde solo un tercio lo hace (Marinoni, 2019).

Si bien la educación terciaria, por su naturaleza, siempre ha sido internacional (Kerr, 1994), la mayoría de las universidades que surgieron en los siglos XVIII y XIX tuvieron una orientación y una función claramente nacional (de Wit & Altbach, 2021). La globalización intensificó las conexiones internacionales, fortaleciendo la comunicación, la interacción y los intercambios entre los principales actores de la educación superior (Knight, 2004).

A pesar de ser un fenómeno antiguo, hasta la fecha no ha sido posible llegar a un consenso académico sobre el significado preciso del término internacionalización (Gao, 2019; Jin et al., 2020). Sin embargo, existe algún grado de acuerdo en el marco de relacionar la internacionalización con los necesarios esfuerzos que una institución realiza para ser visible en otros espacios a los que desea alcanzar, presentar las bondades de su oferta formativa, del impacto de las líneas de investigación que ha definido, inclusive de la gestión que concibe para su desarrollo, crecimiento y transformación, en el que, el ejercicio de mostrarse como “cercana, global, de excelencia, inclusiva, pluralista”, establece un parámetro que mejora la reputación o imagen institucional y, cuando esto ocurre, se vuelve un lugar deseable donde ir, visitar, colaborar, investigar e invertir. Esta concepción positiva de la institución eleva el rendimiento económico y, con ello, se fortalece su capacidad de sustentabilidad, apuntando a ampliar la universidad hacia el desarrollo de la comprensión intercultural, la mejora de la calidad de los procesos formativos e investigativos y su reconocimiento y posicionamiento en diferentes territorios a los que se desea llegar para contribuir y, al mismo tiempo, aprender.

Al referirnos al concepto de internacionalización estamos adoptando una posición respecto de la valoración que hacemos en torno a un término que, comúnmente, se utiliza para situar algunas actividades o productos que emanan de la acción concreta con la que hemos realizado educación internacional, lo que implica que cualquier objetivo o actividad con algún nivel o alcance internacional se incluye dentro de esta definición (Friesen, 2013; Gao, 2019).

La internacionalización universitaria es entendida como el proceso intencionado de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en la finalidad y funciones de la educación superior, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación e investigación, haciendo una contribución significativa a la sociedad (de Wit, 2011). En la misma línea, dos décadas atrás, Knight (2004) había definido internacionalización como el proceso de integración de una dimensión internacional e intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y servicios de la institución. Respecto a sus beneficios, Marinoni (2019) destaca que promueve la cooperación internacional, el desarrollo de capacidades en el estudiantado y el cuerpo académico, y se asocia a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La internacionalización en educación superior implica un conjunto de políticas, estrategias y prácticas que buscan fomentar la colaboración y el intercambio académico entre instituciones de educación superior de diferentes países. Esto puede incluir actividades como la movilidad estudiantil y académica, la colaboración en proyectos de investigación internacionales, la cooperación en programas de enseñanza y el establecimiento de alianzas entre universidades y otras instituciones de educación superior (de Wit & Altbach, 2021). El objetivo de la internacionalización en educación superior es fomentar la diversidad cultural, mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, así como promover la comprensión intercultural y la cooperación global en el ámbito académico (UNESCO, 2019).

En este sentido, desde la percepción de la gestión institucional, es indispensable contar con un diseño estratégico que aborde con una visión clara, propósitos y una ruta en la que se proyecte la internacionalización en la institución y el impacto deseado, diseño que puede estar plasmado en una declaración de principios, una política, o bien, en los grandes objetivos que se delinean para forjar el crecimiento de una institución en el transcurso del tiempo, constituyendo un medio para lograr mayor calidad.

En las Instituciones de Educación Superior (IES) este enfoque debe centrarse en la formación, investigación y vinculación con el medio que, en el caso de la Universidad de Concepción,

responden a los tres ejes misionales. En este contexto, la institución declara el aporte de la internacionalización en la creación de las bases de una comunicación efectiva entre los desafíos de entornos locales y globales, de beneficio mutuo, donde se configura como una herramienta para compartir experiencias, conocimientos, fortalezas, problemas y soluciones: “... se fortalecerán las oportunidades de la comunidad UdeC para entender y contribuir a la sociedad global y para enriquecerse de ella” (Decreto UdeC N°2022-139).

Es por ello, que cuando nos referimos a la internacionalización en la formación, este plan debe determinar qué se necesita en cada realidad específica en estas materias, a qué esfuerzos institucionales estamos dispuestos y cómo materializamos dichos propósitos en coherencia con las expectativas y madurez institucional en la que nos encontremos, pues cada colectivo debe avanzar en su propia lógica contextual y realista de un momento determinado y claramente identificado (Mrangel et al., 2018).

En el caso particular de la Universidad de Concepción, el proceso de internacionalización amplía el alcance de la actividad docente de pre y postgrado en todos sus niveles formativos, así como también sus estándares de calidad, y fortalece el perfil de egreso del estudiantado (Decreto UdeC N°2022-139).

Según Marginson (2017) existe una clara relación entre las iniciativas de excelencia académica, las clasificaciones en rankings de universidades y la internacionalización, lo que refleja la naturaleza competitiva de las universidades de investigación de élite que buscan mantener su prestigio incorporando estudiantes, académicas y académicos internacionales. Las diferentes dimensiones de la internacionalización universitaria han sido capturadas a través de mediciones cuantitativas y cualitativas (Gao, 2018). En las primeras, han aparecido indicadores como: número de estudiantes internacionales, personal internacional y coautores internacionales de publicaciones (Green, 2012). En cambio, la preparación del estudiantado para un mundo intercultural y globalizado, o el compromiso y la contribución social de investigación requiere de la recolección e interpretación de información descriptiva (Watabe & Ota, 2021).

La internacionalización universitaria es compleja. Involucra múltiples instancias de la institución, sean públicas o privadas, además del compromiso de los líderes y equipos involucrados. Exige de las universidades un trabajo de gestión de la información aplicada a los departamentos internos involucrados en la institución (Baracho et al., 2017). Volkova & Plakhotnik (2021) enfatizan en la necesidad de contar con una cultura organizacional que incentive la internacionalización,

en la cual exista alineación entre las políticas y prácticas de la universidad, los intereses y oportunidades del profesorado y del estudiantado.

En este contexto, se identifican una diversidad de posibilidades de acción que se describen a continuación, algunas más evidentes, enfocadas directamente en la movilidad del profesorado e impacto que ello puede tener en el desarrollo del intercambio científico y luego en la formación. Otras enfocadas a la movilidad estudiantil o la preparación para ello. Finalmente, la perspectiva más reciente, se refiere a internacionalizar el currículum y la promoción de la internacionalización en casa, abarcando a una mayor población del cuerpo estudiantil.

Movilidad del cuerpo académico y fortalecimiento de la investigación internacional

Sanderson (2008) señala que la internacionalización del cuerpo académico involucra la capacidad personal de explorar y adaptarse a nuevas visiones del mundo. Cuando las y los docentes optan por estas posibilidades buscan desarrollarse, reflexionar sobre su disciplina y transformarse a sí mismos. Por estos motivos, Friesen (2012) enfatiza la necesidad de que las universidades faciliten experiencias de aprendizaje internacional para el profesorado, apoyando el compromiso de sus docentes con la internacionalización. Por otro lado, se hace hincapié en la necesidad de que el intercambio docente sea recíproco entre las instituciones, permitiendo nutrirse mutuamente. Esta crítica se refiere a que, históricamente, la cooperación internacional se ha desarrollado desde los países del Norte hacia los del Sur. En este sentido, si bien la movilidad física internacional de las y los profesores es una tendencia creciente, es también limitada y desigual (Cetto & Vessuri, 1998; Didou Aupetit, 2017; Marí et al., 2001).

La movilidad académica se relaciona con desarrollar proyectos de investigación en colaboración con instituciones internacionales (Woldegiyorgis et al., 2018). Estas acciones deben ir en coherencia con mecanismos oficiales, intercambios internacionales, a partir de la participación en organizaciones o asociaciones de universidades y en establecer convenios marcos de intercambio global. La introducción de talentos y equipos de investigación destacados en el extranjero, así como alentar a la comunidad académica a participar en intercambios de investigación cooperativa y fortalecer la publicación de artículos en el extranjero, e igualmente, la traducción de monografías académicas (Jin et al., 2020). Es decir, se trata de internacionalizar las capacidades humanas, la co-creación de conocimiento en alianzas y la generación de conocimientos con

impacto global (Decreto UdeC N°2022-030 y N°2023-032).

Movilidad estudiantil y oferta de programas de estudios internacionales

La movilidad estudiantil implica establecer acuerdos y convenios con universidades y otras instituciones de educación superior de diversos países, ofrecer programas de intercambio y becas para estudiantes y profesores y facilitar el proceso de reconocimiento de créditos y titulaciones (UNESCO, 2019). En la actualidad hay cerca de cinco millones de estudiantes cursando estudios en el extranjero (OCDE, 2019). Sin embargo, la movilidad de los estudiantes no es tan uniforme como podría pensarse. Marinoni (2019) plantea como una debilidad que las oportunidades internacionales eran accesibles solo para estudiantes con recursos económicos dentro de una institución. Por otro lado, a nivel de movilidad en la etapa de titulación, sigue produciéndose desde países de renta baja y media a países de renta alta, aunque recientemente algunos países de renta media se han convertido en países de acogida (de Wit & Altbach, 2021). Por otro lado, estudios muestran la necesidad de crear un entorno de aprendizaje más tolerante y solidario para los estudiantes de intercambio, vinculando a través de estrategias activas a los estudiantes internacionales con el resto de la comunidad (Marangell et al., 2018).

La movilidad estudiantil se acompaña de la oferta de programas de estudio en inglés u otros idiomas extranjeros que estén diseñados para atraer a estudiantes extranjeros y mejorar la experiencia académica de las y los estudiantes nacionales (Kuroda et al., 2018). O bien, ofrecer programas académicos “franquiciados” por una universidad más prestigiosa, normalmente de un país de renta alta (de Wit et al., 2019). Marinoni (2019) advierte sobre la dificultad para evaluar o reconocer la calidad de los cursos o programas ofrecidos por instituciones extranjeras, como también barreras asociadas a la falta de idiomas extranjeros, insuficiencia de recursos financieros, dificultades administrativas y burocráticas que impactan negativamente en alcanzar la internacionalización.

En esta materia, se interpela el fomentar la diversidad y la inclusión. Esto implica desarrollar políticas y programas que promuevan la diversidad cultural, étnica y lingüística, y que aseguren que los estudiantes internacionales y locales se sientan bienvenidos y apoyados en la institución. Es decir, asegurar una internacionalización más inclusiva y social que aborde las preocupaciones éticas, facilitando la participación de grupos desfavorecidos en la movilidad, como los pueblos

originarios, refugiados e inmigrantes (de Wit et al., 2019). Marangell et al. (2018) consideran que, en la internacionalización, es fundamental avanzar desde una actitud de “proporcionar información” a una de “establecer conexiones”, de manera que beneficie la comunidad entre estudiantes y académicos, favoreciendo la reciprocidad y la interculturalidad.

Movilidad virtual e internacionalización en casa

La tecnología ha afectado las formas y funciones de la internacionalización en la educación superior (Mittelman, 2021). La educación a distancia puede tener un componente internacional en la medida en que permite acceder a esos programas sin los costos de la movilidad física. Los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) son una forma en la que experiencias de formación se ofrecen en línea, gratuitas y abiertas a todo el mundo, pero sin créditos (Troncarelli & Villarini, 2017).

La pandemia por COVID-19 afectó en casi todos los aspectos de la vida de las personas y estableció nuevas condiciones para que las universidades lleven a cabo sus prácticas de internacionalización (Liu & Gao, 2022). La “internacionalización virtual” efectiva y estratégica puede hacer que instituciones de educación superior sean más competitivas a nivel global (Sertyeşilişik & Sertyeşilişik, 2023). De hecho, el uso de la tecnología como plataformas de educación en línea, ampliamente adoptadas durante la emergencia sanitaria (Alturki & Aldraiweesh, 2021), han abierto nuevas oportunidades y vías para acceder y conectar a las personas en sus diferentes roles (estudiantes, personal académico, funcionarios en general y a las instituciones entre sí) de todo el espectro local, regional, nacional y mundial en formas que no tienen precedentes. Esto, en periodos críticos como la pandemia, no solo facilitó ordenar y garantizar la continuidad de la vida, sino que también ofreció y mostró sus potencialidades en el orden de la generación de intercambios y colaboración, en la toma de decisiones más universales y en la valoración de la experiencia de los demás como parte del crecimiento propio.

La idea de movilidad también se percibió diferente, pasando desde un concepto limitado a los recursos, al financiamiento compartido, a las oportunidades selectivas que apuntaban a un segmento de potenciales beneficiarios, pasando a ser una vía de acceso amplia que disminuye las brechas socioculturales, económicas, lingüísticas, digitales y, también las asociadas a personas

con capacidades diferentes, diversas y divergentes.

Siguiendo en esta línea, existe una creciente demanda y reconocimiento de la “internacionalización en casa”, que se refiere a la internacionalización del currículo, los resultados del aprendizaje, el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la bibliografía de un curso. Es más bien una internacionalización que se inicia a nivel documental en el programa de un curso (sus intenciones, objetivos, contenidos) y que se intenciona en la implementación de la docencia a través de metodologías fundamentadas en su uso global. Es decir, las dimensiones internacional e intercultural están presentes en los planes de estudios formales e informales (Beelen & Jones, 2015; Leask, 2015).

Es así como la movilidad en casa toma fuerza y relevancia en esta nueva circunstancia y, aunque sus posibilidades, impactos y desafíos aún son aspectos que se deben investigar, sabemos que estudiantes que no tienen posibilidades de movilidad presencial, pueden contar con condiciones formativas equitativas que les permitan conocer otras realidades socioculturales y académicas, interactuar, acceder a experiencias exitosas y abrir un espacio en su abanico de oportunidades y experiencias que propicien acciones que fortalezcan sus aprendizajes con significado. Consecuentemente, se ha reportado recientemente que la educación virtual, en sus diferentes modalidades, provee la oportunidad de desarrollar estrategias para promover la interculturalidad e internacionalización sin necesidad de desplazamiento físico, dando lugar a un modelo sostenible mediante la internacionalización en casa (Woicolesco et al., 2022).

Para ello, cada vez es más común el concepto de “aprendizaje internacional colaborativo en línea” (COIL, por sus siglas en inglés), desarrollado por el sistema de la Universidad Estatal de Nueva York, que ahora se utiliza ampliamente en todo el mundo. COIL permite a las instituciones desarrollar resultados de aprendizaje internacionales e interculturales para sus estudiantes sin las limitaciones de la movilidad física y los costos relacionados (de Wit et al., 2020).

En este ámbito, en la Universidad de Concepción, el programa de movilidad G9 es una estrategia que apertura las ofertas formativas en la línea de desarrollo integral y complementario de nueve universidades públicas no estatales del Consejo de Rectores, permitiendo que estudiantes regulares, de las instituciones que conforman la red, puedan acceder a cursar una asignatura en otra institución de la misma. De las nueve instituciones de la red, ocho de ellas son regionales, del norte, centro y sur del país, entregando una señal clara respecto de promover la descentralización.

Una de las formas de avanzar en este ámbito, es definir de qué manera ofrecemos trayectorias formativas más robustecidas, con experiencias de calidad que incorporen metodologías y estrategias exitosas de otras latitudes, es decir, internacionalizar el curriculum (Leask, 2020), lo que implica no necesaria o exclusivamente, invitar a personas expertas en temáticas específicas, realizar seminarios, congresos, conferencias de intercambio de lecciones y otras múltiples iniciativas o, solamente ser testigo ocular de una realidad in situ, sino que está referida a la forma en que internacionalizamos los planes de estudio con modelos de vanguardia que pueden ser replicados o ajustados a nuestra realidad formativa y profesional, de manera que, lo que funciona bien, por ejemplo, en el ámbito productivo u otro, sea alcanzable en la formación de futuros profesionales en las que se puede aplicar.

Reflexiones en torno a la internacionalización en educación superior

La internacionalización enfatiza el diálogo entre las partes, naciones e instituciones, lo que requiere una conciencia de las diferentes características y culturas nacionales e institucionales y del interés que advierte la vinculación con los territorios y los mutuos aprendizajes que se derivan de la riqueza de esta relación de colaboración intercultural que plasma la diversidad cultural, curricular, lingüística, entre muchas otras, provocando una ruptura con los paradigmas universitarios del pasado y la necesidad de un cambio en las prácticas y sentidos educativos, generando un antes y un después en la vida de las universidades latinoamericanas y de otros territorios (Abba & Streck, 2021).

Dados los diversos escenarios nacionales y culturales, cualquier otro intento de conceptualizar la internacionalización universitaria debería tener en cuenta una gama más amplia de contextos, con un enfoque holístico, estructurado y poniendo al centro a sus estudiantes y la formación de calidad con la que nos hemos comprometido a garantizar. Esto implica develar las posibles relaciones entre algunos otros conceptos como la interculturalidad, diversidad e inclusión, emprendimiento, tecnología, entre otros.

Por otra parte, los análisis multinivel realizados por Minola et al. (2016), muestran que el grado de internacionalización de la actividad docente tiene un fuerte y positivo efecto directo

sobre el emprendimiento del estudiantado, mientras que, el grado de internacionalización de las actividades de investigación y de tercera misión solo afectan el emprendimiento de las y los alumnos indirectamente, al potenciar el efecto positivo de la formación universitaria y mecanismos de apoyo. Estos hallazgos confirman que la internacionalización y el emprendimiento se complementan y se integran positivamente en un modelo integral de sistemas universitarios modernos; además, revelan los diferentes roles que juegan las dimensiones constitutivas de las universidades.

Esto demuestra la importancia de establecer alianzas estratégicas con las instituciones académicas nacionales e internacionales y buscar mecanismos para que, tanto la gestión de la docencia, como los procesos formativos y los recursos (bibliografía, plataformas, aplicaciones, programas) dialoguen de manera consistente con el aumento de oportunidades para todo el estudiantado y el cuerpo académico, además de fortalecer la calidad de las experiencias de aprendizaje en un marco de amplitud, posicionamiento e innovación (Sánchez-Tarrago et al., 2017).

Los obstáculos que afectan la internacionalización están bien descritos en el artículo de Jin et al. (2020). Se observan barreras financieras para el desarrollo de programas de movilidad y la colaboración en proyectos internacionales, diferencias culturales y lingüísticas que pueden dificultar la comunicación y la colaboración entre instituciones internacionales, barreras administrativas y legales que pueden generar dificultades para el reconocimiento de títulos y créditos, dificultades logísticas y prácticas (organización de viajes y alojamiento, gestión de visados y permisos de trabajo, deficiente infraestructura tecnológica para la comunicación y el aprendizaje en línea), y finalmente, la falta de interés, apoyo y compromiso de la comunidad institucional y académica.

Baracho et al. (2017) llama a tomar conciencia de la importancia y los beneficios de la internacionalización, como también el necesario compromiso de los líderes internos para su implementación. Según este autor, un buen proceso de internacionalización va más allá del apoyo financiero. Requiere de una estrategia o plan, operacionalizar actividades y servicios académicos, determinar requerimientos organizacionales, como también reconocer y valorar la participación de equipos académicos. Brandenburg et al. (2020) consideran imperativo aumentar la contribución a la sociedad, vinculando lo global a lo local, lo que también se enfatiza en el trabajo de Oregioni & Piñero (2017). Para ellos, es importante trabajar en la legitimidad y pertinencia de estas prácticas de internacionalización, revalorizando los vínculos

hacia el ámbito regional, como dice Velho (2000), o como lo destaca Hynek (2021), avanzando a fases de colaboración internacional más sostenibles que permitan una mayor integración de las y los estudiantes internacionales en la propia vida universitaria.

En este contexto se desarrolla el Proyecto institucional UCO1966 *Plan de fortalecimiento de la internacionalización del pregrado de la Universidad de Concepción*. Este libro se enfoca en el eje de formación de dicha iniciativa, para internacionalizar en casa a través de la oferta de fondos concursables, propuesta y experiencias que serán descritos en los siguientes capítulos.



REFERENCIAS

Abba, M. J., & Streck, D. R. (2021). The 1918 Córdoba reform and university internationalization in Latin America. *Revista História da Educação*, 25, e102256.

Alturki, U., & Aldraiweesh, A. (2021). Application of learning management system (Lms) during the covid-19 pandemic: A sustainable acceptance model of the expansión technology approach. *Sustainability*, 13(19), 10991.

Anabila, P., Kastner, A. N. K., Bulley, C. A., & Allan, M. M. (2020). Market orientation: A key to survival and competitive advantage in Ghana's private universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(1), 125–144.

Baracho, R. M. A., Rioga, D. D. C. P., & Porto, M. F. (2017). *The information flow development process of the International Student Reception Department at UFMG*. In Proceedings of The 8th International Multi-Conference on Complexity, Informatics and Cybernetics (IMCIC 2017).

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67–80). Springer Open International Publishing.

Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B., & Drobner, A. (2020). *Internationalization in higher education for society (IHES). Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies)*. DAAD.

Cetto, A. M., & Vessuri, H. (1998). El Estado de la ciencia en el mundo: América Latina y el

Caribe. En *Informe Mundial sobre Ciencia* (pp. 55–75). UNESCO.

Decreto UdeC N°2022-139. *Política internacionalización Universidad de Concepción*. <https://documentos.udec.cl/?q=decretos&page=4>

de Wit, H. (2011). Internationalization of higher education: Nine misconceptions. *International Higher Education*, (64), 6–7.

de Wit, H. (2019). Internationalization in higher education, a critical review. *Simon Fraser University Educational Review*, 12(3), 9–17.

de Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46.

de Wit, H., Rumbley, L. E., Craciun, D., Mihut, G., & Woldegiyorgis, A. (2019). *International mapping of national tertiary education internationalization strategies and plans (NTEISPs)*. Boston College Center for International.

Didou Aupetit, S. (2017). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Transitar de lo exógeno a lo endógeno. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 8(1), 137-139.

Friesen, R. (2012). Faculty member engagement in Canadian university internationalization: A consideration of understanding, motivations and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 209–227.

Friesen, R. (2013). Faculty Member Engagement in Canadian University Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 209-227.

Gao, Y. (2018). A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries. *Higher Education*, 76(2), 317-336.

Gao, C. Y. (2019). *Measuring University Internalization*. Springer International Publishing.

Green, M. F. (2012). *Measuring and assessing internationalization*. Association of International Educators.

OECD. (2019). What is the profile of internationally mobile students? En *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Hynek, J. (1-4 de septiembre de 2021). *Strategic management of university internationalization* [Presentación en conferencia]. 30° Conferencia anual de la Asociación Europea para la Educación en Ingeniería Eléctrica e Informática.

Jin, W., Wen, J., & Zhou, M. (2020). What hindered the implementation of university internationalisation plan? Case study of a top research university in China. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 66-78.

Kerr, C. (1994). *Higher education cannot escape history: Issues for the Twenty-First Century*. State University of New York Press.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1).

Kuroda, K., Miki, S., Yuto, K., & Sarah, A. (2018). *Internationalization of Higher Education and Student Mobility in Japan and Asia*. (Paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report, Migration, displacement, and education: Building bridges, not walls). United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.

Leask, B. (2020). Internationalization of the Curriculum, Teaching and Learning. En P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1940-1949). Springer.

Liu, J., & Gao, Y. (2022). Higher education internationalisation at the crossroads: effects of the coronavirus pandemic. *Tertiary Education and Management*, 28(1), 1-15.

Marangell, S., Arkoudis, S., & Baik, Ch. (2018). Developing a Host Culture for International Students: What Does It Take? *Journal of International Students*, 8(3), 1440–1458.

Marginson, S. (2017). Do rankings drive better academic performance? *International Higher Education*, 89, 6–7.

Marí, M., Estébanez, M. E., & Suárez, D. (2001). La cooperación en ciencia y tecnología de Argentina con los países del Mercosur. *Revista Redes*, 8(17), 59-82.

Marinoni, G. (2019). *The 5th Global Survey, Internationalization of higher education: An evolving landscape, globally and locally*. International Association of Universities/DUZ Medienhaus.

Minola, T., Donina, D., & Meoli, M. (2016). Students climbing the entrepreneurial ladder: Does university internationalization pay off? *Small Business Economics*, 47(3), 565-587.

Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., & Raghuram, P. (2021). Conceptualizing Internationalization at a Distance: A “Third Category” of University Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 266-282.

Oregoni, M., & Piñero, F. (2017). Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017). *Revista Integración y Conocimiento*, 1(6), 114-133. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121>

Sánchez-Tarragó, N., Castellanos-Gallardo, I., & Bufrem, L. S. (2017). Contribuciones de la biblioteca universitaria a la internacionalización del campus: análisis sistemático de la literatura. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 22(3), 186-209.

Sanderson, G. (2008). A foundation for the internationalization of the academic self. *Journal of Studies in International Education*, 12(3), 276-307.

Sertyeşilişik, B., & Sertyeşilişik, E. (2023). Political Economy of the” Virtual” Internationalisation of Higher Education to Foster Glocal Sustainable Development. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 1-9.

Teichler, U. (1999). Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*, 5(1), 5-22.

Troncarelli, D., & Villarini, A. (2017). Internationalization of higher education and the use of MOOCs to improve second language proficiency: the MOVE-ME project. En K. Quian y S. Bax (Eds), *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations* (pp. 5-14.). Research-publusing.net.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean*.

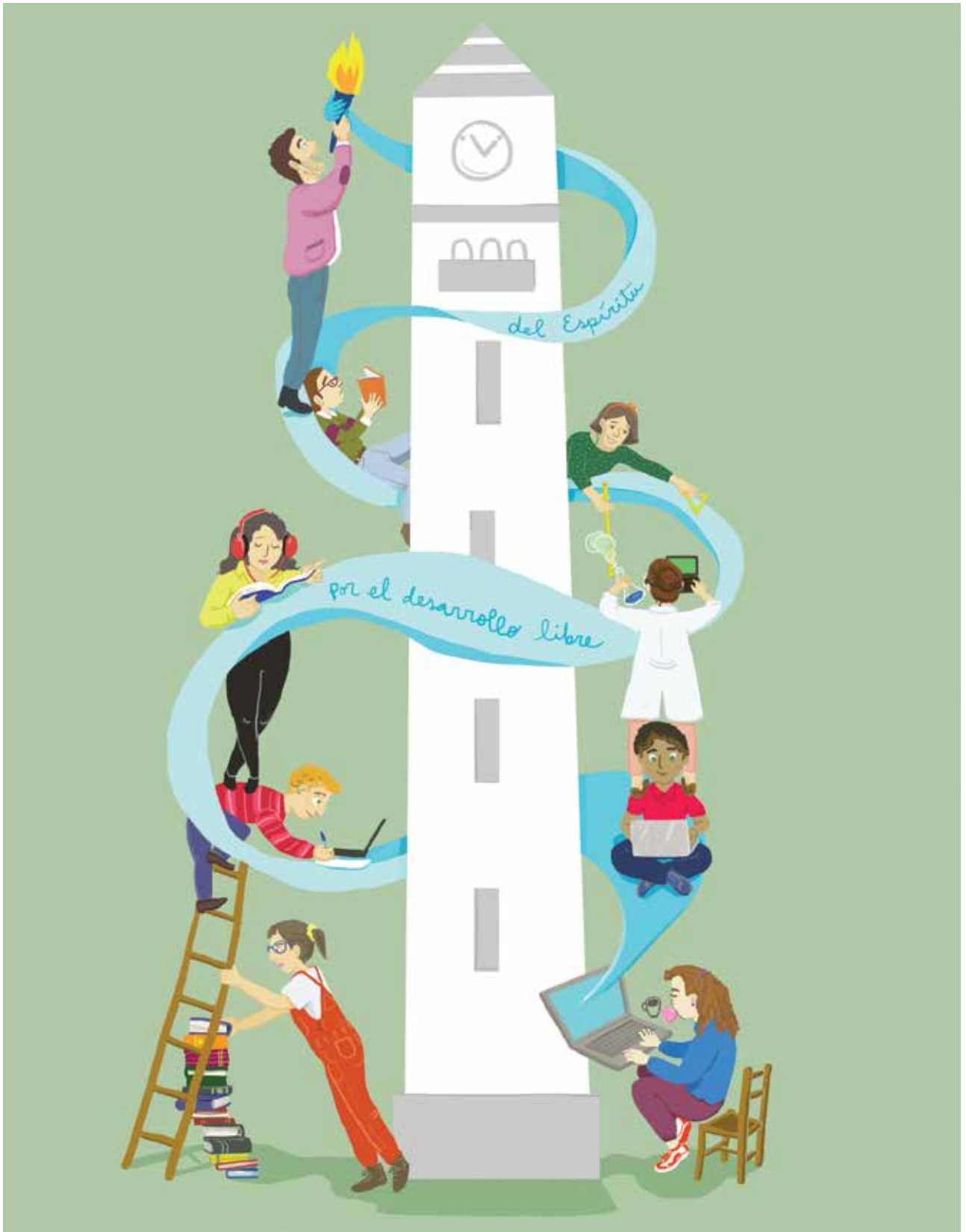
Velho, L. (2000). Redes regionales de cooperación en CyT en el Mercosur. *Revista Redes*, 7(15), 112-130.

Volkova, N. V., & Plakhotnik, M. S. (2021). Commitment of key internal stakeholders during internationalization: challenges of an emerging market culture. *Journal of Marketing for Higher Education*.

Watabe, Y., & Ota, H. (2021). Developing a manageable system of internationalization indicators for universities in Asia. *International Journal of Comparative Education and Development*, 23(2), 81-103.

Woicolesco, V. G., Cassol-Silva, C. C., & Morosini, M. (2022). Internationalization at Home and Virtual: a sustainable model for Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 222-239.

Woldegiyorgis, A., Proctor, D., & de Wit, H. (2018). Internationalization of Research: Key Considerations and Concerns. *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 161-176.





CAPÍTULO 2

PLAN DE FORTALECIMIENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

PLAN TO STRENGTHEN INTERNATIONALIZATION OF UNDERGRADUATE PROGRAMS AT UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Carolyn Fernández Branada

Dirección de Docencia y Facultad de Educación
Universidad de Concepción, Chile

Yasna Pereira Reyes

Dirección de Docencia y Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción, Chile

Cristian Pincheira Martínez

Dirección de Docencia
Universidad de Concepción, Chile

Victoria Escobar García

Dirección de Docencia
Universidad de Concepción, Chile

Resumen

El objetivo de este proyecto fue fortalecer la internacionalización institucional en la formación del pregrado de la Universidad de Concepción (UdeC). Para ello, se determinaron tres áreas de trabajo basadas en experiencias previas en estas líneas de desarrollo: a) gestión de la movilidad, b) reconocimiento de las actividades académicas de movilidad en el extranjero y c) gestión académica de internacionalización en el aula.

Los resultados de este proyecto permitieron consolidar el trabajo existente en el área de gestión de movilidad y reconocimiento de actividades académicas realizadas en el extranjero. Además, se incorporó una propuesta de internacionalización en el aula con proyectos pioneros en la UdeC.

Los avances en este proyecto han generado productos que perdurarán en el tiempo para el trabajo de la internacionalización, presentando desafíos de evaluación continua y mejoras, trabajo que se desarrollará al alero de la *Política de Internacionalización UdeC*.

Summary

The aim of this project was to strengthen internationalization in undergraduate programmes at Universidad de Concepción (UdeC). Three areas of development were chosen based on previous experience: a) mobility management, b) international mobility activity recognition and c) academic management of internationalization at home.

Results of this project allowed the consolidation of past work in the fields of mobility management and recognition of academic activities in international mobility. Besides, a new proposal of internationalization at home was generated with pioneer projects at UdeC.

The progress obtained in this project leaves long-lasting products to contribute to internationalization, brings the challenge of continuous evaluation and improvement which will be carried out in the framework of the institutional *Policy for Internationalization*.





INTRODUCCIÓN

Los beneficios de la internacionalización en la educación superior se pueden proyectar en distintos ámbitos del quehacer educacional, entre ellos, transferencia de conocimiento y cultura, redistribución de los talentos para la investigación con perspectiva globalizada y enriquecimiento del contenido del currículum (Jibeen & Khan, 2015; Knight, 2007). Las Instituciones de Educación Superior (IES) han incorporado distintas acciones de internacionalización como la movilidad estudiantil, los convenios con otras IES internacionales y la cooperación en investigación. Así, la internacionalización también ha impuesto desafíos como la redefinición de políticas para el fomento de la internacionalización, generación de recursos para ofrecer oportunidades de movilidad, estrechar las brechas lingüísticas para la colaboración internacional, creación de convenios de colaboración recíproca entre IES y aprendizajes interculturales, entre otros (Moshtari & Safarpour, 2023).

Las ventajas de la internacionalización han sido ampliamente documentadas y su incorporación, con distintos grados de profundidad y en distintos ámbitos de trabajo de las IES, es un fenómeno que concita interés en Chile desde hace varias décadas. Para lograr un desarrollo potente de la internacionalización es fundamental que las IES incorporen en la misión y en el plan de desarrollo estratégico, los objetivos (Buckner, 2019) orientados a generar oportunidades de sinergia para colaborar en contextos académicos internacionales con reconocidos beneficios para el desarrollo del proceso formativo (Altbach & Knight, 2007).

La incorporación de la internacionalización se observa en forma incipiente en el *Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Concepción*, desde el 2016, el cual contempla la movilidad internacional de estudiantes de pregrado como una de las estrategias para lograr el objetivo de fortalecer la formación académica. El logro de este propósito contribuye a la existencia de convenios con instituciones extranjeras que facilitan la movilidad internacional de estudiantes de pregrado, postgrado y académicos. Actualmente, la universidad cuenta con 444 convenios Específicos y Marco con universidades extranjeras, los que han permitido que un promedio anual de 59 estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción hayan

realizado algún tipo de experiencia de movilidad en los últimos 5 años. Así también, estos convenios han potenciado a la institución para que entre el 2014 y 2018, una media anual de 150 estudiantes extranjeros de pregrado, provenientes de México, Perú, Venezuela y Angola, entre otros países, eligieran a nuestra institución como destino de estudio para realizar estadías, de corto y mediano plazo, en alguna de las 91 carreras del plan formativo de la institución.

La Universidad de Concepción ha trabajado en la búsqueda de oportunidades para apoyar la movilidad estudiantil y la colaboración académica desde hace décadas. Estas oportunidades se han construido basándose en convenios con universidades extranjeras y programas externos que fomentan la movilidad en la educación superior, como el Ministerio de Educación (Semestre en el Extranjero para estudiantes de Pedagogía en Inglés), DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico), Alianza del Pacífico (Chile, Perú, Colombia y México), PIMA (Programa de Intercambio y Movilidad Académica), ELAP (Emerging Leaders in the Americas Program) y Becas Santander. Sin embargo, a pesar de los años de experiencias de movilidad entrante y saliente en nuestra universidad, existe un mayor desarrollo de la internacionalización en el postgrado que en el pregrado.

La experiencia de internacionalización en la UdeC ha logrado un mayor desarrollo en el postgrado y ha generado altos índices de internacionalización, reflejados en el impacto de la adjudicación de distintos proyectos que dejaron aprendizajes en los procesos de medición de indicadores, cambio institucional, gestión de la internacionalización y capacidades instaladas. Nuestra casa de estudios ha incorporado el desarrollo de competencias en el Modelo Educativo y en los perfiles de egreso de las carreras de pregrado y, en forma gradual, en el Sistema de Créditos Transferibles (Tuning Project, Alfa Tuning América Latina), avanzando así en algunos componentes de internacionalización en la formación de pregrado. Igualmente, a nivel de proyección institucional, la universidad ha considerado un eje de internacionalización en el *Plan Estratégico Institucional* (PEI 2021-2030), que permitirá la implementación de iniciativas tendientes a ofrecer oportunidades de internacionalización en sus distintos formatos, como la movilidad física o el formato de “internacionalización en casa”, con cursos en línea. También facilitará el fomento de proyectos de docencia en asociación con profesores de IES extranjeras para llevar el componente internacional al aula, en forma masiva, y sin la necesidad de que todo un curso se desplace geográficamente (Beelen & Jones, 2015).

En el contexto de los desafíos que la internacionalización presenta a nuestra universidad, a saber, gestionar movilidad y crear oportunidades para movilidad en casa, la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción asumió el desafío de realizar un diagnóstico y proponer un proyecto de mejora para potenciar la internacionalización en el pregrado. De esta manera, surgen las oportunidades para mejorar la gestión de la movilidad, revisar los mecanismos de convalidación, generar oportunidades de formación con componentes lingüísticos, culturales y de competencias para el mundo globalizado, en interacción con otros docentes y estudiantes de casas de estudio en el extranjero. Estos ejes dieron cuerpo al proyecto *Plan de fortalecimiento de la Internacionalización del Pregrado* que se describe a continuación, seguido del impacto que se espera lograr.



DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

El proyecto *Plan de fortalecimiento de la Internacionalización del Pregrado de la Universidad de Concepción* trabajó en mejorar y fortalecer los mecanismos institucionales necesarios para incentivar e incrementar la movilidad estudiantil bidireccional, así como en la creación de una oferta interna de actividades curriculares que potencien el aprendizaje del inglés en el cuerpo estudiantil de pregrado. A través de este proyecto, la formación de las y los alumnos se ha enriquecido al ofrecerles oportunidades y experiencias para que logren desempeñar con éxito sus profesiones en entornos internacionales.

El proyecto fue adjudicado durante el 2019 e inició su implementación en el 2021. Tiene una duración de 28 meses, con un monto total adjudicado de \$775.267.000.

La ejecución de este proyecto se organizó en tres áreas de desarrollo: Movilidad Estudiantil, Gestión Académica y Formación.

El área de Movilidad Estudiantil tuvo como finalidad robustecer los mecanismos de gestión internos e instancias necesarias para incrementar la movilidad de las y los estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción hacia instituciones en el extranjero y de estudiantes desde el extranjero hacia la UdeC. Para ello, esta área debió sistematizar y mejorar los mecanismos actuales de gestión de la movilidad existentes en la institución. Se propuso diseñar y ejecutar un plan de captación de recursos para la movilidad en el pregrado, que permita

seguir aumentando el número de estudiantes que desarrollan actividades académicas en el extranjero, posterior al proyecto. Además, se trabajó para complementar el programa de becas para la movilidad de estudiantes de pregrado que apoye el financiamiento de ítems que no pueden ser cubiertos por las subvenciones que actualmente se ofrecen. Otra necesidad que surgió fue la de generar un plan de adaptación para la salida y entrada de las y los alumnos en movilidad. Y, finalmente, se estableció la implementación de un plan de difusión que permita al estudiantado conocer tempranamente las posibilidades de movilidad a IES extranjeras y, a las y los estudiantes extranjeros conocer la oferta de la Universidad de Concepción.

El área de Gestión Académica se enfocó en consolidar el reconocimiento académico de las actividades realizadas por las y los estudiantes de pregrado durante su movilidad estudiantil, actualizando la normativa institucional necesaria para incentivar e incrementar la movilidad hacia IES extranjeras. Para ello, se analizó el reglamento de docencia de pregrado y los procesos necesarios para el reconocimiento de asignaturas cursadas en el exterior, y se propuso un protocolo para dichos efectos. A la vez, se actualizaron convenios específicos para las asignaturas obligatorias, con la finalidad de promover el avance curricular del cuerpo estudiantil en movilidad. Igualmente, se tradujeron al inglés programas de asignaturas dictadas en pregrado para facilitar la convalidación de asignaturas cursadas en movilidad estudiantil bidireccional.

Finalmente, el área de Formación propuso ofrecer experiencias de movilidad en casa a los estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción para reforzar la experiencia de aprendizaje a partir de una oferta de actividades académicas que permitan la interacción de estudiantes de diferentes nacionalidades e idiomas. Para ello, se ofrecieron fondos concursables a la comunidad académica, enfocados en tres focos de trabajo: incorporar actividades en inglés en sus cursos, crear o transformar asignaturas complementarias para ser dictadas en inglés y, por último, desarrollar asignaturas colegiadas entre profesores nacionales y extranjeros. Además, se trabajó en el diseño pedagógico del nivel de inglés C1 (según Common European Framework of References for Languages) para fortalecer el programa institucional de inglés (English On-line) en el futuro próximo, diseño pedagógico que fue validado por un agente externo.

El equipo de trabajo estuvo conformado por un equipo directivo compuesto por Vicerrectoría y las direcciones involucradas directamente en el proceso de internacionalización en la

Universidad de Concepción. A saber, la Dirección de Docencia (DIRDOC), Dirección de Postgrado y Dirección de Relaciones Internacionales (DRI), encargadas de definir los lineamientos estratégicos para la conducción de esta iniciativa enfocada en el pregrado. También, este proyecto participó en el Comité Institucional de Internacionalización, encargado de definir las políticas institucionales y realizar las gestiones en cada una de sus unidades para generar los cambios que favorezcan la internacionalización. La dirección del proyecto fue responsable de coordinar y ejecutar todas las acciones y actividades que permitieron el cumplimiento oportuno de todos los compromisos del proyecto, y contó con cinco coordinaciones operativas (Movilidad Estudiantil, Gestión Académica, Traducción de programas, Fondos Concursables y Formación e English online), encargadas de implementar las acciones necesarias para el logro de los objetivos e hitos comprometidos en el proyecto.

Asimismo, este proyecto consideró como estrategia de difusión la organización de seminarios de buenas prácticas para la movilidad estudiantil con Instituciones de Educación Superior (IES) regionales y nacionales.

El principal resultado esperado de este proyecto fue incrementar la experiencia y herramientas de nuestras y nuestros estudiantes de pregrado necesarias para desarrollarse académica y profesionalmente en entornos globalizados. Además, se favoreció que los estudiantes de pregrado fortalecieran, con estas experiencias, su capacidad para comprender y actuar teniendo en cuenta lo propio del país y su interdependencia con el mundo globalizado, de acuerdo con lo que declara el Modelo Educativo institucional (Universidad de Concepción, 2011).



PRINCIPALES EJES Y ACCIONES

El proyecto “Plan de fortalecimiento de la internacionalización del pregrado de la Universidad de Concepción” se enfocó en tres áreas principales de desarrollo: Gestión de la movilidad estudiantil, gestión académica y formación (figura 1). Los ámbitos mencionados están vinculados a ejes de acción definidos después de un diagnóstico realizado con los principales actores involucrados en los distintos procesos de internacionalización a nivel institucional.



Figura 1. Diagrama que resume los propósitos del proyecto y sus áreas de desarrollo.

Gestión de la movilidad

El área de gestión de la movilidad estudiantil buscó mejorar los procesos internos y crear nuevas instancias para fomentar la movilidad del cuerpo estudiantil de pregrado de la Universidad de Concepción hacia instituciones extranjeras, así como la llegada de estudiantes extranjeros a la UdeC. Esto, a través de la mejora de la estructura de gestión transversal de la institución, la sistematización de mecanismos de información, la inserción y el acompañamiento bidireccional, con el propósito de potenciar la movilidad estudiantil y de apoyar la postulación a fuentes de financiamiento.

Uno de los principales productos resultantes de este eje es el diseño de un modelo de gestión de movilidad internacional bidireccional, el cual se enfoca en la aplicación de una metodología de levantamiento y análisis de procesos de movilidad estudiantil, así como de la definición de procesos necesarios para la movilidad bidireccional y su correspondiente documentación, que

contribuyan a buscar espacios de mejora en la gestión, incluyendo el desarrollo de herramientas informáticas.

Respecto a fuentes de financiamiento para la movilidad, el plan de captación de recursos para la movilidad estudiantil definió necesidades y objetivos, así como propuestas de diversas fuentes de financiamiento, tales como: becas, proyectos, exalumnos, empresas, programas y convenios. Además, se establecieron estrategias y mecanismos institucionales para la captación de recursos para la movilidad, que faciliten seguir aumentando las oportunidades de desarrollo de actividades académicas en instituciones extranjeras.

El proyecto UCO1966 permitió entregar becas para la movilidad estudiantil de pregrado y realizar intercambios semestrales a distintas universidades extranjeras. Estas subvenciones beneficiaron a un total de 69 estudiantes, pertenecientes a las 23 facultades y a los tres campus de la Universidad de Concepción, quienes pudieron realizar movilidad a 32 universidades, de 11 países distintos, en el marco de este proyecto. Esto significa un aumento de un 39% de becados anuales en comparación con años anteriores al plan.

Otro resultado en este primer eje, fue el diseño e implementación de un programa de adaptación y acompañamiento de estudiantes, en el cual se definieron necesidades y objetivos, y se llevaron a cabo actividades para la adecuación sociocultural de estudiantes en movilidad. Este programa evaluó e implementó mejoras en cada uno de los semestres de desarrollo del proyecto.

Por último, en el área de la movilidad estudiantil, destaca el programa de difusión de la movilidad. Aquí se determinaron las necesidades e instancias de divulgación para incentivar el intercambio de estudiantes hacia el extranjero. Esta acción posibilitó el trabajo colaborativo entre postgrado y pregrado, generando una red de movilizados internacionales UdeC. También contribuyó a fortalecer las redes comunicacionales para la internacionalización entre distintas facultades que actuaron como entes replicadores de la difusión de las oportunidades de becas.

La gestión académica

En el ámbito de la gestión académica, el trabajo se enfocó en consolidar el reconocimiento de las actividades realizadas por las y los estudiantes de pregrado durante su movilidad en el

extranjero. Para lograr este objetivo, se analizó la normativa institucional y se mejoraron los mecanismos internos para convalidar las asignaturas cursadas en el extranjero. Además, se ofrecieron gradualmente asignaturas obligatorias específicas para ser cursadas en instituciones extranjeras y se tradujeron 660 programas de asignaturas de pregrado al inglés, para facilitar el reconocimiento bidireccional de las asignaturas cursadas por las y los movilizados.

Como producto de este eje, se ha propuesto un protocolo de reconocimiento de actividades en movilidad que acompañe al Reglamento General de Docencia de Pregrado, que guía la gestión interna de movilidad en facultades. Esta propuesta surge de un diagnóstico a partir de información obtenida desde encuestas y entrevistas realizadas a actores claves relacionados con la gestión para la movilidad en la Universidad de Concepción. Aquí, se determinó que dichos documentos necesitan un mejoramiento respecto a criterios, definiciones y nociones suficientes para el reconocimiento de la movilidad. Para realizar las modificaciones requeridas, se conformó una comisión de actualización de reglamento compuesta por vicedecanos, representantes de los cuatro grupos de facultades de la universidad. A través de diversas estrategias de levantamiento de información, se identificaron necesidades para mejorar el sistema de gestión curricular, entre las cuales se distinguen: registro de instituciones extranjeras y asignaturas convalidables, registro de programas de asignaturas y syllabus en español e inglés, escala de notas por institución, perfeccionamiento de sistema de registro de estudiantes visitantes y módulo de acceso para estudiantes en movilidad para actualización de información.

Las resoluciones de las problemáticas anteriormente descritas se consolidaron mediante la implementación de una plataforma que aporta información a una base de datos centralizada, que permite simplificar los procesos, incentivando a que los antecedentes sean recopilados de manera directa desde los involucrados. Tendrán acceso a esta plataforma: jefaturas de carrera, secretarios académicos, personal específico de las direcciones de Docencia y de Relaciones Internacionales, y estudiantado en movilidad (en un módulo en específico). Junto con esto, para favorecer y facilitar la convalidación de asignaturas cursadas en movilidad, la DRI elaboró un documento que expone pasos y criterios que guían los procesos asociados a la movilidad estudiantil.

Para contribuir a la internacionalización bidireccional, se elaboró un listado de convenios disponibles y potenciales para la convalidación de asignaturas obligatorias del plan de estudio

que contempla: institución de educación superior, país en el cual se encuentra y aquellas carreras de la Universidad de Concepción en que algunos estudiantes han experimentado períodos de movilidad durante los últimos dos años y el período de vigencia de cada convenio. También se elaboró un listado de asignaturas obligatorias convalidables, el cual se ordena según país e institución en que se dictan. Esta lista requerirá una actualización permanente.

Por último, después de un análisis de la base de datos de asignaturas cursadas en la institución por estudiantes extranjeros en los últimos 8 años, se seleccionaron aquellas asignaturas cursadas en mayor cantidad por alumnos no hispanohablantes, para traducir sus programas al inglés. Se generó un plan de 3 ciclos de traducción, de 220 programas cada ciclo, lo que resultó en un total de 660 programas traducidos y puestos a disposición de las distintas facultades de la universidad para su posterior divulgación.

Formación

El eje de formación de este proyecto tuvo como objetivo brindar experiencias de aprendizaje en contexto internacional y/o bilingüe a estudiantes de pregrado de la UdeC y a las y los alumnos extranjeros en movilidad estudiantil. Para lograr este objetivo, se ofrecieron actividades académicas que permitieran la interacción de estudiantes en modalidad online, de diferentes nacionalidades e idiomas, fomentando así la diversidad respecto al currículum y el intercambio cultural usando plataformas institucionales.

Para ello, se diseñaron fondos concursables para invitar a la comunidad académica a generar proyectos de docencia con contenidos de internacionalización en el currículum. Los proyectos ofrecían tres líneas de trabajo: desarrollo de actividades en inglés en alguna asignatura de pregrado ya existente, creación o adaptación de asignaturas complementarias bilingües y asignaturas colegiadas entre docentes nacionales y extranjeros en aula virtual.

Para socializar el trabajo de estos proyectos, se realizaron dos instancias de difusión en seminarios, planificando y presentando las experiencias exitosas de internacionalización en el aula en el

marco de las jornadas de perfeccionamiento docente que organiza la Dirección de Docencia.

Otro componente a desarrollar en este proyecto es el diseño pedagógico del nivel de inglés C1 (según Common European Framework of References for Languages, CEF) para fortalecer el programa institucional de inglés (English On-line) en el futuro próximo.

Impacto potencial en la formación del pregrado

Este “Plan de fortalecimiento de la internacionalización” ha tenido impacto en la formación en distintos ámbitos. En primer lugar, gracias al trabajo desarrollado se contará con un modelo de gestión de la movilidad que hará más eficiente el proceso en todas sus etapas. Esto involucra la búsqueda de financiamiento para becas, revisión de convenios con instituciones de educación superior en el extranjero, postulación y acompañamiento a estudiantes de pregrado y postgrado, de la UdeC y extranjeros, durante todas las instancias de la movilidad.

En el ámbito de la gestión administrativa para la movilidad en IES internacionales, se contará con un sistema más eficiente para los procesos de convalidación y registro de indicadores de dichas experiencias. Además, se dispondrá de una base de datos con cursos convalidables que se ofrecen en dichas IES extranjeras que contribuirán a facilitar la selección de proyectos académicos entre las y los futuros estudiantes de movilidad UdeC.

Otro impacto de este proyecto lo constituye la incorporación de experiencias de formación de pregrado con componentes internacionales en formato online, en que docentes UdeC colaboraron con pares de instituciones internacionales, dictando cursos de intereses compartidos, fortaleciendo redes de docencia e investigación, que serán un modelo a replicar por el cuerpo académico de nuestra casa de estudios. A esto se le ha denominado la internacionalización del currículo, en el que, ciertamente, como institución tenemos opciones amplias de desarrollo y aprovechamiento de las redes y convenios existentes con otros planteles nacionales e internacionales. En este sentido, se espera que los procesos formativos sean robustecidos con metodologías y estrategias de vanguardia y que sean posibles de replicar y ajustar en nuestra realidad contextual. Currículo

e internacionalización implican una mirada de estándares actualizados, alcanzables y desafiantes, con flexibilidad, así como el abordaje de aspectos disciplinares con modelos reconocidos y que sean referentes (Cetto & Vessuri, 1998; Didou Aupetit, 2017; Kuroda et al., 2018; Marí et al., 2001; Woldegiyorgis et al., 2018).

Por otra parte, nuestra institución tendrá que profundizar la estrategia de movilidad en casa, toda vez que esta modalidad se aprecia como una vía de acceso que apunta a generar oportunidades universales de calidad con mayores posibilidades de alcance para el fortalecimiento del currículum, disminuyendo brechas lingüísticas, socioculturales, económicas y digitales, que usualmente se aprecian en un formato de movilidad física. Asimismo, ocuparse éticamente de garantizar la internacionalización en grupos más desfavorecidos (Beelen & Jones, 2015; de Wit et al., 2021; Leask, 2015; Marangell et al., 2018). Se trata de asegurar una internacionalización más inclusiva y social que aborde las preocupaciones éticas, facilitando la participación de grupos desfavorecidos como pueblos originarios y otros grupos étnicos, refugiados e inmigrantes (de Wit et al., 2021).

En resumen, al finalizar este proyecto se ha logrado avanzar en el fortalecimiento de la gestión de la movilidad de pregrado, al igual que en la del postgrado, y se ha mejorado la gestión académica de las experiencias en movilidad en sus distintos formatos (movilidad presencial y online). Asimismo, la experiencia de este plan permitirá contar con un modelo de fondos concursables para incorporar la internacionalización del currículum en la docencia de pregrado de la Universidad de Concepción, estructura que podrá ser replicada a mayor escala a futuro.

Este será un punto de partida para los nuevos desafíos que involucra la internacionalización de los procesos formativos en nuestra institución, comprendiendo que se trata de un concepto dinámico y flexible, que irá modificándose en la medida que las interacciones y vínculos de colaboración mutua nutran eficiente y sostenidamente la formación del cuerpo estudiantil de pregrado, propiciando el desarrollo de futuros profesionales potenciados con experiencias locales, regionales, nacionales y mundiales, para aportar soluciones innovadoras y globales en los distintos ámbitos en que se desempeñen.





REFERENCIAS

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305.

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds), *The European Higher Education Area* (pp. 59-72). Springer, Cham.

Buckner, E. (2019). The internationalization of higher education: National interpretations of a global model. *Comparative Education Review*, 63(3), 315-336.

Cetto, A. M., & Vessuri, H. (1998). El Estado de la ciencia en el mundo: América Latina y el Caribe. En *Informe Mundial sobre Ciencia* (pp. 55–75). UNESCO.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

de Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46.

Didou Aupetit, S. (2017). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Transitar de lo exógeno a lo endógeno. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 8(1), 137-139.

Jibeen, T., & Khan, M. A. (2015). Internationalization of higher education: Potential benefits and costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(4), 196-199.

Knight, J. (2007). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International higher education*, (46).

Kuroda, K., Miki, S., Yuto, K., & Sarah, A. (2018). *Internationalization of Higher Education and Student Mobility in Japan and Asia*. (Paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report, Migration, displacement and education: Building bridges, not walls). United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.

Marangell, S., Arkoudis, S., & Baik, Ch. (2018). Developing a Host Culture for International Students: What Does It Take? *Journal of International Students*, 8(3), 1440–1458.

Marí, M., Estébanez, M. E., & Suárez, D. (2001). La cooperación en ciencia y tecnología de Argentina con los países del Mercosur. *Revista Redes*, 8(17), 59-82.

Moshtari, M. & Safarpour, A. (2023). Challenges and strategies for the internationalization of higher education in low-income East African countries. *High Educ.* Advance online publication.

Universidad de Concepción. *Plan Estratégico Institucional*. <https://pei.udec.cl/pei-2021-2030/>

Woldegiyorgis, A., Proctor, D., & de Wit, H. (2018). Internationalization of Research: Key Considerations and Concerns. *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 161–176.





CAPÍTULO 3

INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE FONDOS CONCURSABLES PARA LA PROMOCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PREGRADO

EDUCATIONAL INNOVATION THROUGH GRANT FUNDING FOR THE
PROMOTION OF INTERNATIONALIZATION IN UNDERGRADUATE EDUCATION

Carola Bruna Jofré

Dirección de Docencia y Facultad de Ciencias Biológicas
Universidad de Concepción, Chile

Daniela Silva Valeria

Dirección de Docencia
Universidad de Concepción, Chile

Victoria Escobar García

Dirección de Docencia
Universidad de Concepción, Chile

Resumen

La internacionalización es ampliamente reconocida como un aspecto importante en la formación del estudiantado y ha cobrado relevancia a nivel mundial en las instituciones de educación superior. En este sentido, el Modelo Educativo de la Universidad de Concepción declara competencias y habilidades profesionales relacionadas con la internacionalización que están siendo abordadas a través del proyecto UCO1966.

Tradicionalmente la internacionalización se asocia con la movilidad física. Sin embargo, las experiencias académicas internacionales tienen un alcance limitado por su alto costo, de manera que se ha puesto énfasis en las orientaciones y soporte institucional para promover la innovación educativa. En ese contexto, el concepto de internacionalización ha evolucionado, y con el tiempo ha llegado a incluir acciones para la internacionalización en casa, las que tienen el potencial de contribuir profundamente a fortalecer la formación de las y los estudiantes a través del currículo.

En este capítulo, se presenta la propuesta y los resultados de la promoción de la internacionalización mediante la disposición de fondos concursables, orientados al desarrollo de mejoras pedagógicas en las asignaturas de pregrado. Se describen las características, el apoyo otorgado, las estrategias de seguimiento, la difusión de las convocatorias para los proyectos Internacionaliza.doc y la implementación de las propuestas adjudicadas, así como su impacto. A través de esta iniciativa, se adjudicaron 34 proyectos en los que participaron 75 docentes de la institución y 42 colaboradores extranjeros, provenientes de 25 instituciones de 15 países, ejecutando 32 asignaturas y beneficiando a 1.490 estudiantes de pregrado. Finalmente, se reflexiona sobre las oportunidades y las capacidades instaladas, así como los potenciales aprendizajes de las y los estudiantes.

Summary

Internationalization is widely acknowledged as an important element of student education and has gained relevance worldwide in higher education institutions. In this regard, the educational model of Universidad de Concepción incorporates competencies and professional skills related to internationalization, which are currently being addressed through the UCO1966 project.

Traditionally, internationalization has been associated with psychical mobility. However, international academic experiences have limited scope due to their high cost, so emphasis is being placed on guidelines and institutional support for promoting educational innovation. In this context, the concept of internalization has evolved to include actions for internationalization at home, which can have a profound impact on students' education through the curriculum.

This chapter presents the proposal and outcomes of promoting internationalization through educational innovation grants, with a specific focus on developing innovations in undergraduate courses. It outlines the characteristics, provided support, follow-up processes, and outreach of Internacionaliza.doc grant calls and the implementation of the awarded projects, along with their resulting impact. Through this initiative, 34 projects were selected for funding, with the participation of 75 professors from the institution and 42 foreign collaborators from 25 institutions from 15 countries, impacting 32 courses and benefiting 1.490 undergraduate students. The chapter also reflects on the opportunities and installed capacities, as well as the potential students' learning gain.



INTRODUCCIÓN

La formación en la Universidad de Concepción se orienta al desarrollo de competencias específicas y competencias genéricas. De acuerdo con el Modelo Educativo institucional, las competencias son “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa), que permiten a la persona resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares y diversos” (Modelo Educativo UdeC, 2011). A partir de lo anterior, el compromiso que se establece entre estudiantes e institución es que, al egresar, las y los alumnos serán profesionales competentes, quienes, desde la movilización de sus conocimientos y la ejecución de una serie de acciones vinculadas a las habilidades desarrolladas durante el proceso formativo, podrán adaptarse a diversos contextos y responder a las necesidades del medio. En otras palabras, una competencia es la aptitud que permite movilizar recursos personales de cualquier tipo para la resolución de problemas o la realización de tareas en contextos determinados (Gijón & Hernández, 2010).

De acuerdo con lo anterior, se espera que las y los estudiantes, además de poseer conocimientos y habilidades propias de su disciplina o área de estudio, desarrollen destrezas que trasciendan a los asuntos propios de su profesión, destacando la importancia de las competencias genéricas declaradas en el Modelo Educativo. En dicho documento institucional se mencionan algunas habilidades profesionales, entre estas la internacionalización, definiéndose como: “la habilidad para trabajar en contextos internacionales”. Asimismo, como competencia esperada durante un período de formación de 8 semestres, conducentes a la obtención del grado de licenciado/a, se declara la “capacidad para comprender y actuar teniendo en cuenta lo propio del país y su interdependencia con el mundo globalizado” (Modelo Educativo UdeC, 2011). Complementariamente, en el Modelo de Enseñanza de Competencias Genéricas, se mencionan: “la comunicación en un segundo idioma”, microcompetencia asociada a la macrocompetencia Comunicación; y “el conocimiento de comportamientos apropiados para desempeñarse en contextos internacionales”, microcompetencia asociada a la macrocompetencia Emprendimiento y Trabajo en Equipo Interdisciplinario (Modelo de Enseñanza de Competencias Genéricas, Universidad de Concepción, 2013).

Los documentos mencionados regulan y guían los procesos formativos de nuestra universidad, planteando directrices que conduzcan a ofrecer una educación de calidad,

integral y con sello institucional. En todos los ámbitos, y en particular en lo que respecta a la internacionalización, tema de este libro, interpelan a las y los gestores educacionales a proveer de lineamientos y apoyos institucionales para implementarla; y al cuerpo docente, a innovar en sus prácticas pedagógicas, con la finalidad de cumplir con los compromisos declarados.

El proyecto UCO1966 Plan de fortalecimiento de la internacionalización del pregrado en la Universidad de Concepción, se constituye como una iniciativa institucional que compromete a las y los directivos, a responder al desafío de sistematizar y profundizar en aquellas acciones asociadas a la promoción de la internacionalización en el pregrado. Contempla la actualización de la normativa y la instalación de procesos para facilitar su implementación, así como el incremento de la movilidad estudiantil y un eje de formación, orientado a generar instancias concretas para internacionalizar la experiencia formativa en asignaturas de los planes de estudio.

En este capítulo, se relatan las acciones vinculadas al tercer objetivo específico de este proyecto: ofrecer experiencias de formación bilingüe a las y los estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción y a estudiantes extranjeros en movilidad estudiantil. Este propósito se concretó mediante la oferta de fondos concursables focalizados en las competencias del profesorado para generar innovaciones en asignaturas obligatorias o electivas, o en asignaturas creadas. Las iniciativas docentes fueron guiadas por las bases de los concursos y fundamentadas en la proposición de acciones que impactaran en la formación del pregrado, en el ámbito de la internacionalización.

Internacionalización en la formación universitaria

La internacionalización se ha convertido en una preocupación central de las universidades en todo el mundo (Gao, 2015). El proceso de internacionalización busca aportar de forma efectiva al panorama global, nacional y local, a enriquecer las experiencias de aprendizaje del estudiantado y mejorar la calidad de la educación (Gao, 2019; Hynek, 2021).

A mediados de la década del 2000, el proceso de internacionalización se integró a todos los aspectos de la vida universitaria, lo que demandó el diseño, elaboración y ejecución de una estrategia integral para dar respuesta a las necesidades actuales de desarrollo personal y profesional

de las y los estudiantes, de las sociedades y del mundo laboral y globalizado (Gao, 2019).

La internacionalización brinda al cuerpo estudiantil la oportunidad de interactuar con personas de diferentes culturas, compartir diversas experiencias y perspectivas, ampliando sus horizontes y fomentando el respeto por la diversidad y la tolerancia hacia otras culturas y formas de pensar (Woicolesco et al., 2022). También, contribuye a la formación de una ciudadanía global, comprometida y consciente con los desafíos y oportunidades emergentes (Hayden et al., 2020). El estudiantado que tiene acceso a currículos internacionalizados puede conocer y profundizar en la comprensión de los problemas mundiales, como: el cambio climático, crisis energética, la pobreza, los conflictos internacionales y la desigualdad, entre otros. Por lo tanto, tiene el potencial de promover el pensamiento crítico y una búsqueda activa de múltiples soluciones, pudiendo contribuir a la sustentabilidad (Proctor & Rumbley, 2023).

La internacionalización en la formación universitaria expone a las y los estudiantes a diferentes entornos culturales, brindándoles la posibilidad de desarrollar habilidades de comunicación efectiva, facilitando la adaptación a diversos entornos y el aprendizaje de idiomas utilizados mundialmente, proporcionando mayores oportunidades de empleabilidad a las y los futuros egresados. Es relevante mencionar la importancia que posee la lengua inglesa por sobre otros idiomas, la cual radica en que es el idioma extranjero más utilizado en el ámbito de la investigación y en las relaciones internacionales (Acevedo, 2022).

Las instituciones de educación superior que requieran incorporar actividades de internacionalización en sus programas de estudios deben tener en cuenta las posibilidades que ofrecen a las y los alumnos para que tengan acceso a dichas instancias. En otras palabras, las universidades deben asegurar que todas y todos los estudiantes puedan participar de espacios de intercambio, tanto de conocimientos como de experiencias. En consecuencia, el aseguramiento de la igualdad de oportunidades obliga a las casas de estudios a buscar mecanismos de internacionalización distintos a la movilidad estudiantil tradicional, que demanda el desplazamiento físico del estudiantado para cursar, finalizar y/o profundizar en la investigación de ciertas líneas que no están consideradas en la propuesta formativa del programa cursado en la universidad de origen (García, 2013). Es decir, la internacionalización debe ser comprendida como una estrategia que va más allá de la movilidad estudiantil o los acuerdos internacionales entre universidades (Lorenzo et al., 2018), puesto que la movilidad física presenta limitantes por el alto costo que implica.

Los fondos concursables del proyecto UCO1966, que responden a los beneficios y desafíos reportados en esta sección, surgieron como una estrategia para dar respuesta a la necesidad de internacionalizar las prácticas formativas en el aula, sin necesidad de movilidad, es decir, a partir de proyectos de innovación docente que potenciaran la internacionalización en casa. Esta aproximación implica experiencias de intercambio no presencial o virtual protagonizadas por dos o más instituciones educativas. Las prácticas enmarcadas en este contexto permiten la interacción de docentes y estudiantes, quienes construyen en conjunto el proceso de enseñanza–aprendizaje en una asignatura, a través de la cooperación mutua, sin movilizarse de manera física, sino mediado por la tecnología (Acevedo, 2022). En este contexto, también se incluyeron actividades que involucraban interactuar con estudiantes en movilidad en el campus, así como promover diseños didácticos en una segunda lengua, especialmente en inglés.

Fondos concursables como estrategia para promover la internacionalización en casa

Considerando los antecedentes planteados, se realizaron tres convocatorias a fondos concursables para internacionalización del pregrado durante los años 2021 y 2022, denominados Internacionaliza.doc. Las propuestas incluyeron una etapa de planificación y un semestre de implementación, en un periodo de ocho meses, en alguna de las siguientes líneas:

1. Implementación de actividades en inglés para el pregrado: Propuestas para desarrollar actividades escritas u orales en inglés en asignaturas disciplinares obligatorias o electivas, tales como presentaciones, debates, informes, paneles científicos, infografías, organizadores gráficos, podcasts, videos u otros. Financiamiento máximo: \$800.000 pesos.
2. Creación o adaptación de asignaturas complementarias UdeC bilingües: Iniciativas para crear o adaptar asignaturas complementarias de pregrado de diversa índole, destinadas a estudiantes regulares y extranjeros en movilidad, que aprovechen la diversidad cultural y de naturaleza bilingüe, especialmente (si bien, no únicamente) en el idioma inglés. Financiamiento máximo: \$2.000.000 pesos.
3. Actividades en aula virtual colegiadas entre profesores nacionales y extranjeros:

Proyectos para generar actividades planificadas por docentes de la Universidad de Concepción, en conjunto con pares de universidades del extranjero, destinadas a estudiantes de las instituciones a las que dichos docentes pertenecen, de manera de generar espacios de interacción internacional en el aula virtual institucional u otras plataformas. Estas actividades podían enmarcarse en asignaturas o colaboración entre carreras de pregrado, a través de instancias especiales como talleres o cursos breves. Financiamiento máximo: \$2.000.000 pesos.

Los concursos se difundieron a todo el cuerpo docente a través de correo electrónico y redes institucionales, desde la Dirección de Docencia.

Mediante las propuestas se podía financiar servicios de traducción, traductores y otros especialistas necesarios para la ejecución del proyecto, recursos didácticos, ayudantes de pre o postgrado, licencias de plataformas, equipamiento de bajo valor (webcam, micrófonos, audífonos, tablillas, disco duro, pendrive u otro), impresiones, servicios digitales y servicios de alimentación. Además, se incluyó apoyo del equipo del proyecto para gestionar y ejecutar estas necesidades.

Las propuestas fueron evaluadas por un comité constituido por miembros del equipo ejecutor del proyecto, asesores pedagógicos de la Dirección de Docencia y académicos con formación en la enseñanza del inglés y/o experiencia en innovación educativa. Para ello, se utilizó una rúbrica validada por el Ministerio de Educación, quedando seleccionados aquellos proyectos que cumplían con las bases, con los puntajes superiores en el ranking hasta completar el monto total disponible para cada convocatoria.

Durante la ejecución de los proyectos se definieron estrategias de seguimiento, con el propósito de apoyar al profesorado en su implementación y asegurar el cumplimiento de los objetivos expuestos en cada propuesta. A continuación, se mencionarán y describirán, brevemente, las estrategias de monitoreo aplicadas:

- Reunión introductoria: Cita individual con cada docente responsable de los proyectos adjudicados para explicar aquellos aspectos fundamentales que se debían considerar para una correcta ejecución de las iniciativas y para resolver dudas previas

asociadas a asuntos pedagógicos y de financiamiento, así como de las instancias de seguimiento y de cierre del proyecto.

- **Informes de avance mensuales:** Informes breves mensuales que describían los principales avances, actualización del cumplimiento de la carta Gantt, descripción de dificultades, motivos de atraso y solicitud de apoyo, de manera de identificar acciones para propiciar el cumplimiento de las etapas contempladas. De acuerdo con la información recibida, se mantuvo una planilla con el porcentaje de avance actualizado de cada proyecto.
- **Informe de cierre:** Informe final que, tras la finalización de todas las actividades formativas contempladas, resumía el desarrollo del proyecto en un formato estandarizado.

Cabe señalar que el diseño de los informes era breve y sencillo, para facilitar el cumplimiento de los procesos de seguimiento y cierre, sin que ello implicara una alta carga para el cuerpo académico.

RESULTADOS

Como resultado de las tres convocatorias se adjudicaron e implementaron 34 proyectos, según se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Proyectos adjudicados por convocatoria según línea de postulación.

Nº Proyectos por línea	1era convocatoria Semestre I 2021	2da convocatoria Semestre II 2021	3ra convocatoria Semestre I 2022
Actividades en inglés	3	1	4
Asignaturas bilingües	3	4	2
Actividades colegiadas en aula virtual	4	6	7
Total, por convocatoria	10	11	13
Financiamiento por convocatoria	\$13.780.000	\$15.210.728	\$16.490.000

Estas propuestas se desarrollaron en los 3 campus de la Universidad, involucrando a 16 facultades y 2 escuelas, con la participación de 75 docentes de la institución, según lo presentado en la tabla 2.

Tabla 2. Participaciones docentes según repartición.

Repartición	Nº Proyectos adjudicados	Nº Docentes participantes
Campus Concepción		
Facultad Arquitectura Urbanismo y Geografía	2	5
Facultad de Ciencias Ambientales	1	3
Facultad de Ciencias Biológicas	2	9
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	1	2
Facultad de Ciencias Naturales y Oceanográficas	1	1
Facultad de Ciencias Químicas	1	1
Facultad de Ciencias Sociales	2	5
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	1	2
Facultad de Educación	1	1
Facultad de Enfermería	1	2
Facultad de Humanidades y Arte	6	5
Facultad de Ingeniería	7	12
Facultad de Odontología	2	15
Facultad de Farmacia	2	2
Facultades de Ciencias Físicas y Matemáticas	1	1
Campus Los Ángeles		
Escuela de Educación	1	2
Escuela de Ciencias y Tecnologías	1	3
Campus Chillán		
Facultad Ingeniería Agrícola	1	4
Total	34	75

Los proyectos implementados impactaron 32 asignaturas y 1490 estudiantes, incrementando su alcance en cada convocatoria, según se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Impacto de los proyectos implementados según convocatoria.

Convocatoria	Nº Asignaturas impactadas	Nº Estudiantes impactados
Sem I 2022	8	269
Sem II 2022	9	419
Sem I 2023	15	802
Total	32	1490

Por otra parte, a través de los proyectos se colaboró con 42 docentes de 25 instituciones, provenientes de 15 países. El detalle se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Participación de docentes extranjeros, instituciones y países colaboradores según convocatoria.

Convocatoria	Nº Docentes extranjeros	Nº Instituciones extranjeras	Países participantes
Sem I 2021	16	12	Colombia, México, Estados Unidos, Canadá, Argentina.
Sem II 2021	17	11	Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, España, Ecuador, Qatar, Brasil, México, Argentina, Colombia.
Sem I 2022	9	7	México, Alemania, Portugal, España, Holanda, Suecia, Australia, Ecuador.
Total	42	25	15 países

Con el propósito de motivar al cuerpo docente a innovar en sus prácticas y promover la internacionalización, las experiencias desarrolladas se divulgaron a través de diversas instancias. Entre ellas, destaca la inclusión de mesas redondas sobre experiencias de internacionalización en el pregrado, desarrolladas en tres oportunidades durante las Jornadas de Perfeccionamiento Docente, lideradas por la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente de la Dirección de Docencia. En estas actividades se convocó a docentes de los tres campus a compartir las propuestas y resultados de la implementación de los proyectos y a discutir sobre las oportunidades y beneficios de sus iniciativas. También, de manera sistemática, se crearon y difundieron notas de prensa y videos en redes sociales y páginas web institucionales, con los testimonios de docentes y estudiantes que participaron en las asignaturas.



CONCLUSIONES

Los fondos de apoyo a la docencia son algunos de los incentivos y actividades de soporte permanentes que ofrece la Dirección de Docencia para promover la innovación en el aula. Estos se orientan a la diversidad de aspectos relacionados con el proceso educativo. La oferta de nuevas líneas especializadas a aspectos particulares, como estos, direccionan los esfuerzos del profesorado y enfatizan los lineamientos institucionales.

La alta participación del cuerpo académico en las convocatorias de *Internacionaliza.doc*, que se replica en las postulaciones a los fondos de apoyo regulares, evidencia su compromiso con la tarea educativa y con las necesidades y desafíos cambiantes que una docencia actualizada y de calidad representa.

Las colaboraciones internacionales en el desarrollo de la investigación son frecuentes, siendo una característica de la academia, que se refleja en la participación de colegas de otros países en proyectos, pasantías, asistencia a jornadas y congresos internacionales. Por lo general, escaso de aquello se transfiere concretamente a las aulas en la formación del pregrado. Por otra parte, la pandemia aceleró la adopción de plataformas y desarrolló competencias para la docencia virtual, otorgando la oportunidad de implementar aulas y actividades internacionales en el campus.

Las características de estos fondos concursables buscaron promover ambos aspectos, generando actividades y asignaturas completas que se sustentaron en la participación de profesores colaboradores de otros países en asignaturas, transfiriendo los aprendizajes de esas experiencias tradicionales de internacionalización del profesorado a la formación del pregrado, en varios casos sustentándose en las capacidades instaladas durante la docencia remota durante la crisis sanitaria por COVID-19, consolidando también esos aprendizajes. En este ámbito, 75 docentes de nuestra institución han desarrollado innovaciones educativas que promueven la internacionalización en casa, poniendo en práctica ideas que pueden, a futuro, replicar y mejorar, además de motivar a sus pares y derribar creencias sobre las dificultades que estas acciones significan. En ese contexto surge este libro, en el cual se convocó a las y los encargados de proyecto de las dos primeras convocatorias a compartir sus experiencias y que se concreta en los siguientes capítulos elaborados por los equipos que respondieron positivamente a la invitación.

Por otra parte, a través de estas asignaturas se impactó a 1490 estudiantes, un número sin precedentes e inalcanzable con el financiamiento utilizado a través de la movilidad física, que han compartido experiencias sociales y culturales, más allá de los beneficios de aprendizaje disciplinar, mediante las cuales probablemente han desarrollado competencias en un segundo idioma, tienen una perspectiva más abierta y global de los problemas y de los contextos internacionales.



REFERENCIAS

Acevedo, Y. L. M. (2022). Collaborative Online International Learning, y su Contribución en la Internacionalización de la Educación Superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E53), 9-19.

Gao, Y. (2015). Toward a set of internationally applicable indicators for measuring university internationalization performance. *Journal of studies in international education*, 19(2), 182-200.

Gao, C. Y. (2019). *Conceptualizing University Internationalization*. Springer International Publishing.

García, J. J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de educación*, (61), 59-76.

Gijón, J., & Hernández, P. (2010). *Cómo trabajar las competencias en la educación básica*. Fundación ECOEM

Hayden, M., McIntosh, S., Sandoval-Hernández, A., & Thompson, J. (2020). Global citizenship: changing student perceptions through an international curriculum. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 589-602

Hynek, J. (2021, September). Strategic Management of University Internationalization. In *2021 30th Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEEIE)* (pp. 1-6). IEEE.

Lorenzo, A. G., Pérez, R. M. M., & Espasandín, E. M. (2018). Más allá de la movilidad. La internacionalización en la Universidade da Coruña. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 24(1), 41-56.

Proctor, D., & Rumbley, L. (2023). Environmental Sustainability and Internationalization in Higher Education: A New Frontier in Research, Policy and Practice. *Journal of Studies in International Education*. Advance online publication.

Universidad de Concepción. (2011). *Modelo Educativo*. <https://docencia.udec.cl/wp-content/uploads/2018/05/documento-modelo-educativo.pdf>

Universidad de Concepción. (2013). *Modelo de Enseñanza de Competencias Genéricas*. <https://docencia.udec.cl/wp-content/uploads/2022/09/documento-modelo-de-ensenanza-de-macro-competencias-genericas.pdf>

Woicolesco, V. G., Cassol-Silva, C. C., & Morosini, M. (2022). Internationalization at Home and Virtual: a sustainable model for Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 222-239.





CAPÍTULO 4

¡¡¡HABLEMOS DE FARMACOLOGÍA!!!

LET'S TALK ABOUT PHARMACOLOGY!!!

David Ramírez Sánchez

Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción, Chile

Evelyn Jara Fernández

Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción, Chile

Romina Rojas Ponce

Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción, Chile

Claudia Daza Botero

Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile

Resumen

La necesidad de implementar actividades auténticas que contribuyan a la formación de estudiantes competentes y conscientes con el bienestar, la salud y la calidad de vida de las personas motivó la formulación del proyecto: Let`s talk about pharmacology!!! El objetivo general de la propuesta fue fortalecer las competencias comunicativas en un segundo idioma en el estudiantado, específicamente el uso del inglés, con el propósito de facilitar el acceso a la información científica y tecnológica, de modo que, a partir de la investigación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo; puedan proponer soluciones innovadoras ante problemáticas que surgen en determinados contextos.

El proyecto fue ejecutado en la asignatura Farmacodinamia II, impartida en la carrera de Química y Farmacia de la Universidad de Concepción, por medio de la realización de sesiones extracurriculares guiadas por una traductora/intérprete y por docentes de la Facultad de Farmacia de la misma casa de estudios. Las y los estudiantes, quienes participaron de manera voluntaria en el proyecto, crearon pósteres en inglés relacionados con las temáticas exploradas en las reuniones, entre las cuales se abordaron: automedicación, mala dispensación, toxicidad y falta de farmacovigilancia; tópicos que se vinculan directamente con el uso responsable y racional de medicamentos. Finalmente, difundieron y socializaron el material gráfico con la comunidad educativa.

Summary

The need to implement authentic activities that contribute to the formation of competent students who are conscious about people's well-being, health, and quality of life motivated the formulation of the project entitled "Let's talk about pharmacology!!!". The main objective of the proposal was to strengthen students' communicative skills in a second language, specifically, in the use of English, in order to ease the access to scientific and technological information so that, through research, critical thinking, and teamwork, students could propose innovating solutions to issues that arise in certain contexts.

The project was implemented in the Pharmacodynamics II course of the undergraduate program Chemistry and Pharmacy of Universidad de Concepción by holding extracurricular sessions under the guidance of a translator/interpreter and professors of the Faculty of Pharmacy of the university. Students, who voluntarily participated in the project, created posters in English related to topics addressed during sessions, including self-medication, poor dispensing, toxicity, and lack of pharmacovigilance. These topics are directly linked to responsible and rational use of medication. Finally, students disseminated and socialized the graphic material with the educational community.





INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el inglés es uno de los idiomas más relevantes, principalmente en el ámbito académico, educativo y laboral (Bohn, 2003; Niño-Puello, 2013; Tejada-Sanchez & Molina-Naar, 2020). En el caso de la Universidad de Concepción esto no es diferente y, ciertamente, tiene una gran repercusión en las y los estudiantes de pregrado y su período de formación académica y profesional (Ghasemi & Hashemi, 2011; Kramsch, 2013). En esta etapa, la meta del estudiantado consiste en desempeñarse de forma sobresaliente en su carrera, por lo que necesitan fortalecer sus habilidades comunicativas en inglés para competir exitosamente en el mercado internacional. Este capítulo busca presentar los primeros resultados obtenidos con el proyecto Let's talk about pharmacology!!!, que se implementó con estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Química y Farmacia de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Concepción.

El proyecto Let's talk about pharmacology!!! se ejecutó durante el primer semestre de 2022 y se enfocó en el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en inglés de estudiantes de la carrera mencionada anteriormente. El objetivo general consistió en fortalecer sus competencias en este segundo idioma para acceder a información científica y tecnológica de nivel mundial, que les permita desarrollar soluciones innovadoras en su campo.

Todas las propuestas de trabajo se enfocaron en torno a la problemática del uso racional de medicamentos. Lo que tiene una gran incidencia en el bienestar de la sociedad, ya que, cuando se utilizan de manera adecuada y responsable, se evitan muchos errores de medicación que ponen en peligro la salud, y se contribuye así a mejorar la calidad de vida de las personas. Las y los alumnos que participaron en este proyecto tuvieron la oportunidad de investigar, analizar y reflexionar sobre este dilema, en función de su impacto en la salud pública de problemáticas asociadas, como la automedicación, mala dispensación, toxicidad, falta de farmacovigilancia, entre otros aspectos. En este capítulo, describiremos cómo se implementó el proyecto y cuáles fueron los principales resultados. Además, presentaremos las reflexiones finales sobre la importancia de potenciar las habilidades comunicativas en diferentes idiomas, durante las etapas formativas de las y los futuros profesionales de nuestra sociedad.



FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Fortalecer las habilidades comunicativas en inglés es esencial para el estudiantado de la Universidad de Concepción. Cuando se desarrollan competencias relacionadas con la escucha, la escritura, la lectura y el habla en un segundo idioma, se generan experiencias significativas que permiten expresar las ideas de manera fluida y natural (Menéndez, 2007). Actualmente, en la educación superior existe una demanda significativa de profesionales que dominen este idioma, ya que esta destreza comunicativa es ampliamente necesaria en diversas áreas del conocimiento para acceder a grandes oportunidades de crecimiento académico y laboral (Zirene, 2012).

El inglés se considera el idioma más hablado como segunda lengua en el mundo y su uso se prefiere en diferentes ámbitos profesionales y académicos. En este sentido, es importante destacar que su aprendizaje se convirtió en una necesidad para las y los universitarios que buscan desarrollarse en un contexto cada vez más globalizado. Al respecto, existen numerosos estudios en los que se destaca la importancia de esta lengua, académicamente. Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), este idioma se considera como una herramienta fundamental para la comunicación y el aprendizaje en la educación superior (Segrera et al., 2009). Además, en estudios realizados por la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá (AUCC) y la Asociación Internacional de Educadores de Lengua Inglesa (TESOL, por sus siglas en inglés) se reveló que la enseñanza del inglés mejora las habilidades lingüísticas y cognitivas, y aumenta las oportunidades de empleo del estudiantado.

El dominio del idioma inglés brinda diversas ventajas, ya que se constituye como una parte de la cotidianidad, tanto en el contexto estudiantil como en el profesional. Esta maestría, entre otros beneficios, facilita el acceso a la información y a los contenidos en investigación más recientes, expande las redes profesionales y personales, y apoya el desarrollo de investigaciones. Asimismo, su enseñanza en las universidades latinoamericanas promueve el acceso a una amplia variedad de recursos, como libros, revistas, artículos y publicaciones científicas, que generalmente están escritos en inglés. El conocimiento y la aplicación de este idioma permite a los estudiantes y profesionales estar al día con las tendencias y los avances más recientes en su campo de estudio para desarrollar investigaciones y trabajos de mayor calidad y relevancia. En la realidad estudiantil de la Universidad de Concepción, es indispensable que los alumnos afiancen sus

destrezas comunicativas a fin de fortalecer el proceso de formación y, así, extender su quehacer profesional para generar un impacto significativo en la sociedad.

Desde el punto de vista pedagógico, el acercamiento para mejorar las prácticas comunicativas en inglés mediante cursos formativos con distintos niveles de profundidad es una estrategia que actualmente se realiza para complementar la enseñanza en los estudiantes de distintas carreras, cuyas mallas contemplan cursos en modalidad electiva u obligatoria. En el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma, existen distintos factores que inciden en un aprendizaje exitoso. Entre ellos, las didácticas y metodologías empleadas, la motivación de los estudiantes, los recursos y medios utilizados, la organización curricular, las tecnologías de la información y la comunicación, la mediación del docente, los ambientes de aprendizaje, entre otros (Busse, 2017; Valenzuela et al., 2016). En los últimos años, se han implementado diferentes estrategias y técnicas para la enseñanza del inglés en el campo de la educación superior, como el flipped learning o aprendizaje invertido (Lee & Wallace, 2018; Wu et al., 2017), el aprendizaje virtual multiusuario 3D (Chen, 2016), el aprendizaje mediado con dispositivos móviles (Sun & Gao, 2020), el aprendizaje basado en la Web (Liu & Lan, 2016) y la técnica de disponibilidad léxica (Quintanilla & Salcedo, 2019), entre otras.

Aunque el objetivo pedagógico en este proyecto no se centró en la enseñanza del idioma inglés, sí consistió en abordar el aprendizaje desde un enfoque educativo basado en tareas (Task-based Language Teaching, TBLT). ¿Qué es una tarea según el método TBLT? Son actividades en las que la lengua meta se utiliza como vía comunicativa para lograr un resultado, es decir, que la o el docente propone situaciones en las que cada estudiante debe comunicar un resultado en el idioma objetivo. Se utiliza como una propuesta ante la necesidad de trascender los estilos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y responde a la demanda de competencias comunicativas y habilidades lingüísticas en un entorno globalizado (den Branden, 2006; Estaire, 2005).

En la organización didáctica, las actividades se trabajaron en forma grupal, a partir de las destrezas y el nivel de conocimiento del idioma de cada uno de los y las alumnas. En primer lugar, se orientó el desarrollo de las actividades con mentorías que supervisaron la búsqueda de información científica y el trabajo colaborativo entre pares para resolver una pregunta de investigación sobre la problemática del uso racional de medicamentos y, en segundo lugar, se realizó el diseño de un póster para presentar los contenidos de la indagación realizada.

El desarrollo de este proyecto en una muestra del curso (piloto = 20 estudiantes), permitió no sólo reforzar y afianzar sus habilidades comunicativas en inglés, sino también formar y potenciar las habilidades blandas que hoy se consideran competencias transversales para toda la formación de pregrado. Para las y los estudiantes, la práctica de la comunicación oral en inglés resultó ser una actividad gratificante y motivacional durante ambas etapas del trabajo, tanto en el desarrollo de la investigación, como en la estructuración de los contenidos para su presentación mediante el diseño de un póster.



IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto *Let's talk about pharmacology!!!* se implementó durante el primer semestre del año 2022, en la Asignatura de Farmacodinamia II de la carrera Química y Farmacia (Facultad de Farmacia, Universidad de Concepción).

Se invitó a las y los alumnos a participar, de manera voluntaria, durante la primera sesión de la asignatura, en la cual se les explicó el alcance y las actividades propias del proyecto. Para motivarlos a integrarse, se les eximió de una actividad de evaluación propia de la asignatura de Farmacodinamia II, correspondiente a la realización de un seminario bibliográfico.

La ejecución del proyecto se llevó a cabo mediante las siguientes actividades:

Actividad 1 – *Reclutamiento de estudiantes.* En su inicio, el proyecto reclutó a 20 estudiantes, que se dividieron en 8 equipos de trabajo, con un máximo de 3 estudiantes por equipo. Sin embargo, durante el desarrollo de la actividad, dos alumnos abandonaron el proyecto, por lo que se conformaron 8 grupos de entre 1 y 3 integrantes (tabla 1).

Actividad 2 – *Elección de tema a desarrollar.* El proyecto *Let's talk about pharmacology!!!* se centró en abordar la problemática del uso racional de medicamentos. Para ello, los grupos eligieron los temas en función de sus intereses personales y profesionales, y tuvieron en cuenta también la asesoría de sus mentoras y mentores encargados del proyecto. Las temáticas elegidas se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Temáticas abordadas en proyecto Let's talk about pharmacology!!!

Temática	Integrantes
Antibiotics as a cause of new pandemics	2
NSAIDs misuse: progressive damage in self-medication	1
Illegal sales and self-medication. Why is it chosen over rational use?	3
Concern about Levonorgestrel emergency oral contraceptive effectiveness and safety due to indiscriminate use	3
Sildenafil: the irresponsible side of management	2
Gastric ulcers and stomach cancer: Consequences of excessively using omeprazole	3
Rational use of psychotropic and narcotic drugs in PHC	2
Phentermine a truth hard to swallow	2
Total de estudiantes que participaron en el proyecto	18

Actividad 3 – Mentorías guiadas 1 - preparación de material. Durante el semestre, las y los estudiantes asistieron a 5 sesiones extracurriculares de mentorías guiadas (one to one coaching) con el cuerpo docente del proyecto. En estas guías, los temas trabajados se desarrollaron de manera escrita, para luego preparar el material gráfico que daría origen a la presentación en formato póster. Para facilitar la labor de las y los alumnos, se les brindó la posibilidad de comenzar la actividad en español, para, posteriormente, traducir el resultado al inglés.

Actividad 4 – Mentorías guiadas 2 – traducción de material a inglés y correcciones. Las y los participantes del curso asistieron, durante el semestre, a 3 sesiones extracurriculares de mentorías guiadas (one to one coaching), con seguimiento en línea de una traductora/intérprete profesional especializada en ciencias, quien se encargó de apoyar el proceso de traducción para luego revisar el material que generó cada grupo en la actividad 3. En todas las sesiones guiadas, las y los estudiantes recibieron una retroalimentación activa de sus pares, de docentes y de la

traductora/intérprete del proyecto.

Actividad 5 – Mentorías guiadas 3 – presentación oral. Adicionalmente, para reforzar sus habilidades comunicativas, las y los alumnos tuvieron 3 sesiones extracurriculares adicionales en las que practicaron la presentación oral del póster en inglés, con el apoyo del equipo docente del proyecto y la traductora/intérprete.

Actividad 6 – Jornada de socialización. Al finalizar la asignatura de Farmacodinamia II, en julio de 2022, se realizó la primera jornada “Let’s talk about pharmacology!!!”. En ella, las y los estudiantes presentaron sus trabajos en inglés a la comunidad de la Universidad de Concepción (objetivo específico 3). En esta instancia, se invitó a participar al cuerpo académico y a estudiantes de la Facultad de Ciencias Biológicas y de la Facultad de Farmacia. El comité de evaluación estuvo conformado por las y los profesores David Ramírez, Romina Rojas y Evelyn Jara.



RESULTADOS

Entre los principales resultados del proyecto *Let’s talk about pharmacology!!!*, se encuentra la creación de material gráfico por parte de los participantes de la carrera de Química y Farmacia. La actividad para diseñar pósteres sobre el uso racional de medicamentos tiene un fundamento pedagógico sólido, lo que les permitió adquirir competencias profesionales esenciales. A través de la elaboración de este material, las y los estudiantes lograron demostrar su habilidad para comunicar información de manera clara y concisa, mediante el uso de diferentes recursos visuales y gráficos en los que se destaca la relevancia de la información. Además, este modelo de proyecto les permitió investigar, analizar y aplicar los conocimientos adquiridos en clases para consolidar su conocimiento y desarrollar las competencias necesarias que les permitirán desenvolverse en el mundo profesional. La elaboración de pósteres contribuyó a fomentar el trabajo en equipo, la creatividad y la responsabilidad individual y grupal.

Como ejemplo de los trabajos desarrollados en este proyecto podemos ver en la figura 1 los pósteres de los estudiantes Yerko Escobar y Sebastián Sánchez, con el tema “Phentermine a truth hard to swallow”, y las estudiantes Catihuska Arias, Rocío Beltrán y Daniela Sanhueza,

con el tema “Concern about Levonorgestrel emergency oral contraceptive effectiveness and safety due to indiscriminate use”.

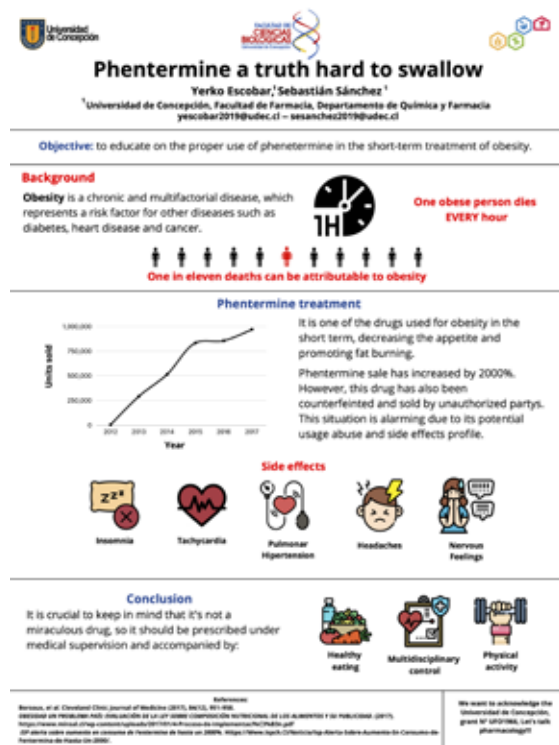


Figura 1. Ejemplo de pósteres presentados por estudiantes en jornada de socialización de resultados del proyecto Let's talk about pharmacology!!! en la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad de Concepción.

Otro resultado destacado, es el trabajo de selección de un tema centrado en el uso racional de medicamentos que se presentó en un formato comunicativo de fácil divulgación para la comunidad en general. En él se incluyó una introducción al tema, su desarrollo y las conclusiones al respecto, junto con referencias bibliográficas actualizadas. También, vale la pena mencionar que los estudiantes diseñaron el material gráfico en un 100% con la guía del equipo docente y la traductora/intérprete. Además, el producto final es un material en inglés (incluidas las imágenes), que se constituye como evidencia del trabajo implementado durante todo el proceso de ejecución de este proyecto.

Una vez que todos los grupos diseñaron el póster completo, se realizaron mentorías orales guiadas para ensayar la presentación del póster en inglés. En estas reuniones finales, el equipo del proyecto, principalmente la traductora/intérprete, orientó a cada grupo para ayudar a fortalecer sus habilidades comunicativas en el idioma.

En julio de 2022, se realizó la primera jornada “Let’s talk about pharmacology!!!” en el Departamento de Farmacología de la Facultad de Ciencias Biológicas de la UdeC. Esta jornada estuvo abierta a toda la comunidad UdeC y al público general. Las y los alumnos socializaron sus trabajos en inglés entre sus pares (estudiantes que no participaron en el proyecto), docentes e investigadores de la Facultad y otros asistentes. Además, se generó una discusión posterior a la presentación de cada póster, lo que contribuyó a poner en práctica las aptitudes comunicativas orales en inglés de estudiantes y asistentes al evento. En la figura 2 se observa el desarrollo de esta primera jornada.



Figura 2. Primera jornada Let’s talk about pharmacology!!!, que tuvo lugar en julio de 2022 en la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad de Concepción.

Las experiencias del cuerpo estudiantil, como parte integral de todo el proceso, son muy relevantes. Por ejemplo, Belén Espinoza, estudiante participante del grupo “Gastric ulcers and stomach cancer: Consequences of excessively using omeprazole”, manifestó que: *“Personalmente, participar fue una experiencia desafiante, enriquecedora y agradable. Me permitió crecer, tanto académica como personalmente. Me encantó colaborar con mis pares y docentes en un ambiente distinto al habitual. El proyecto permitió mejorar mis habilidades comunicativas en un idioma con el cual estoy poco familiarizada. Ahora, lo que menos me gustó del proceso fue que en algunas ocasiones me era difícil seguir el ritmo debido a pendientes en otras asignaturas, sin embargo, fue gratificante. Agradezco a las y los profesores que hicieron posible esta experiencia y espero participar en más proyectos en el futuro”*.

Por su parte, Daniela Sanhueza, integrante del grupo que trabajó sobre “Concern about Levonorgestrel emergency oral contraceptive effectiveness and safety due to indiscriminate use”, expresó que: *“En mi caso, decidí participar en Let’s talk about pharmacology para atreverme y apostar completamente por algo nuevo. Si bien conocía el idioma, desarrollar y defender un tema en inglés es diferente, ya que no es algo cotidiano; no obstante, fue una gran oportunidad para dejar de lado el temor y dar paso a la confianza, tanto en nuestros guías y grupo de trabajo, como en mí. Agradezco a Dios, al cuerpo docente por sus correcciones, sugerencias y ánimo en cada sesión, y al gran grupo del que fui parte por el excelente proyecto que realizamos”*.

Estas experiencias nos permiten observar que el cuerpo estudiantil percibe este tipo de actividades como significativas y relevantes, más allá de su formación profesional, y que se constituyen como un aporte para su crecimiento en varias dimensiones. Igualmente, nos indica que es muy importante mantener activas las iniciativas que potencien este crecimiento.

Finalmente, se pudo visualizar que a pesar de que las y los participantes tenían diferentes niveles comunicativos en inglés, predominó un manejo eficiente, ya que eligieron participar de manera voluntaria en este proyecto implementado como actividad formativa y de evaluación, con la finalidad de fortalecer sus habilidades comunicativas dentro de un contexto académico y profesional.



CONCLUSIONES

El impacto que generó la ejecución del proyecto Let's talk about pharmacology!!! se puede comprobar en la motivación manifestada por las y los integrantes de la asignatura de Farmacodinamia II, ya que se favoreció su interés en el desarrollo de las acciones propuestas. Esto coincide con lo que expresa el cuerpo académico y el equipo de profesionales involucrados, así como los asistentes a la jornada de socialización de los trabajos de investigación.

Más allá de los beneficios pedagógicos derivados de la socialización de pósteres en inglés, este formato en sí mismo es un instrumento que se utiliza en el ámbito profesional para presentar resultados de investigaciones y proyectos en conferencias y eventos científicos de índole nacional e internacional. El uso de esta herramienta educativa brinda a las y los estudiantes una experiencia auténtica y relevante en su proceso de formación profesional, y complementa los beneficios de las actividades que resultan del proyecto para fortalecer las competencias profesionales de sus participantes. Entre ellos, alcanzar una fluidez oral en inglés para comunicar hallazgos derivados de una investigación clara y sistémica, fomentar el trabajo en equipo y desarrollar la creatividad.

Finalmente, se concluye que buscar espacios que promuevan la internacionalización es primordial para robustecer los procesos formativos en las áreas académicas y profesionales, tanto para estudiantes como para docentes. Sin embargo, es importante que estos espacios se puedan expandir a toda la comunidad universitaria para generar un mayor impacto en los participantes del proceso de formación del pregrado.



REFERENCIAS

- Bohn, H. (2003). The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, 22(2), 159–172.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566–582.
- Chen, J. (2016). The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D

- multi-user virtual learning in Second Life. *Computers & Education*, 102, 152–171.
- den Branden, K. (2006). Task-based language education: From theory to practice. *Language*, 53(82), T35.
- Estaire, S. (2005). La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas. *Tareas EPA [Recurso Electrónico]: Enfoque Por Tareas y Enseñanzas En EL2 Para La Educación Permanente*, 1.
- Ghasemi, B., & Hashemi, M. (2011). ICT: Newwave in English language learning/teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3098–3102.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62–84.
- Liu, S., & Lan, Y. (2016). Social constructivist approach to web-based EFL learning: Collaboration, motivation, and perception on the use of Google Docs. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 171–186.
- Menéndez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5), 8.
- Niño-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Ciencia Animal-RECIA*, 5(1), 243–254.
- Quintanilla, A., & Salcedo, P. (2019). Estudio del léxico especializado en inglés como lengua extranjera en estudiantes de pregrado. *Formación Universitaria*, 12(4), 73–84.
- Segrera, F., Brock, C., & Sobrinho, J. (2009). *Higher Education in Latin America and the Caribbean 2008*. IESALC.
- Sun, Y., & Gao, F. (2020). An investigation of the influence of intrinsic motivation on students' intention to use mobile devices in language learning. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1181–1198.
- Tejada-Sanchez, I., & Molina-Naar, M. (2020). English medium instruction and the internationalization of higher education in Latin America: A case study from a Colombian university. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(2), 339–367.
- Valenzuela, M., Romero, K., Vidal, C., & Philominraj, A. (2016). Factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés de nivel inicial en una universidad chilena. *Formación Universitaria*,

9(6), 63–72.

Wu, W. V., Hsieh, J., & Yang, J. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 142–157.

Zirene, J. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Uni-Pluriversidad*, 12(2), 97–103.





CAPÍTULO 5

TELECOLABORACIÓN Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

TELECOLLABORATION AND INTERCULTURAL COMPETENCIES FOR GLOBAL CITIZENSHIP

Omar Salazar Provoste

Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile

Katja Zaki

Instituto Pedagógico de Freiburg, Alemania

Gabriela Kotz Grabole

Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile

Filomena Capucho

Universidade Católica Portuguesa, Portugal

Isabel Maria Soares Pinto de Oliveira

Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Resumen

La internacionalización de los planes de estudios implica una educación transcultural sostenible e inclusiva, enfocada en la ciudadanía mundial, en el desarrollo de una conciencia global ético-moral y en el logro de competencias transversales. En este contexto, surgen iniciativas de telecolaboración Cyberpal, red que posibilita intercambios virtuales transnacionales apoyados en formatos digitales; un ejemplo de esta metodología es el proyecto que se expone en este capítulo, el cual se basó en el diseño de un curso colaborativo que contempló la participación de docentes de diversas instituciones chilenas y europeas, tales como: Universidad de Concepción, Nazareth College (EEUU), Gordon College, (EEUU), Universidad de Freiburg (Alemania), Universidad Católica Portuguesa y el Instituto Politécnico de Viseu (Portugal).

El objetivo de la asignatura se centró en el desarrollo de la competencia intercultural plurilingüe para una ciudadanía global, a partir de la revisión de contenidos vinculados a la comunicación inter y transcultural, el plurilingüismo, el desarrollo sostenible y la educación cívica. Mediante la implementación de módulos colegiados, es decir, impartidos por docentes expertos en diferentes áreas del conocimiento; actividades de aprendizaje asincrónicas; y el trabajo en equipo, estudiantes de diferentes países adquirieron competencias (multi lingüísticas, interculturales y digitales).

Summary

The internationalization of degree programs involves sustainable, inclusive transcultural education focusing on global citizenship, the development of ethical and moral global conscience, and achieving cross-sectional competencies. In this context, Cyberpal telecollaboration initiatives arise. Cyberpal is a network that enables transnational virtual exchange supported through digital formats. An example of this methodology is the project exposed in this chapter, which was based on the design of a collaborative course that contemplated the participation of teachers from different Chilean and European institutions, such as: Universidad de Concepción, Nazareth College (USA), Gordon College, (USA), Universidad de Freiburg (Germany), Universidad Católica Portuguesa and the Instituto Politécnico de Viseu (Portugal).

This course aimed to develop plurilingual intercultural competencies for global citizenship by reviewing contents related to inter- and transcultural communication, plurilingualism, sustainable development, and civic education. Through the implementation of collegial modules, meaning given by expert teachers in different areas of knowledge; asynchronous learning activities; and teamwork, students from various countries acquired (multi) linguistic, intercultural, and digital competencies.



INTRODUCCIÓN

Nuestros sistemas educativos han experimentado profundos cambios en las últimas décadas. La pandemia por COVID-19 ha influido aún más en los procesos de transformación digital y en la redefinición de las nociones de globalización e internacionalización.

El término internacionalización se acuñó originalmente en el campo de las ciencias políticas y la economía (Knight, 2010), para referirse a las relaciones entre diferentes entidades nacionales y/o regionales. Así, a menudo se asociaba con fronteras físicas que debían ser cruzadas por personas mediante algún tipo de movilidad (física). Sin embargo, a partir de la década de 1960 el concepto se utilizó de forma más amplia y se aplicó a desarrollos, procesos y actitudes dentro de empresas e instituciones, abogando ahora por formatos integradores de una internacionalización orientada, tanto global como localmente (Aharoni, 1966; Perlmutter, 1969).

En la enseñanza superior, donde la internacionalización es un término internalizado desde los años ochenta, las definiciones actuales de dicho concepto también parecen desplazar el centro de atención, incluso de las fronteras y actividades transfronterizas a un compromiso actitudinal dentro de las entidades académicas (Knight, 2010). De este modo, “internacionalizar” la educación no implicaría ni exigiría el movimiento de personas a través de las fronteras, sino que hace hincapié en la adopción de una perspectiva global mediante medidas que promuevan un entorno abierto para una internacionalización sostenible e inclusiva, o sea “en casa/del curriculum” (Leaks, 2015). Si echamos un vistazo a la definición que presenta el Parlamento Europeo para la “internacionalización de la educación superior”, veremos una perspectiva similar al definir la “internacionalización [...] como el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la impartición de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todas y todos los estudiantes y el personal, y hacer una contribución significativa a la sociedad” (de Wit et al., 2015).

La internacionalización, en este sentido, no está pensada para unos pocos que tienen el interés, los recursos y la capacidad de “moverse”, sino que implica conceptos inclusivos. En consecuencia, la internacionalización académica puede percibirse como un proceso activo e intencional de

instituciones que se comprometen a integrar una perspectiva global en diferentes niveles de su trabajo, es decir, en contextos de investigación, enseñanza y aprendizaje que están abiertos a todas y todos los alumnos y miembros de la comunidad educativa.

En este contexto, el siguiente texto se centra en las estrategias y colaboración de una red transcultural de universidades chilenas y europeas que han unido sus fuerzas para desarrollar conceptos para una internacionalización sostenible e inclusiva. De esta manera, los formatos de virtual exchange desempeñan un papel especial, tanto en el campo de la enseñanza e investigación, como en la iniciativa de telecolaboración “Cyber Pal”, que aporta una dimensión transcultural a las carreras académicas de las instituciones participantes. A través de la cooperación se implementan, por ejemplo, cursos donde se fomenta el global learning de todas y todos los participantes, estudiantes y docentes.



FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

“Cómo formar un estudiante para el siglo XXI” era el título del número de TIMES del 18 de diciembre de 2006, en el que representantes del mundo de la economía, la política y la cultura, en ese entonces, ya debatían sobre qué transformaciones y retos sociales habían surgido como resultado de los profundos procesos de globalización y digitalización, y cómo podían y debían reaccionar ante éstos los sistemas educativos de todo el mundo, con el fin, según el enfoque de la época, de preparar a las y los estudiantes para la economía y la sociedad globales. Se crearon grupos de trabajo, y pronto el tema se hizo visible ante organizaciones como la OCDE, las Naciones Unidas y el Consejo de Europa, en un contexto inter y transnacional que, desde sus respectivas perspectivas, publicaron una variedad de documentos referenciales para la integración de las llamadas habilidades del siglo XXI, las competencias transversales y, entre otras, la educación para la ciudadanía global en la educación (véase, por ejemplo, UNESCO, 2015). Lo que tenían en común, a pesar de los diferentes enfoques, era el énfasis en una educación más holística, más “global” en el sentido más amplio de la palabra y en definir la orientación de las competencias de manera más transversal.

En este contexto, la educación del ciudadano global parece haberse convertido en un eslogan

unificador en todas las regiones y disciplinas y, al mismo tiempo, sigue siendo a menudo imprecisa en su aplicación, también y especialmente para el ámbito de la formación del profesorado universitario, por ejemplo. Pero ¿qué se entiende por educación del ciudadano global (ECG), ciudadanía o aprendizaje global? ¿Qué exigencias se pueden identificar aquí, qué competencias transversales básicas están en primer plano, qué enfoques concretos, también para la enseñanza superior, se pueden derivar de ellas?

El concepto de educación para la ciudadanía global se organiza en diferentes documentos marco de política educativa, a veces en el marco de los objetivos de sostenibilidad, que no son puramente ecológicos, sino también económicos, geopolíticos y sociales (véanse, entre otros, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, 2015), otras veces se interpreta como un concepto general en sí mismo. Los fundamentos se remontan a la Ilustración (“Weltbürgerrecht” de Kant en Mauric), a documentos marco y enfoques del siglo XX, como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos (1948, artículo 26.2), el Informe Delors de 1996, la Declaración de Maastricht de 2002 y otros (Schugurensky & Wolhuter, 2022). Así pues, la educación para la ciudadanía mundial continúa los inicios del aprendizaje global en sentido amplio, diferenciando entre distintas dimensiones (cognitiva, afectiva y conativa), entre una conciencia global ético-moral, por un lado, y competencias globales concretas, por otro (UNESCO, 2015):

- La conciencia global como actitud respaldada por la comprensión de los diferentes niveles de identidad y el potencial de una identidad colectiva que va más allá de las diferencias individuales culturales, religiosas, étnicas o de otro tipo; por ejemplo, en un sentido de pertenencia a una humanidad común y de respeto a la diversidad;
- Competencia(s) global(es) como conocimiento de cuestiones globales; por ejemplo, comprensión del proceso de globalización, interdependencia/conexión, retos globales que no pueden ser abordados de forma adecuada o única por los Estados nación, y sostenibilidad como concepto más importante para el futuro;
- Capacidades cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico, sistémico y creativo, incluida la adopción de un enfoque multidimensional que reconozca diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de las cuestiones; por ejemplo, razonamiento y resolución de problemas apoyada en un enfoque multiperspectivo;

- Aptitudes no cognitivas, afectivas y sociales, como la empatía, la resolución de conflictos y las estrategias de interacción, incluso con personas de diferentes orígenes, culturas y perspectivas, por ejemplo. Empatía, sentido de la solidaridad y aptitudes de comportamiento para actuar de forma colectivamente responsable, para encontrar soluciones integrales para retos globales y trabajar por el bien común.

En general, el Documento Marco de la UNESCO sobre la Educación para la Ciudadanía Global de 2015 puede ser visto como un de los marcos de referencia globales más completos sobre el tema hasta la fecha (Schugurensky & Wolhuter, 2022), que considera responsables tanto a las escuelas y universidades como a las y los ciudadanos implicados en los procesos de aprendizaje permanente.

Sin embargo, e independientemente de los diseños concretos y de los puntos centrales, también se observa un desfase a través de las fronteras nacionales entre las exigencias de la política educativa, por un lado, y las medidas concretas y las puestas en práctica (así como los estudios sobre su eficacia), por otro. En este contexto, se atribuye a la enseñanza superior un papel decisivo para un anclaje y fomento más sólidos y sostenibles de las cuestiones y competencias transversales, asunto que examinaremos a continuación, centrándonos especialmente en los aspectos de la internacionalización. Como subraya Torres en la introducción a “Educación para la ciudadanía global y formación del profesorado”, las y los estudiantes globalmente competentes también necesitan profesores que piensen y actúen globalmente: profesores que puedan contextualizar sus acciones locales globalmente, reflejar las fronteras lingüísticas, culturales, epistemológicas o incluso profesionales nacionales o regionales y que también sepan ir más allá de ellas (Schugurensky & Wolhuter, 2022).

En este telón de fondo, entra en juego la internacionalización de los planes de estudios antes mencionada, como contexto y medida de promoción sostenible de perspectivas globales, sobre todo a través de formatos digitales de cooperación y co-construcción.

En efecto, una internacionalización inclusiva se puede entender y lograr a través de “la incorporación de las dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del plan de estudios, así como en los resultados del aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa” (Leask, 2015). En este marco, los formatos de un intercambio virtual a través de telecolaboraciones, se relacionan con “[...] la participación de grupos de estudiantes en interacciones interculturales en línea y proyectos

de colaboración con socios de otros contextos culturales o ubicaciones geográficas como parte integrada de sus programas educativos” (O’Dowd, 2018). Así, el aprendizaje global se convertirá no sólo en el objetivo del cuerpo estudiantil, sino también en una forma de trabajo para docentes e investigadores participantes.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

Por lo anterior, y con el propósito de utilizar nuevos formatos de internacionalización inclusiva y apoyada digitalmente, con el objetivo de implementar una educación para la ciudadanía global, en los últimos años se han puesto en marcha diversas iniciativas entre las universidades participantes en la red Cyberpal (Nazareth College, Rochester, NY; Gordon College, Boston Massachusetts; Universidad de Freiburg, Alemania; Universidad Católica Portuguesa; Instituto Politécnico de Viseu, Portugal) especialmente, en el ámbito de los intercambios virtuales transnacionales.

Según la terminología común a nivel internacional, cabe distinguir entre movilidades e intercambios virtuales en lo que respecta a las correspondientes cooperaciones docentes: Las movilidades virtuales se refieren a colaboraciones o aperturas de cursos que permiten al estudiantado participar virtualmente en cursos de otras instituciones permaneciendo “en casa”. Por su parte, los intercambios virtuales tienen un carácter más integrador y se refieren a la colaboración transnacional a nivel de diseño e impartición de cursos, por ejemplo, en tandems de enseñanza transnacionales mediante “[...] la participación de grupos de alumnas y alumnos en el diseño e impartición de un curso”, en tandems de enseñanza transnacional, promoviendo “[...] la participación de grupos de estudiantes en interacciones interculturales en línea y proyectos de colaboración con socios de otros contextos culturales o ubicaciones geográficas como parte integrada de sus programas educativos” (O’Dowd, 2018, p. 1). En un principio, el intercambio virtual se asoció principalmente con el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (CALL), en su relación con el uso de la tecnología en el aprendizaje de idiomas e intercultural (véanse, por ejemplo, las primeras iniciativas como el Proyecto Cultura). Fuera del ámbito de la enseñanza de idiomas, este tipo de práctica pedagógica es un fenómeno más joven, pero creciente, que se utiliza para internacionalizar el plan de estudios y ofrecer a las y los estudiantes la posibilidad de relacionarse con pares de otras partes del mundo en proyectos de colaboración en línea.

La iniciativa de proyecto Cyber Pal, en la que se centra este artículo, puede situarse en la segunda categoría, ya que se basó especialmente en el desarrollo y la aplicación de la enseñanza en colaboración por parte de colegas de diferentes instituciones chilenas y europeas. El núcleo del proyecto fue un curso transnacional conjunto sobre “Desarrollo de la competencia intercultural y plurilingüe para una ciudadanía global”, en el que alumnas y alumnos de distintos rincones del mundo se enfrentaron a diversas facetas de la ciudadanía global, desarrollando sus competencias (multi)lingüísticas, interculturales y también digitales. El plan se concibió como un proyecto de investigación basado en un diseño inspirado en cooperaciones y proyectos anteriores implementado entre las instituciones participantes, por ejemplo: el proyecto Cyberpal entre la Universidad de Concepción y las universidades Nazareth College, Rochester, Nueva York y Gordon College, Boston, Massachusetts; el cual lleva algún tiempo en marcha, o la cooperación entre la Universidad de Concepción y la Universidad de Educación de Friburgo en el contexto del proyecto LIVE (Internacionalización inclusivo en la formación del profesorado, 2021-2023).

Mientras que la cooperación docente de las iniciativas anteriores se centraba, en particular, en las competencias (multi)lingüísticas e interculturales en entornos binacionales – mediante guías de conversación intercultural formuladas desde una perspectiva pragmática –, la nueva iniciativa se centra en una combinación de sesiones de cursos sincrónicos transnacionales y trabajo en grupo transnacional entre las y los estudiantes. Para ello, los cursos que se imparten tienen un modelo colegiado, es decir, profesores de todas las instituciones dictan diferentes módulos, de acuerdo con su área de conocimiento. De esta manera, cada docente aporta desde su disciplina o tema de investigación – como, por ejemplo, en el ámbito de la educación para una ciudadanía global – con subtemas como la comunicación inter-/transcultural, el plurilingüismo, el desarrollo sostenible y la educación cívica. Así, desde la docencia se puede palpar la diversidad en los temas y formas de enseñanza. Los demás profesores participarán de las clases, haciendo el proceso más activo y diverso. Por consiguiente, las y los alumnos vendrán desde distintos entornos educativos, con actitudes diferentes hacia el aprendizaje, lo cual enriquece el proceso y fomenta el trabajo colaborativo. La tecnología permite que el encuentro sea de internacionalización en casa, lo cual facilita que el acercamiento a la otra cultura sea paulatino, entregando seguridad a las y los participantes con mayor grado de timidez.

Puesto que, tal cual se ha mencionado, estamos llevando a cabo la iniciativa como Design-Based-Research (investigación basada en el diseño; véase también el apartado 4), la planificación

se basó en los siguientes subaspectos (Prediger et al., 2015; Reeves & McKenney, 2012):

- Análisis y exploración: Determinación y (pre)estructuración del tema del curso.
- Concepción y desarrollo del diseño.
- Implementación y evaluación.
- Construcción de teoría local, evaluación e investigación, desarrollo posterior.

A partir de aquí, el planteamiento consiste en varios ciclos interactivos que implican la estructuración del tema, el desarrollo y la evaluación del concepto, la reflexión posterior y la revisión de los supuestos subyacentes y del diseño elegido, con una particularidad en nuestro caso derivada del hecho de que el primer ciclo del proyecto del curso actual está influido, de algún modo, por las experiencias y recorridos de colaboraciones anteriores relacionadas.

La primera tarea consistió en operacionalizar, secuenciar y estructurar el tema de la educación para una ciudadanía global (qué significa, qué nos parece clave, qué problemas o conceptos erróneos podrían surgir), y también en tener en cuenta diferentes perspectivas. Partiendo desde la comprensión del tema común, el siguiente paso fue la planificación concreta del curso: la selección de formatos de enseñanza, diseños instructivos, entornos de enseñanza-aprendizaje, formas y métodos sociales. Como ya se ha señalado, para ello se optó por una combinación de sesiones de curso transnacionales sincrónicas y grupos de aprendizaje de estudiantes asincrónicos, también en equipos transnacionales, en los que todas y todos los alumnos recibían apoyo in situ de sus supervisores locales. El primer ciclo de aplicación y, por tanto, también de evaluación, está previsto para 2023 (de abril a julio), por lo que los primeros resultados de la evaluación desembocarán, a su vez, en el desarrollo posterior.

RESULTADOS

El valor de intercambios virtuales, en general, así como la experiencia Telecolaboración Cyber Pal, en particular, ya ha sido respaldada por estudios científicos (p.e. EVOLVE 2021a; EVOLVE 2021b; O'Dowd, 2018) y bien evaluada por el cuerpo estudiantil que ha participado en esta

modalidad de enseñanza-aprendizaje, entre las instituciones mencionadas. Para la cooperación concreta en la que se centra este artículo, hay que diferenciar, en cuanto a los resultados relevantes, entre:

- Resultados/estudios generales/el estado internacional de la investigación sobre el tema.
- Resultados y experiencias de anteriores cooperaciones conjuntas.
- Resultados (esperados) del concepto de curso previsto sobre ciudadanía global.

Estado de la investigación internacional

Desde las primeras iniciativas de intercambios virtuales en su forma actual, que en sus inicios se desarrollaron a menudo como un área del aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (CALL), han ocurrido muchas cosas no sólo en el ámbito de las posibilidades técnicas y los enfoques didácticos, sino también en los de la investigación. Aquí hay que distinguir los enfoques más bien históricos que, por ejemplo, exploran los inicios y las preformas del intercambio virtual de la investigación teórico-conceptual y empírica. Una dirección de investigación que intenta salvar las distancias tradicionales entre la investigación de desarrollo y la de acompañamiento, que también recurre a distintos enfoques empíricos, tanto cualitativos como cuantitativos; suelen ser los procedimientos de investigación basados en el diseño y vinculados a proyectos.

Uno de los proyectos de investigación más importantes en este campo ha sido el denominado proyecto EVOLVE – “Evidence-validated online learning”, que en los últimos años ha publicado varios informes sobre conceptos, planteamientos y resultados de los formatos de intercambio virtual. Los enfoques de la investigación tratan de las actitudes hacia el Intercambio Virtual, así como de los resultados en el contexto del desarrollo de competencias de las y los participantes (en el ámbito de la educación superior: estudiantes en su mayoría). El equipo de investigación constató una creciente sensibilidad y concientización sobre los conceptos y el potencial del intercambio virtual entre las partes interesadas de las universidades, esto potenciado por la pandemia. Sin embargo, la aplicación concreta, a menudo, sigue siendo vaga.

“Under the influence of Covid-19, VE appears to be increasingly integrated in HEIs strategies and policies for internationalisation and educational innovation.

The attested potential is related to HEI's wider ambitions with regard to Internationalisation-at-Home and Sustainable Development Goals. For many institutions, the path to further implementation is still uncertain and VE is likely to remain part of policy experimentations for some time.” (EVOLVE, 2021b).

En lo que respecta al desarrollo de competencias entre las y los participantes, los resultados del proyecto se diferencian entre los distintos grupos destinatarios y según las asignaturas o los objetivos profesionales.

Entre otros, docentes y estudiantes del profesorado se consideran un grupo central, tanto por su papel de multiplicadores en las universidades, como también en el marco escolar. El grupo EVOLVE constató que sus competencias habían aumentado en los ámbitos lingüístico, intercultural y metodológico:

“The main findings confirm that the experience of designing and putting into place VE, in collaboration with international partner teachers, fosters – quite predictably – VE-specific skills, such as digital competence, VE task design, and alignment between tasks and tools. Moreover, this enhances the refinement of more general teacher professional competences such as course design skills, organizational skills, pedagogical flexibility, and the ability to adapt. Importantly, VE experience also strengthens student-centered approaches.” (EVOLVE, 2021a).

Resultados y experiencias (explorativas) de cooperaciones anteriores

Partiendo del estado general de la investigación, se evaluaron proyectos anteriores de cooperación de la red Cyberpal y se completaron con investigaciones complementarias. El enfoque más reciente en este sentido fue, entre otros, el curso realizado multilateralmente con los ya mencionados tandems de lengua y cultura basados en directrices. Como demostró la evaluación de este curso en diferentes grupos (español-inglés o Chile-Estados Unidos, español-alemán o Chile-Alemania), se logró, entre otras cosas, lo siguiente:

- Desarrollar la comprensión de la ciudadanía global como una condición para vivir en un mundo interconectado y en constante cambio.

- Ha fomentado la reflexión crítica sobre la diversidad cultural y la interculturalidad como valores fundamentales para la convivencia pacífica y colaborativa.
- Ha permitido hacer un análisis de las diferentes perspectivas culturales y sociales.
- Ha propiciado habilidades para la comunicación intercultural y la participación activa en la comunidad multilingüe.

En la evaluación del curso piloto Cyber Pal entre la Universidad de Concepción y la Universidad Pedagógica de Friburgo, por ejemplo, el 100% afirmó haber adquirido muchos conocimientos sobre la otra cultura (media ponderada/m.p.: 4,0) y el 80% afirmó haber desarrollado sus competencias lingüísticas e interculturales generales (m.p.: 3,6).

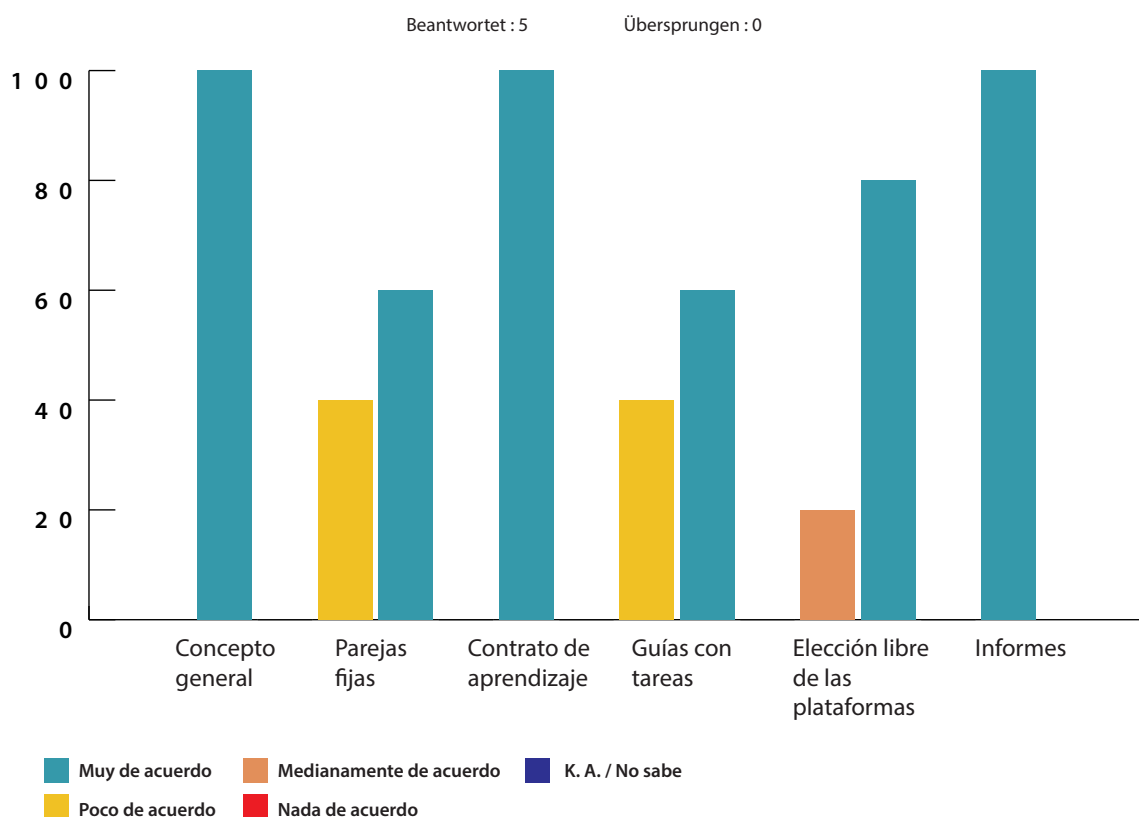


Figura 1. Evaluación Cyber Pal 2022, Pregunta 3 – “Los siguientes aspectos de la organización del curso me parecen útiles para el aprendizaje”.

A la pregunta de qué aspectos de la organización y el entorno de la enseñanza-aprendizaje favorecían especialmente el aprendizaje, se mencionaron unánimemente el concepto general del curso, la celebración de “contratos de aprendizaje” individuales y también la redacción de reflexiones/pequeños informes; el trabajo en tandems transnacionales y la existencia de hojas de tareas también fueron considerados favorables por muchos estudiantes (tabla 1). Aunque los resultados no pretenden ser representativos debido al limitado número de participantes en la prueba piloto del curso (N=10) y de la evaluación (N=5), sí aportan valiosas sugerencias explorativas para el futuro desarrollo de la oferta de cursos, similares a las respuestas abiertas en campos de texto libre añadidas voluntariamente por las y los alumnos (tabla 1).

Tabla 1. Evaluación Cyber Pal 2022, Pregunta 11 – “¿Qué aspecto de la experiencia le gustó más, qué le pareció interesante y/o motivante?”.

#	RESPUESTAS	FECHA
1	Que pude aprender de una persona que se encontraba en Chile y que pude aprender acerca de cómo lidiar con un acento diferente.	7/11/2022 9:11 AM
2	Me gustaron las conversaciones sobre comidas y fiestas en Chile. Trabajar sobre el significado de los proverbios también fue muy divertido.	7/08/2022 6:43 PM
3	El compartir con un hablante nativo me motivó a aprender más, es muy enriquecedora la experiencia porque además de aprender el idioma estoy aprendiendo más sobre cultura.	7/08/2022 5:47 PM
4	Que nos dieran temas interesantes y distintos cada semana.	7/08/2022 4:30 AM
5	Fue bueno poder hablar con nativos del idioma alemán, además de interesante y divertido.	7/06/2022 5:27 PM

En este contexto, hay que destacar que el éxito del curso estuvo asociado tanto a las instancias de comunicación propuestas, como al compromiso de las y los alumnos participantes. Al respecto, resulta fundamental vincular el constructo “compromiso” (engagement) con el éxito de la actividad en la que se sustenta la presente propuesta. El compromiso en ámbitos académicos es un concepto complejo, con múltiples perspectivas y distintas dimensiones, según cada mirada. No obstante, existe consenso al señalar que el compromiso en ámbitos académicos permite comprender la adaptación del estudiantado a distintos contextos de aprendizaje, su trayectoria, permanencia y logros académicos. Para el desarrollo exitoso de la asignatura “Telecolaboración

Cyber Pal” fue fundamental el compromiso que cada pareja de trabajo demostró con la tarea de conversación, dado que debían acordar entre ellos el día, hora y medio a través del cual reunirse.



RESULTADOS

Basándose en los proyectos anteriores, el actual, en el que se centra este documento, apuesta por un enfoque de investigación basado en el diseño (“Design-Based-Research”).

Es decir, el diseño se caracteriza por su doble enfoque: el desarrollo de un concepto innovador (el diseño de un seminario interdisciplinar y transnacional) y la evaluación con una investigación de acompañamiento. De este modo, se difumina la separación clásica entre investigación y práctica (Prediger et al., 2015; Reeves & McKenney, 2012).

En cuanto a los resultados esperados, estos deben diferenciarse en función de los grupos destinatarios y los agentes implicados, así como de los distintos ámbitos de competencias. Por un lado, la cooperación promete profundizar aún más la colaboración entre las instituciones y el cuerpo docente participante y sentar así las bases para la creación de nuevas redes de investigación y enseñanza. Respecto al cuerpo estudiantil, y sobre la base de estudios y experiencias anteriores, cabe esperar efectos positivos en el ámbito de las competencias lingüísticas, digitales e inter/transculturales, así como en lo que atañe a una ciudadanía globalmente entendida, que se nutre de las facetas de competencia ya esbozadas y se caracteriza también por una mayor conciencia de los problemas y contextos globales.



CONCLUSIONES

La internacionalización de la enseñanza superior se ha equiparado tradicionalmente a la movilidad física. Sin embargo, en las últimas décadas, las consideraciones sobre las implicaciones medioambientales y socioeconómicas, así como la cuestión de la igualdad social en la educación (y su internacionalización), han dado lugar a planteamientos más amplios: la internacionalización, hoy en día, no solo se define sobre todo por los enfoques integradores en el propio país, sino, por ejemplo, mediante la “Internacionalización del Currículum” (Beelen

& Jones, 2015; Leask, 2015; University of Michigan, 2022).

Con este trasfondo, este artículo ha esbozado la iniciativa de una red transnacional comprometida con objetivos educativos globales, a través de colaboraciones conjuntas y formatos de intercambio virtual, lo que puede resultar formativo a distintos niveles, tanto para las universidades participantes como para docentes y estudiantes participantes.

Cuando personas de diversos orígenes culturales se reúnen, se abre la oportunidad para aprender y crecer juntos. En este sentido, la experiencia intercultural en la educación superior trae beneficios para el cuerpo estudiantil, profesoras y profesores; entre los cuales se destacan:

- Una perspectiva más amplia del mundo. En primer lugar, vivir la interculturalidad ayuda a aumentar la conciencia y comprensión al interactuar con otras culturas. Las y los estudiantes pueden aprender sobre creencias, valores, tradiciones y prácticas de personas de diferentes orígenes, lo que facilita desarrollar una perspectiva más profunda del mundo.
- Creatividad e innovación. En segundo lugar, vivir la interculturalidad puede fomentar la creatividad y la innovación, pues la interacción con representantes de una cultura distinta implica la exposición a nuevas ideas, otras perspectivas, lo que puede inspirar nuevas formas de pensar.
- Tolerancia y respeto. En tercer lugar, la experiencia intercultural puede ayudar a promover la tolerancia y el respeto. Al interactuar con personas de diferentes culturas, las y los alumnos pueden aprender a apreciar y a respetar las diferencias culturales, lo que puede contribuir a evitar conductas discriminatorias o racistas.
- Ciudadanas y ciudadanos globales. Por último, a través de Cyber Pal, docentes y estudiantes aprenden sobre distintas culturas, así como a comunicarse efectivamente con pares de origen cultural diferente, lo que instala habilidades para trabajar en un mundo globalizado y multicultural.

Además, más allá de los factores que afectan a cada persona, las iniciativas mencionadas pueden convertirse en pilares importantes o incluso en catalizadores de una estrategia de

internacionalización más sostenible y de una política de educación superior inclusiva en general, a mediano plazo. En la medida en que las instituciones de educación superior se vean a sí mismas como “instituciones de aprendizaje”, que actúan e interactúan localmente, pero piensan globalmente, el panorama de la educación superior también podrá realizar una importante contribución a un mundo más inclusivo, que no sólo esté interconectado técnica y económicamente, sino también ética e interculturalmente.



REFERENCIAS

- Aharoni, Y. (1966). *The foreign investment decision process*. Harvard University Press.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*, 59-72.
- de Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (2015). *Internationalisierung der Hochschulbildung. Europäisches Parlament*. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_DE.pdf)
- EVOLVE (2021a). *Report on Impact of VE on Teacher Competences and Development*. <https://evolve-erasmus.eu/news/teacher-competences-research-report-published/>
- EVOLVE (2021b). EVOLVE Monitoring study on awareness and use of VE in HEIs. *EVOLVE*. <https://evolve-erasmus.eu/news/evolve-monitoring-study-on-awareness-and-use-of-ve-in-heis/>
- Knight, J. (2010). Higher Education Crossing Borders. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (507-513). Elsevier.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Maurič, U. (2016). *Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung: Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien*. Waxmann.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Research-publishing.net*, 1, 1-23.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *PISA Global Competence Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>

Perlmutter, H. V. (1969). A Drama in Three Acts... Die verschlungene Entwicklung der multinationalen Gesellschaft. *Columbia Journal of World Business*, 4, 9-18.

Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: An overview on achievements and challenges. *ZDM*, 47, 877-891.

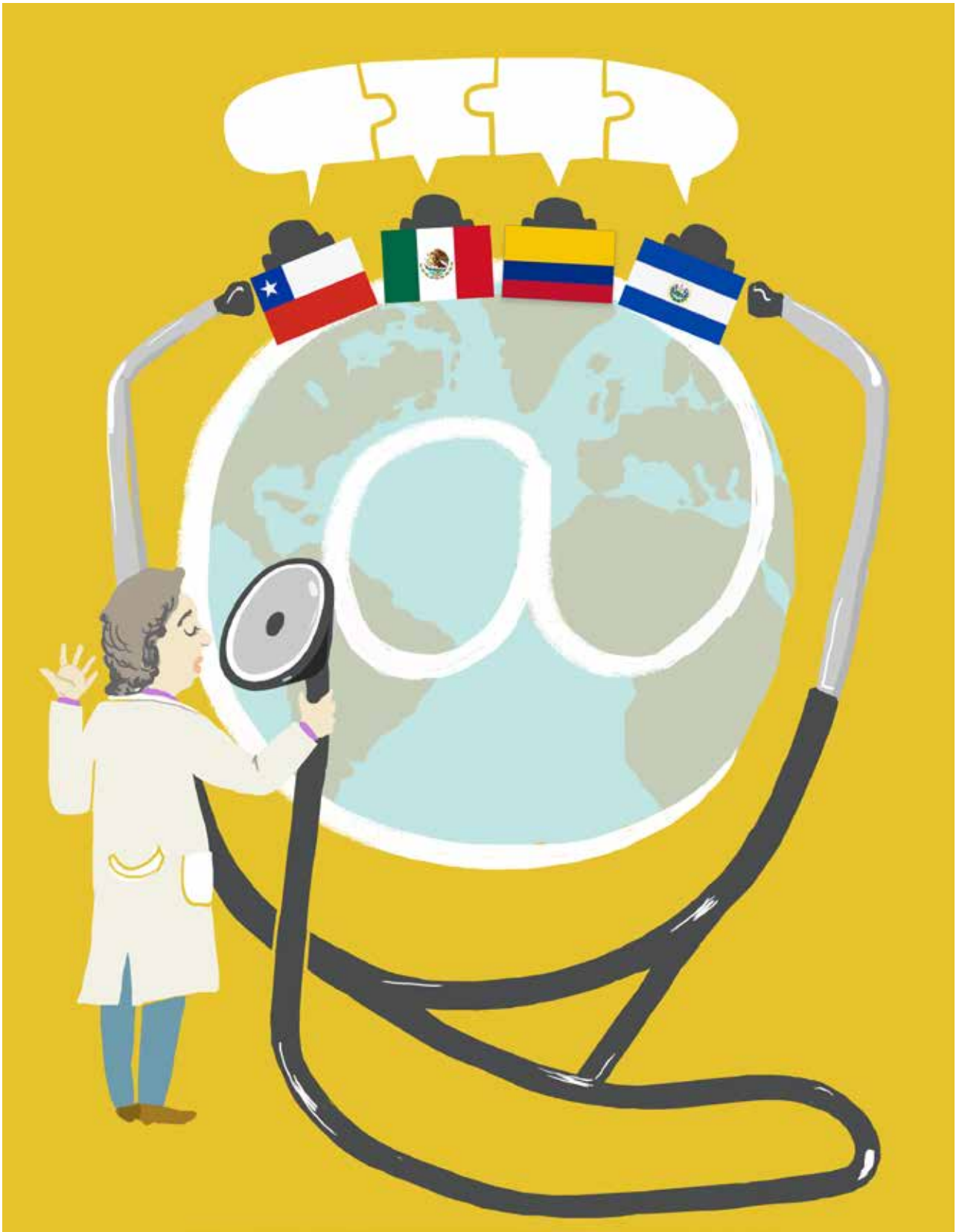
Reeves, C.T., & McKenney, S. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.

Schugurensky, D., & Wolhuter, C. (2020). Teachers' Education and Global Citizenship Education: An Introduction. In D. Schugurensky & C. Wolhuter (Hrsg.), *Global Citizenship Education and Teacher Education*. Routledge.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

UNESCO. (2018). *Accountability in education: Meeting our commitments. A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. UNESCO.

University of Michigan. (2022). *Options for Internationalizing the Curriculum*. <https://crlt.umich.edu/internationalization-options>





CAPÍTULO 6

DESARROLLO DE UNA CÁTEDRA INTERNACIONAL E INTERDISCIPLINARIA PARA EL ABORDAJE CIENTÍFICO DE LA SALUD INTEGRAL

DEVELOPMENT OF AN
INTERNATIONAL AND
INTERDISCIPLINARY
SEMINAR FOR
A SCIENTIFIC
APPROACH TO
COMPREHENSIVE
HEALTH

Sigrid Mennickent Cid

Facultad de Farmacia,
Universidad de Concepción,
Chile

Jorge Maluenda Albornoz

Facultad de Ingeniería,
Universidad de Concepción,
Chile

Diego Soto Hernández

División de Estudios de Postgrado,
Universidad de la Sierra Sur,
México

Sara Yepes Zuluaga

Facultad de Ingenierías,
Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia

Resumen

Las tecnologías de la comunicación han facilitado el trabajo colaborativo, la internacionalización de la educación, la difusión de la ciencia y la innovación de las prácticas formativas. En este contexto, surge la necesidad de implementar una asignatura con enfoque internacional e interdisciplinar, con la finalidad de generar soluciones a problemáticas que surgen en el ámbito de la salud; fomentando la investigación, el desarrollo de competencias genéricas y el intercambio de experiencias entre estudiantes de Chile, Colombia, El Salvador y México.

Este proyecto, cuyo diseño instruccional contempló cuatro módulos, en los cuales se abordaron diferentes temáticas vinculadas a la salud, contó con la participación de docentes de Química y Farmacia, Psicología, Ingeniería Electrónica, Trabajo Social y Economía, e impactó a 59 estudiantes de diversas carreras que, en grupos, formularon proyectos de investigación asociados a los contenidos del curso.

Uno de los resultados significativos de esta propuesta fue la conformación de una red latinoamericana de estudiantes, cuyo propósito es propiciar la colaboración entre países para proponer ideas que contribuyan a la transformación social.

Summary

Communication technologies have enabled collaborative work, the internationalization of education, the dissemination of science, and the innovation of internships. In this context, in order to generate solutions for issues emerging from the field of health, the need arises to implement a course with an international, interdisciplinary approach; promoting research, the development of generic competencies, and the exchange of experiences between students from Chile, Colombia, El Salvador, and Mexico.

The instructional design of this project contemplated four modules that addressed different topics related to health and involved the participation of professors from the areas of Chemistry and Pharmacy, Psychology, Electronic Engineering, Social Work, and Economics. It impacted 59 students from different undergraduate programs who, in groups, formulated research projects related to the contents of the course.

One of the significant results of this proposal was the formation of a Latin American student network, whose purpose is to promote collaboration between countries to propose ideas that contribute to social transformation.





INTRODUCCIÓN

El arribo de nuevas tecnologías para la comunicación ha derribado barreras sociales, económicas, culturales y geográficas que transformaron, no solo la forma de relacionarnos, sino también otras áreas de desarrollo, planteando contextos totalmente novedosos (Chávez et al., 2016; Maluenda-Albornoz, 2023; Maluenda & Varas, 2021).

La educación ha recibido los efectos de esta transformación en distintas dimensiones. La más evidente ha sido la incorporación de las nuevas tecnologías para mejorar el alcance de la educación y, luego, para mejorar su calidad (Hernández, et al., 2020; Puga, 2022; Soto-Varela et al., 2023). De la mano, se ha desplegado una revolución dada por la innovación en materias de enseñanza-aprendizaje y evaluación alrededor del mundo (Maluenda-Albornoz, 2023).

Este escenario 4.0 implica superar la mera incorporación de los aportes de las nuevas tecnologías en el desarrollo profesional, para buscar el replanteamiento de las competencias clave, el diseño instruccional y los métodos que permitan desarrollar una capacidad que aborde, de manera integral, los desafíos profesionales del presente y del futuro. Actualmente, en el ámbito de la salud, es importante y necesaria la colaboración entre distintas áreas del conocimiento para generar aproximaciones interdisciplinarias que estén a la altura de estos retos.

La cooperación entre países de una misma área geográfica que comparten características en común, como el idioma y la historia, optimizan las capacidades existentes en diversas materias, entre ellas la salud, y facilitan el intercambio de conocimientos, experiencias y tecnologías. Asimismo, esta colaboración impulsa cambios y contribuye al diálogo, en torno a realidades y problemáticas, para buscar soluciones conjuntas más eficientes, acorde con las características idiosincráticas. En el caso de Latinoamérica, la Organización Panamericana de la Salud sostiene que “la salud puede unir a los países en torno a valores compartidos y problemas comunes, a fin de lograr soluciones de salud pública sumamente necesarias”.

Las universidades, por su parte, participan activamente en las acciones de cooperación como promotoras y, a su vez, como ejecutoras. Este enfoque trata de responder a lógicas propias asociadas al desarrollo de las capacidades y el fortalecimiento institucional. Los diferentes

instrumentos de colaboración generan conocimiento científico y tecnológico, facilitan procesos de difusión y transferencia de este conocimiento, y pueden dar lugar a innovaciones, incluso en materias sociales (Ladino & Salazar, 2023; Morawska, 2022; Sebastián, 2019).

La contribución educativa se ha intensificado en la última década en América Latina, la cual ha sido fuertemente estimulada por la necesidad de los países de incrementar tanto relaciones intrarregionales, como acuerdos de integración regional; todo ello en un contexto que aboga cada vez más por amplificar la internacionalización de la enseñanza superior, la ciencia, las tecnologías y la innovación (Bruhn, 2022; Kholiavko et al., 2022; Perrota, 2015).

Uno de los objetivos de esta asignatura fue potenciar la articulación entre países iberoamericanos, con la finalidad de generar soluciones a sus problemáticas de salud y, también, propiciar el encuentro, interacción, diálogo, intercambio de experiencias e ideas, reconocimiento y aceptación de entornos culturales; tanto entre semejantes como entre estudiantes de universidades de Chile, Colombia y México.



FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

En vinculación con lo planteado anteriormente, entre las competencias más importantes para abordar el escenario laboral 4.0 se encuentran aquellas de carácter transversal. Competencias como el trabajo en equipos interdisciplinarios, la comunicación efectiva, el trabajo autónomo y la investigación (Figueiredo et al., 2022; Maluenda & Varas, 2021; Navarro et al., 2015) se erigen como herramientas en un mundo con arduos desafíos, campos laborales y dinámicas radicalmente diferentes a las décadas precedentes, y que, por cierto, no dejan de cambiar.

Estas habilidades permiten a los profesionales enfrentar escenarios inciertos, dinámicos y problemáticas complejas e interconectadas que interpelan a más de un área disciplinar y que, a su vez, invitan a un estudio, actualización y revisión permanentes.

La salud integral requiere de profesionales que desarrollen destrezas genéricas, puesto que los desafíos y problemas vigentes en dicho ámbito, se deben abordar desde una perspectiva

biopsicosocial, como parte de sistemas sociales que requieren de una mirada sistémica, considerando aspectos como: la política pública, la cultura y niveles educacionales, aspectos sociodemográficos, económicos, entre otros; ámbitos que inciden en cómo los problemas de salud se expresan y en cómo las sociedades los pueden afrontar (Acuña, 2021; ONU, 2015; UNESCO, 2020).

Entonces, la educación 4.0 requiere de una perspectiva teórico-metodológica que permita desarrollar estas competencias y ponerlas a prueba para que las y los estudiantes, desde etapas tempranas de su carrera, puedan enfrentar distintos contextos.

Desde una visión pedagógica, el enfoque orientado al desarrollo de competencias provee algunas directivas. La focalización de los esfuerzos educativos en habilitar al estudiantado para el “hacer” en espacios “reales” sigue siendo una directriz fundamental para diseñar y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (González et al., 2004). Por cierto, esto no significa que el aprendizaje se reduzca a desarrollar estas competencias para “hacer”, sino más bien se entiende como una herramienta orientadora de los diseños curriculares y pedagógicos que permitan concretar y organizar con mayor destreza el flujo de enseñanza-aprendizaje. Los escenarios “realistas” y la orientación hacia “la puesta a prueba” de las habilidades facilita una formación con mirada integral de los fenómenos de la salud, además de la práctica y corrección de los conocimientos y aptitudes del alumnado para enfrentarlas.

Un curso que oriente sus prácticas en este sentido permite aprovechar los desafíos reales, las experiencias internacionales y el contacto entre estudiantes, a través de la investigación orientada al desarrollo de sus competencias disciplinares y transversales.

Otro aspecto clave para favorecer una educación apta para enfrentar desafíos 4.0 es el diseño instruccional (Díaz, 2006; López & D'Silva, 2020; Rodríguez, 2022). Los diseños instruccionales producen las condiciones necesarias para que las y los estudiantes accedan a distintas fuentes de conocimientos, pero, sobre todo, para que ocurran los cuestionamientos, reflexiones y prácticas que les permitan aprender (Granados, 2022; Maluenda & Varas, 2021; Morales, 2022).

Un diseño instruccional que aprovecha la interdisciplina y las características propias del trabajo internacional para catalizar el aprendizaje favorece el logro de los resultados esperados. Si la planificación de las actividades, roles, tiempos y materiales, así como también las técnicas y espacios pedagógicos facilitan los procesos cognitivos y sociales, es esperable un aprovechamiento

mayor de las particularidades de un curso internacional e interdisciplinario que aborde desafíos globales de la salud. En tanto, el diseño microcurricular se transforma en una estrategia que se beneficia de las especificidades, características y posibilidades de un curso como el antes descrito.

El presente capítulo describe la metodología de trabajo de una cátedra internacional e interdisciplinaria para el abordaje científico de la salud integral. A través de este documento se pretende mostrar el diseño instruccional y las prácticas pedagógicas que permitieron aprovechar la internacionalización, la interdisciplina y la investigación como ejes conductores en el aprendizaje del cuerpo estudiantil. Además, se exponen los efectos de la implementación de la metodología, tanto en los aprendizajes y productos alcanzados por las y los alumnos, como en los aportes al desarrollo del cuerpo docente y las instituciones involucradas en el trabajo realizado. También, se exponen las decisiones metodológicas, éticas y prácticas que involucran el desarrollo de una cátedra con las características previamente detalladas.

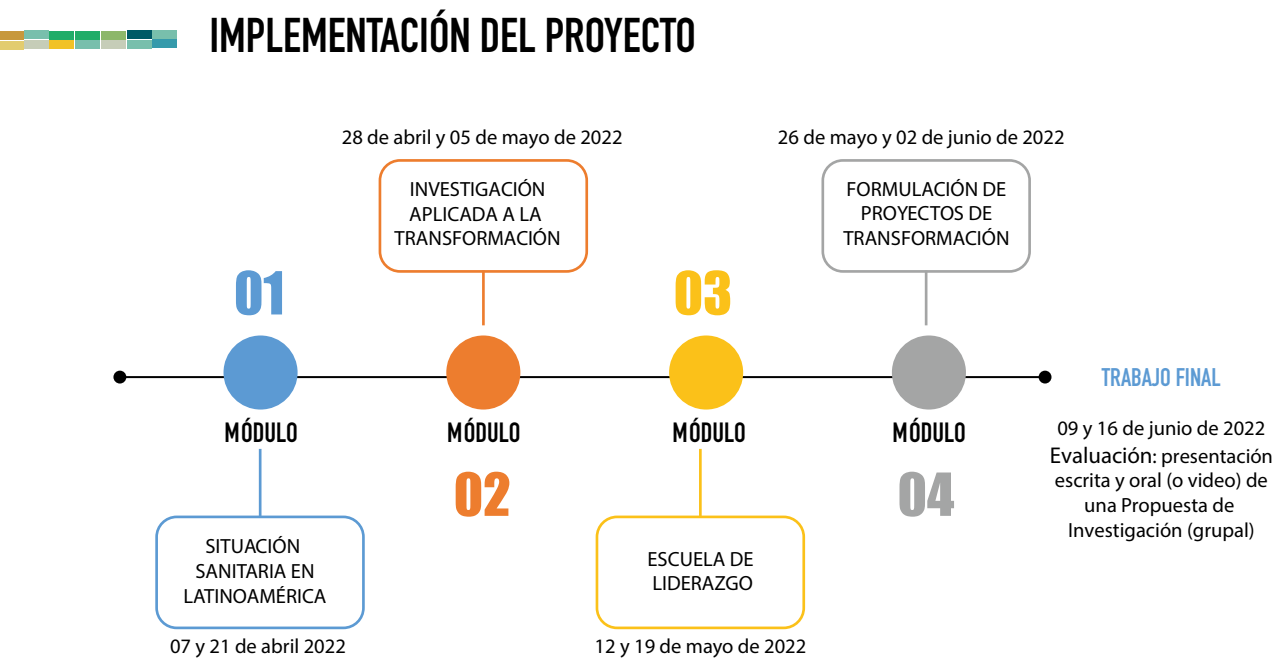


Figura 1. Diseño instruccional de la implementación del proyecto.

Se conformó un cuerpo docente multidisciplinario con integrantes provenientes de diferentes países latinoamericanos, pertenecientes a: Universidad de Concepción (Chile), Universidad San Sebastián (Chile), Instituto Tecnológico Metropolitano (Colombia), Corporación Universitaria del Caribe (Colombia), Universidad de La Sierra del Sur (México) y la Universidad de El Salvador (El Salvador).

Las y los profesores se desempeñan en las áreas disciplinares de Química y Farmacia, Psicología, Ingeniería Electrónica, Trabajo Social y Economía, los cuales invitaron a participar del curso a estudiantes de los últimos años de sus respectivas carreras, en forma voluntaria. En el caso de la Universidad de Concepción se creó una asignatura electiva para este curso, la que fue ofertada a la carrera de Química y Farmacia. Para las demás instituciones, el plan fue dictado en formato de capacitación, reconocido y certificado a través de esta modalidad.

Partiendo desde el reconocimiento de las problemáticas actuales del país o contexto de origen de las y los estudiantes, se implementaron diversos módulos de aprendizaje que permitieran definir acciones conjuntas para la promoción de una transformación en red desde el área de la salud. En este sentido, se definieron los siguientes módulos de aprendizaje:

- A) Situación sanitaria en Latinoamérica, focalizado en describir el estado del arte de los problemas y oportunidades vigentes para el abordaje en salud.
- B) Innovación en la salud integral desde la interdisciplina, dedicado a entregar herramientas que permitiesen plantear como desafíos los problemas y oportunidades vigentes antes descritos.
- C) Escuela de liderazgo, enfocado en proveer herramientas prácticas para la conformación de equipos con liderazgo para desarrollar proyectos de investigación en salud.
- D) Investigación aplicada a la transformación, dedicado a proveer herramientas para proponer y generar una investigación valiosa para mejorar la salud en Latinoamérica.
- E) Un módulo de formulación de proyectos para acompañar el proceso de elaboración de una propuesta de investigación innovadora en salud para la región latinoamericana.

El enfoque transversal de los módulos se fundamentó en la detección y el abordaje de problemas significativos para la salud en Latinoamérica, desde la interdisciplina e interculturalidad, a partir de la investigación científica y la innovación en el área de la salud.

Las clases expositivas, las discusiones y el material de trabajo abordaron temáticas como: salud integral, principales problemas de salud en Latinoamérica y situación actual de su abordaje; soluciones innovadoras desde las diferencias sociales, económicas, climáticas y culturales; perfil de posibles proyectos de intervención e internacionalización; trabajo en equipo; negociación; comunicación efectiva y personal branding. A su vez, el módulo de formulación de proyectos de transformación tuvo como finalidad reconocer cuáles son los desarrollos más viables para su ejecución a nivel iberoamericano, por medio de metodologías de evaluación de pertinencia.

Esta planificación tuvo por objetivo que las y los estudiantes reconocieran los retos y las transformaciones en el ámbito de la salud en América Latina. Asimismo, se buscó fomentar los liderazgos multidisciplinares y multiculturales, y que el estudiantado pudiera reconocer la pertinencia de proyectos de salud en el ámbito latinoamericano, con una visión desde las diferencias sociales, económicas, climáticas y culturales. Finalmente, se propuso desarrollar la investigación multidisciplinaria en el área de la salud, desde los diferentes países de la región, para contribuir a una mejor calidad de vida de la población.

En el desarrollo del curso, se dictaron charlas sobre diferentes temáticas y luego, en el módulo de formulación de proyectos, se organizaron 6 grupos de estudiantes de distintas disciplinas y países para el planteamiento de un proyecto de investigación que, posterior a la revisión de cada docente guía, se expuso en forma oral y escrita.

Cada grupo estuvo conformado por 10 estudiantes, excepto uno que tuvo 9 estudiantes (59 estudiantes en total). Cada grupo estuvo a cargo de una o un docente especialista en la materia de estudio. Las temáticas de los proyectos fueron acordadas entre los grupos y sus respectivos tutores de forma preliminar, para poder asignar una o un experto en la materia que acompañase el proceso de investigación seleccionado. Las reuniones de trabajo se realizaron entre estudiantes y docentes, y entre pares; lo que propició el encuentro interdisciplinar y multicultural.

Los proyectos de investigación formulados fueron:

- “Enfermedades crónicas no transmisibles prioritarias”.
- “Predictores del bienestar psicológico de estudiantes universitarios en el contexto de incertidumbre producido por la pandemia de COVID 19”.
- “Desarrollo humano: importancia de la intervención de la salud integral en la población latinoamericana”.
- “Una perspectiva comparada de las causas y determinantes de las enfermedades respiratorias en algunos países de Latinoamérica”.
- “La e-salud como instrumento de desarrollo en América Latina desde un enfoque de la brecha digital”.
- “Relación entre el desarrollo de trastornos depresivos en estudiantes universitarios y su enfoque futuro en la generación de enfermedades no transmisibles”.

Todo el equipo de docentes evaluó la exposición de los proyectos. El desarrollo de estos fue evaluado por las y los profesores guías.

RESULTADOS

Se aplicó un cuestionario para evaluar la satisfacción del estudiantado, construido a partir una serie de afirmaciones apreciables en una escala de 1 a 10, siendo el puntaje “1”: en total desacuerdo con la sentencia; y “10”: totalmente de acuerdo. Los resultados se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Evaluación de la satisfacción.

Criterio	Puntuación promedio (Escala: 1-10) n=31	Desviación estándar
La asignatura me permitió estimular mi interés por investigación en salud.	8.8	1.2
La asignatura me permitió aprender a trabajar con personas de distinta cultura y especialidad.	9.1	1.4
La asignatura me permitió conocer otras formas de investigar gracias al contacto con otras especialidades.	9.0	1.1
La asignatura me permitió mejorar mis competencias para investigar.	9.1	1.2
La asignatura me permitió generar una red de trabajo real con futuros profesionales de otras especialidades y países.	8.7	1.7
Durante las actividades me sentí lleno (a) de energía y ganas de participar.	8.2	1.6
Durante las actividades sentí que disfruté participar y el tiempo se me pasó volando.	8.2	1.7

El proceso formativo del curso propuesto en este proyecto buscó motivar el liderazgo de las y los jóvenes en la transformación de los entornos, mediante apuestas concretas en salud que surgieran desde los diagnósticos territoriales. También, se buscó propiciar el encuentro, interacción, diálogo, intercambio de experiencias e ideas, reconocimiento y aceptación de diferentes entornos sociales y culturales entre estudiantes. Ambos resultados fueron logrados ampliamente. La evidencia de ello es la generación de proyectos integrados por los y las estudiantes de las diversas especialidades antes señaladas, en conjunto con proyectos que abordaron las materias desde la mirada interdisciplinaria. Adicionalmente, las y los participantes tuvieron la posibilidad de obtener retroalimentación para sus trabajos de parte de sus guías y docentes de las demás especialidades, con la finalidad de alimentar la toma de decisiones y precisar o ampliar, dependiendo de cada caso, el alcance de estas.

El curso también apuntó a conformar una red latinoamericana de estudiantes para

fomentar la colaboración entre países por medio de apuestas de transformación social en el área de la salud, que favorezcan el mejoramiento continuo de los procesos formativos de pregrado, promoviendo experiencias que acerquen la experiencia estudiantil a contextos de colaboración y aprendizaje internacional, con foco en el desarrollo de competencias disciplinares y genéricas en el marco del Modelo Educativo de la Universidad de Concepción. Este objetivo ha sido logrado parcialmente puesto que existen iniciativas entre las y los participantes del curso que aún no se materializan en un proyecto articulado.



CONCLUSIONES

Se puede establecer que los objetivos planteados para el desarrollo de este curso se cumplieron. En primer lugar, se obtuvo una muy buena retroalimentación por parte del cuerpo estudiantil, tanto en conversaciones sostenidas en las actividades e intervenciones durante la última sesión, como a través de la encuesta de satisfacción realizada al término de la asignatura. Adicionalmente, se puede afirmar que el estudiantado se mostró muy motivado con esta experiencia, expresando la intención de conservar el trabajo conjunto con integrantes de sus respectivos grupos y comentando la iniciativa de articularse en red para mantener las alianzas logradas en proyectos de más largo plazo. A partir estos comentarios, se observó que el curso contribuyó a la valoración de su educación y de los conocimientos que dominan, así como de la aplicabilidad de estos en la solución de problemáticas reales, lo que los motiva, a su vez, a un mejor rendimiento para colaborar de manera exitosa.

El proyecto tuvo un enfoque interdisciplinario, pues incorporó estudiantes de las carreras Química y Farmacia, Medicina, Psicología, Ingeniería Biomédica, Trabajo Social y Ciencias Económicas. Todo esto para generar un proyecto realista que abordara una necesidad y aprovechara la oportunidad que representa contar con múltiples miradas. Esto se evidencia no solo en la naturaleza de los proyectos desarrollados, los cuales efectivamente plantearon temáticas relevantes con el aporte de las diferentes áreas, sino también en la calidad de las propuestas. La experiencia intercultural (Chile, Colombia, México y El Salvador) facilitó el trabajo con personas de distintas latitudes, con intereses y requerimientos diversos, el que fue organizado a través una colaboración efectiva, considerando las diferencias horarias y las dispares agendas de las instituciones involucradas.

Estas demostraciones preliminares apoyan el planteamiento inicial que expone la relevancia de implementar diseños curriculares que se beneficien de las características del trabajo interdisciplinario e intercultural. También, respaldan la necesidad de proponer iniciativas que tengan sentido para las y los alumnos y que aprovechen el intercambio para el aprendizaje, no solo disciplinar, sino también transversal.

Por otro lado, el vínculo previo entre integrantes del equipo de profesores, así como entre estudiantes y sus respectivas tutoras y tutores facilitó la ejecución del proyecto, al promover el acercamiento y la generación de una confianza temprana que permitió sortear problemas logísticos con mayor eficacia y trabajar plenamente, dando espacio a críticas, comentarios y a solicitudes relevantes.

En relación con la diferencia horaria, esta complicó en algún grado la coordinación entre estudiantes y profesores, ya que algunas veces los horarios de las clases no fueron apropiados (muy tarde o muy temprano). En el futuro sería relevante pensar en una estrategia que beneficie la participación del estudiantado, de modo que el esfuerzo adicional que realizan para generar redes de trabajo y formarse en mayor profundidad se vea recompensado y no dificultado.

Igualmente, la falta de una plataforma tecnológica universal que facilitara el acceso de estudiantes chilenos y extranjeros a sus recursos (como chat, grabaciones de las actividades, entre otros) dificultó, en parte, la logística de la asignatura. Estos inconvenientes fueron solucionados parcialmente mediante la creación de un Google Drive para el curso, sin embargo, es deseable que en las próximas versiones puedan inscribirse todas y todos los alumnos en un soporte tecnológico único.



REFERENCIAS

Acuña, M. (2021). América Latina. *Entre la nueva realidad y las viejas desigualdades*. TELOS: *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 129-140.

Bruhn, E. (2022). Virtual internationalization to support comprehensive internationalization in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 240-258.

Chávez, G., González, B., & Hidalgo, C. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a través del m-learning para el abordaje de casos clínicos. Una propuesta innovadora en educación médica. *Innovación educativa*, 16(72), 95-112.

Díaz, F. (2006). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 20(41), 4-16.

Figueiredo, S., Ganoo, A., Eriksson, V., & Ekman, K. (2022). Future-ready skills development through Experiential Learning: perceptions from students working in multidisciplinary teams. *CERN IdeaSquare Journal of Experimental Innovation*, 6(2), 12-19.

González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 151-164.

Granados, J. (2022). El diseño instruccional en tiempos del aprendizaje híbrido. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad-ITEES*, 9(1), 1-14.

Hernández, I., Alvarado, J., & Luna, S. (2020). Creatividad e Innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 135-151.

Kholiavko, N., Popelo, O., Melnychenko, A., Derhaliuk, M., & Grynevych, L. (2022). The Role of Higher Education in the Digital Economy Development. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 15(34), 3-14.

Ladino, P., & Salazar, L. (2023). La internacionalización en la educación superior Latinoamericana, una revisión documental. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 9-19.

López, C., & D'Silva, F. (2020). Enseñar en pandemia: Diseño instruccional (DI) como herramienta fundamental para atreverse en la educación digital. *Revista Electrónica de Divulgación de Metodologías Emergente en el Desarrollo de las STEM*, 2(1), 3-21.

Maluenda, J., & Varas, M. (2021). *Educación orientada al desarrollo de competencias. Guía para su implementación efectiva*. Atena Editora.

Morales, B. (2022). Diseño instruccional según el modelo ADDIE en la formación inicial

docente. *Apertura*, 14(1), 80-95.

Morawska, J. (2022). The role of universities in social innovation within quadruple/quintuple helix model: Practical implications from polish experience. *Journal of the Knowledge Economy*, 13(3), 2230-2271.

Navarro, G., Vaccarezza, G., González, M., & Catalán, R. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción* (Chile). Sello editorial Universidad de Concepción.

Perrota, D. (12 de julio de 2015). La cooperación educativa en América Latina y la pregunta por el desarrollo. *El País*. https://elpais.com/elpais/2015/07/12/contrapuntos/1436717516_143671.html

Puga, R. (2022). Autoaprendizaje mediado por las TIC. Estudio de caso: alumnado de la maestría en educación. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 272-286.

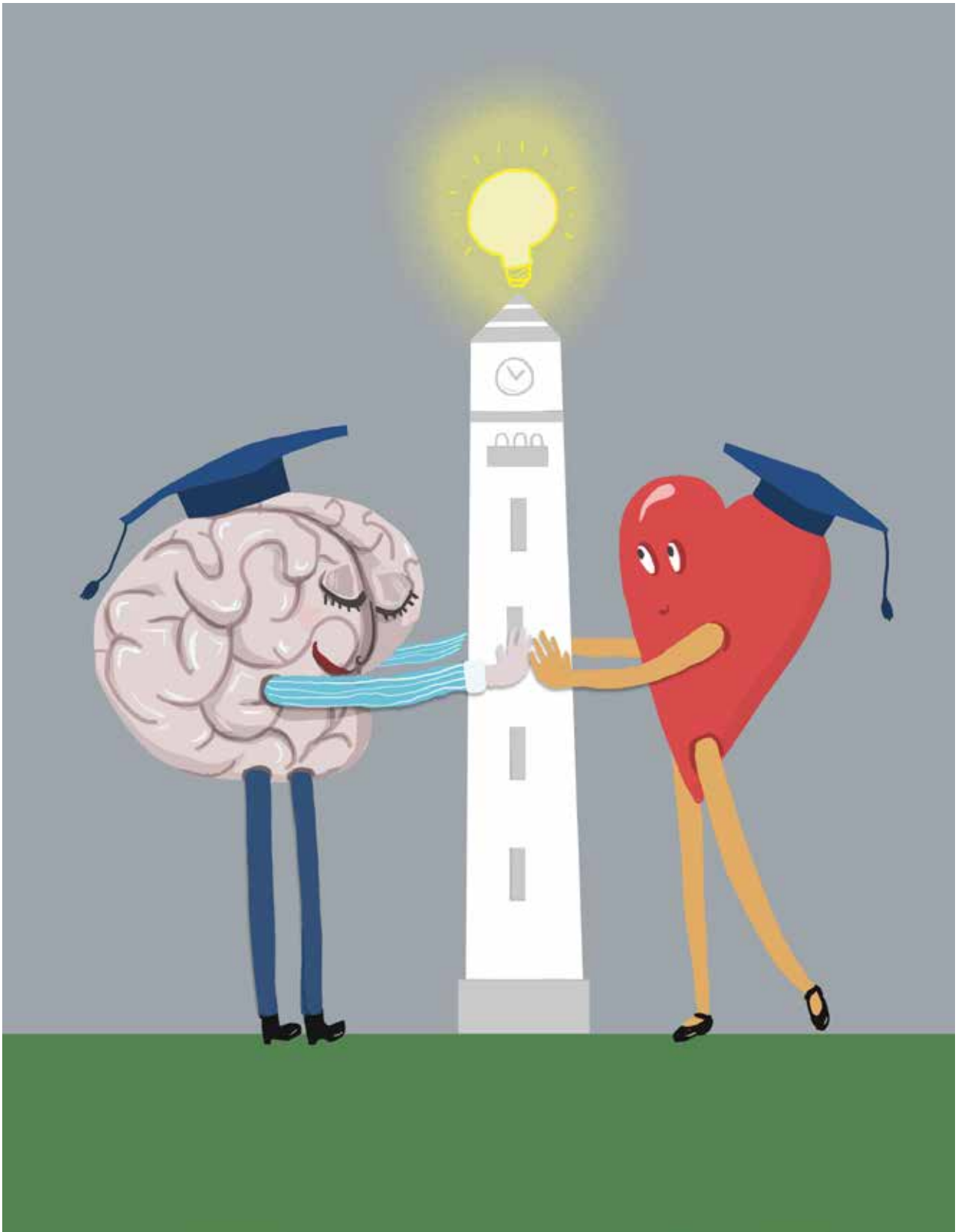
Rodríguez, R. (2022). *Educación, virtualidad e inclusión. aristas y experiencias*. ACVENISPROH Académico. https://acvenisproh.com/libros/index.php/Libros_categoria_Academico/article/view/33/40

Sebastián, J. (2019). La cooperación como motor de la internacionalización de la investigación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 14(42), 79-97.

Soto-Varela, R., Boumadan, M., Ortega-Rodríguez, P., & Poyatos-Dorado, C. (2023). La Inclusión de Proyectos de Innovación Educativa con base TIC en los centros de Educación Primaria, y su Impacto en el Rendimiento Académico del Alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 41-53.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General, sexagésimo noveno periodo de sesiones. París, Francia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Salud (20 de abril de 2020). *El coronavirus covid-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/elcoronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>





CAPÍTULO 7

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA GESTIONAR CONTEXTOS DE CRISIS: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS TO MANAGE CRISIS CONTEXTS: AN EXPERIENCE WITH UNIVERSITY STUDENTS

Loreto Villagrán Valenzuela

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile

Jorge Pinto Vigueras

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile

Rodrigo Moraga Torres

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile

Angélica Melita Rodríguez

Facultad de Enfermería, Universidad de Concepción, Chile

Carlos Reyes Valenzuela

Programa Andino de Derechos Humanos, Universidad Andina
Simón Bolívar, Ecuador

Resumen

La planificación del curso internacional e-learning Habilidades Psicosociales y Manejo de Crisis para el ámbito profesional se basó en los aportes de la psicología de emergencia, entendida como una herramienta que permite responder a eventos altamente estresantes; y en temáticas de Derechos Humanos y Enfoque de Derechos. El proyecto abordó estrategias de protección para la salud mental y el futuro profesional en situaciones de crisis emergentes y desastres.

Para abordar dichos contenidos se implementaron seis módulos que fueron impartidos por un cuerpo académico integrado por expertos nacionales e internacionales. En estos, estudiantes chilenos y extranjeros (Guatemala, España y Ecuador) pertenecientes a diversas carreras de la Salud y de las Ciencias Sociales, compartieron experiencias y analizaron situaciones de crisis y desastres en diversos contextos socioculturales; reconociendo el impacto psicosocial generado por vivencias de este tipo y desarrollando habilidades socioemocionales como: autogestión de las reacciones emocionales, pensamientos y comportamientos frente a situaciones estresantes, conciencia social y gestión del estrés.

Summary

The planning of the international e-learning course Psychosocial Skills and Crisis Management for the professional environment was based on the contributions of emergency psychology, a tool that allows one to respond to highly stressful events, and on Human Rights and Rights Approach topics. This project addressed protection strategies for mental health and the professional future in situations of emerging crisis situations and disasters.

Six modules were implemented to address these contents. These modules were taught by an academic body composed of national and international experts. In these modules, Chilean and foreign students (from Guatemala, Spain, and Ecuador) from different Health and Social Sciences undergraduate programs shared experiences and analyzed disasters and crisis situations under different sociocultural contexts, recognizing the psychosocial impact generated by these types of life experiences and developing socioemotional skills such as self-management of emotional reactions, thoughts, and behaviors facing stressful situations, social conscience, and stress management.





INTRODUCCIÓN

Las complejidades siconaturales, ambientales y sanitarias son propias de nuestro continente, especialmente en Chile. Esto produce una serie de condiciones de amenazas psicoemocionales a las personas y comunidades (Sandoval-Obando, 2019). Por ello, la psicología de la emergencia aparece como una disciplina capaz de responder antes, durante y después de experimentar un evento altamente estresante (Figueroa et al., 2010; Sandoval-Obando, 2019). Además, se visualiza como relevante considerar la Gestión del Riesgo de Desastres (GRD), como un acercamiento que busca reducir, prevenir y controlar el permanente riesgo de desastres en la sociedad (Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior, ONEMI, 2020).

El COVID-19 ha impactado en el bienestar psicológico, en especial de las y los jóvenes. Este ha sido uno de los grupos más afectados y vulnerables en Chile en relación con su salud mental (Asún et al., 2021; Lillo-Cabrera et al., 2022). En universitarios, se ha encontrado que bajos niveles de salud mental se asocian a peores indicadores de habilidades socioemocionales (Navarrete et al., 2022). Por ello, se ha planteado la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales de las y los futuros jóvenes profesionales, en particular de quienes trabajan con personas, ya que la naturaleza de su ejercicio profesional es altamente demandante desde el punto de vista psicosocial, lo cual es agudizado por situaciones de crisis o desastres.

Las habilidades socioemocionales son un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que sirven para expresar y regular las reacciones emocionales propias y de otras personas (Romo, 2018). Son entrenables (García-Cabrero, 2018) y permiten lograr una adaptación exitosa al entorno (Zins et al., 2007). Estas destrezas están relacionadas con el buen desempeño de tareas y logros profesionales (Lewis et al., 2021; McCormick et al., 2021). Por tanto, fortalecerlas puede ser una estrategia que contribuya a gestionar las emociones movilizadas producto de la pandemia y de otros desastres (Bueno & Barrientos-Trigo, 2021; Pinheiro et al., 2022), siendo efectivas para reducir el estrés del estudiantado en pandemia (Yuliandri et al., 2021) y para mejorar su salud (Savelyev & Tan, 2017). Asimismo, el manejo de habilidades socioemocionales permite enfrentar las adversidades, sobre todo en el caso de personas que en el cumplimiento de su rol ayudan a otros, dejando de lado su propia salud mental en beneficio de quienes más lo necesitan (Bueno & Barrientos-Trigo, 2021; The Lancet, 2020).

Por este motivo, es importante que las y los jóvenes sean capaces de conocer sus competencias

psicosociales, demandas propias, las de otras personas y del contexto, para hacer frente a estas demandas de forma positiva. El curso breve *Habilidades Psicosociales y Manejo de Crisis para el Ámbito Profesional* buscó dar respuesta a estas necesidades, tributando a la protección de la salud mental del futuro profesional en las situaciones de crisis que se puedan presentar en el ámbito laboral.



FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Las habilidades socioemocionales están constituidas por diferentes elementos. Algunos autores coinciden en 5 componentes: autoconocimiento, conciencia social, autogestión, capacidad para relacionarse y toma de decisiones responsable (Yuliandri, 2021; Zins & Elías, 2007). El curso planteado fue útil, ya que desarrolló estrategias que permiten gestionar las reacciones personales y de otras personas desde el rol profesional en el contexto de desastres, contribuyendo a lograr algunos de los componentes señalados, tales como la autogestión de las reacciones emocionales, pensamientos y comportamientos que se activarían frente a situaciones estresantes, la conciencia social o la capacidad de entender la perspectiva de otras personas y la gestión del estrés, entre otras.

El curso implementado en el contexto del proyecto tuvo como objetivo desarrollar habilidades psicosociales en las y los participantes, destrezas orientadas al autocuidado en el ámbito profesional y a la adquisición de recursos para afrontar las demandas laborales y sociales en situaciones de crisis y desastres. El plan se basó en los aportes de la Psicología de la Emergencia en la Gestión de Riesgo de Desastres y en el enfoque de Derechos Humanos. Se implementó en seis módulos, los que fueron dictados por un cuerpo académico compuesto por profesionales nacionales e internacionales, expertos en temáticas de salud mental en contextos de crisis o desastres. Se consideró que la experiencia de integrar un curso internacional podría enriquecer la formación de las y los estudiantes, al entregar la posibilidad de conocer las experiencias de crisis de distintos países, por ejemplo, las herramientas y estrategias con las que han afrontado la pandemia y sus consecuencias socio emocionales.

La tabla 1 presenta una síntesis de los módulos dictados.

Tabla 1. Nombre y descripción de los módulos de la asignatura.

Número	Módulo	Descripción
1	Impacto psicológico de las crisis y desastres.	Impacto psicológico en afectadas/os e intervinientes. Reacciones normales y anormales o patológicas y sus factores de riesgo.
2	Impacto emocional al ejercer el rol profesional.	Impacto psicológico en el ejercicio profesional, factores de riesgo, burnout y políticas institucionales protectoras.
3	Estrategias para afrontar el impacto psicológico y para el cuidado personal de los equipos intervinientes.	Factores de riesgo para equipos de intervención, afectación cognitiva, emocional y conductual. Estrategias de prevención del malestar primarias y secundarias.
4	Impacto psicosocial en los grupos y comunidades.	Reacciones colectivas negativas (trauma psicosocial) y positivas (crecimiento postraumático y resiliencia comunitaria). Estrategias de apoyo social como factor protector.
5	Estrategias psicosociales para abordar los grupos y comunidades.	Experiencias y estrategias de intervención en distintos contextos de desastre. Cultura de la prevención para fomentar reacciones positivas y atenuar las negativas.
6	Enfoque de Derechos aplicado en contexto de crisis y desastres.	Introducción al Enfoque de Derecho. Enfoque de Derecho como directriz para abordar desastres. Estrategias prácticas considerando interseccionalidad (género, rango etario y cultura).

Uno de los objetivos del curso fue que las y los alumnos pudieran reconocer el impacto psicológico generado por la vivencia de situaciones de crisis y desastres, tanto en personas afectadas como en quienes intervienen. Este propósito se tradujo en los dos primeros módulos del curso. En el primero se expuso sobre la diferencia entre las clasificaciones de emergencia, desastre y catástrofe, y sobre cómo respondemos individualmente a estas situaciones adversas. También, se habló acerca de los factores de riesgo del trauma y de los tipos de víctimas que pueden resultar afectadas como consecuencia de un suceso potencialmente traumático. Por último, se revisaron las respuestas esperables frente a los contextos adversos y sobre algunas respuestas psicopatológicas, como el trastorno depresivo y el trastorno por estrés postraumático. En tanto, el segundo módulo se centró en las consecuencias a nivel psicológico y emocional en trabajadores que prestan servicios, como es el caso de profesionales del área de la salud.

Además, se revisaron los factores de riesgo y síntomas del burnout, así como algunas políticas institucionales que pueden favorecer el bienestar del personal.

Por otro lado, el curso buscó que el estudiantado pudiera desarrollar estrategias para afrontar el impacto psicológico en situaciones de crisis o desastres, tanto en las personas afectadas como en los intervinientes, las que se abordaron en el tercer módulo del curso, mediante la revisión de los diversos factores de riesgo que pueden contribuir al estrés de los equipos interventores. Igualmente, se estudió la incidencia del estrés a nivel cognitivo, emocional, fisiológico y conductual. Por último, se expusieron estrategias de prevención primaria y secundaria en salud mental, tanto para los equipos interventores en contextos de crisis y desastres, como para afectados en estas situaciones.

El tercer objetivo del curso consistió en que las y los estudiantes fueran capaces de reconocer el impacto psicosocial generado por la vivencia de situaciones de crisis y desastres en los diversos grupos y comunidades. A diferencia de los objetivos expuestos previamente, que apuntaban más específicamente a nivel de análisis individual o psicológico, acá propusimos una mirada más amplia desde un nivel de análisis psicosocial, considerando elementos que van más allá de lo individual. El módulo 4 del curso respondió a este propósito. Se revisó el modelo de estrés psicosocial, se expusieron algunas reacciones, ya sea “positivas” o “negativas” frente a los desastres, y se presentaron datos respecto a la salud mental de jóvenes en el contexto de pandemia. Además, se revisaron algunos fenómenos sociales que emergieron en este contexto, como los disturbios y el pánico masivo, así como el surgimiento de teorías conspirativas en las redes sociales. Por último, se expuso evidencia de los efectos positivos del apoyo social en relación con variables como bienestar y crecimiento postraumático, junto con estrategias para trabajar el apoyo social a nivel individual y comunitario.

En esa línea, el curso también buscó que sus participantes pudieran desarrollar estrategias psicosociales para afrontar el impacto de situaciones de crisis y desastres en los grupos y comunidades. Esto se materializó en el módulo 5, desarrollado por un experto internacional en intervención en contextos de crisis y desastres. En este módulo se expusieron experiencias y estrategias de intervención psicosocial en diversas situaciones adversas, como emergencias, catástrofes, conflictos armados y crisis políticas, y se profundizó en la importancia de desarrollar

una praxis intercultural, biopsicosocial, y desde un enfoque de derechos. También, se presentó evidencia sobre algunos efectos positivos que pueden emerger en contextos adversos, como el aumento de la solidaridad, el apoyo y la cohesión social. Asimismo, se exhibió evidencia sobre algunos efectos negativos en la salud mental de las personas que intervienen en emergencias, junto con estrategias para su mitigación. Por último, el docente mencionó los efectos positivos de la cultura de la prevención, entre ellas, la reducción de vulnerabilidad y el aumento de reacciones positivas y adaptativas en situaciones adversas.

Un último objetivo del curso fue que sus participantes pudieran conocer el Enfoque de Derechos aplicado en contextos de crisis y desastres. Este objetivo dio pie al desarrollo del módulo 6, el que fue facilitado por un experto internacional en temáticas de Derechos Humanos. En este curso se hizo un breve encuadre sobre los Derechos Humanos y el Enfoque de Derechos, y se abordaron los efectos comunitarios de los desastres desde esta perspectiva. Por otro lado, se presentaron datos sobre los derechos vulnerados en contextos de desastres y estrategias para mitigar estas situaciones. Finalmente, se entregaron estrategias prácticas para intervenir en situaciones de crisis desde los enfoques de género, intergeneracional e intercultural.



IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

El curso fue implementado en modalidad e-learning, mediante las plataformas CANVAS y Google Drive, e impartido a estudiantes y profesionales de diferentes carreras de la salud y las Ciencias Sociales, como Psicología, Enfermería, Trabajo Social y Medicina de la Universidad de Concepción. El curso se ofreció para estudiantes de nuestra casa de estudios, así como para otras universidades chilenas y extranjeras.

Previo a la ejecución de los módulos respectivos, se entregó a cada participante un acta de consentimiento informado, en la cual se señaló el objetivo del curso y de los datos recogidos, así como la voluntariedad y confidencialidad de su participación. Este consentimiento fue construido en la plataforma Google Forms y entregado vía correo electrónico, plataforma CANVAS y Google Drive. Una vez que las personas aceptaron participar, se les aplicó una encuesta de datos sociodemográficos con preguntas que incluyeron datos de género de la

persona, edad, nacionalidad, carrera o área en la que se desempeña, si se identifica o no con algún pueblo originario y con cuál, si presenta algún tipo de condición de larga duración y su ocupación principal. Esta encuesta también se realizó vía Google Forms y se socializó mediante las plataformas ya mencionadas.

En cuanto a los módulos, cada uno estuvo compuesto por una clase teórica con una duración de entre 20 y 60 minutos, según el tema a tratar, y por una actividad que permitió evaluar los contenidos aprendidos. Estas actividades fueron mayoritariamente pruebas de selección múltiple y verdadero o falso, cuya extensión varió entre 5 a 6 ítems.

En el caso de las clases, fueron en su mayoría expositivas e impartidas una vez a la semana, desde el 13 de octubre hasta el 12 de diciembre de 2022, junto a su respectiva evaluación. Las clases consistieron en grabaciones hechas por cada docente en base a presentaciones en formato Power Point, las cuales fueron incluidas en las plataformas CANVAS y Google Drive. También, se dictaron lecciones de forma sincrónica mediante la plataforma Zoom, cuya asistencia llegó a 25 personas. Debido a inconvenientes de uno de los académicos internacionales, el último módulo debió ser impartido con dos semanas de retraso. Al finalizar cada módulo las y los participantes tuvieron que responder la evaluación correspondiente, para luego revisar en la plataforma las respuestas correctas e incorrectas. La evaluación se configuró en la plataforma para que las personas intentaran responder ilimitadas veces.

Una vez respondida la última evaluación, y como requisito para la entrega de su certificado de participación, se aplicó la Encuesta de Satisfacción con el Proceso de Capacitación construida por Hernández et al. (2021). Esta encuesta se compone de 31 ítems en formato Likert de siete puntos, en donde cada participante responde en relación con qué tan de acuerdo está con cada una de las afirmaciones, donde 1 significa “totalmente en desacuerdo”, y 7 significa “totalmente de acuerdo”. Esta escala incorpora ocho dimensiones:

- 1) Planificación: relacionada con el grado de favorabilidad sobre la estructuración de las actividades realizadas.
- 2) Uso de tecnologías para la enseñanza: la cual evalúa la forma en que fueron

utilizadas las tecnologías en el proceso de capacitación.

- 3) Evaluación: orientada a la valoración sobre las estrategias de análisis del aprendizaje utilizadas durante la asignatura.
- 4) Uso de Learning Management System (LMS): sistema de gestión del aprendizaje institucional que evalúa el uso del sistema de gestión del aprendizaje online.
- 5) Preparación para el uso de tecnologías: que mide la percepción que tiene cada participante sobre las oportunidades de aprendizaje entregadas por la organización de la asignatura.
- 6) Participación propia durante el proceso de capacitación: orientada a la evaluación de la interacción entre participantes y las diferentes herramientas de aprendizaje.
- 7) Relación docente-capacitador: que evalúa la oportunidad que tiene cada estudiante para comunicarse con el cuerpo docentes, así como el trato de parte de las y los académicos.
- 8) Recursos de autoformación: que mide la valoración de los recursos utilizados en el proceso de enseñanza.

El objetivo de su aplicación fue evaluar la ejecución de la asignatura a niveles de contenido y de organización. Fue construida, al igual que las encuestas anteriores, mediante la plataforma Google Drive y entregada a las personas mediante correo electrónico, por CANVAS o Google Drive. Una vez que finalizó el plazo, se les envió un certificado de participación, firmado y validado por la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción, indicando el nombre del curso y la cantidad de horas de capacitación.

RESULTADOS

De las 233 personas inscritas, un total de 51 personas (21,89%) finalizaron el curso. De ellas, un 80,4% (N=41) fueron mujeres, mientras que un 19,6% (N=10) fueron hombres. La media de edad fue de 29.39 años (SD=11.08), siendo en su mayoría personas de 22 años (13,7%, N=7). Al ser un curso de internacionalización, se ofreció la instancia a diferentes países. De los 51 participantes, un 62,7% fueron personas chilenas (N=32), mientras que la segunda mayor cantidad de inscritos posee nacionalidad guatemalteca. En cuanto a las profesiones o áreas en

las que se desempeñan las personas participantes, 30 de ellas pertenece al área de la Psicología, 7 pertenecen a la Kinesiología, y 4 de ellas se desempeñan en la Obstetricia y Puericultura. Del total de personas participantes, un 88,2% de la muestra (N=45) no se identifica con ningún pueblo indígena u originario, mientras que un 11,8% (N=6) sí lo hace, siendo el pueblo maya el que cuenta con mayor identificación (N=3). Un 98% de las personas participantes no presenta ningún tipo de condición de larga duración, mientras que un 2% señaló presentar ceguera o dificultad para ver aun usando lentes. La tabla 2 muestra los datos sociodemográficos de las personas participantes.

Tabla 2. Datos sociodemográficos frecuencias y porcentajes.

Variables	N	%
Género		
Femenino	41	80,4
Masculino	10	19,6
Total	51	100
Nacionalidad		
Chilena	32	62,7
Guatemalteca	17	33,3
Española	1	2
Ecuatoriana	1	2
Total	51	100
Áreas de especialización		
Psicología	30	58,8
Kinesiología	7	13,7
Obstetricia y Puericultura	4	7,8
Educación	3	5,9
Enfermería	2	3,9
Tecnología Médica	2	3,9
Ingeniería	1	2
No declarado	2	4
Total	51	100

Con respecto a la ejecución de la asignatura, se aplicó la Encuesta de Satisfacción con el Proceso de Capacitación (Hernández et al., 2021). De un total de 217 puntos, la asignatura obtuvo en promedio una satisfacción de 184 puntos (SD=16.81), lo que significa que fue valorada con una satisfacción del 84,8% (N=50). Considerando la satisfacción por dimensión, tanto el

uso de tecnologías para la enseñanza como los recursos de autoformación fueron los mejores valorados por las y los estudiantes. En cuanto a la primera, la puntuación media fue de 26 puntos (SD=2.83), de un total de 28 puntos, lo que implica que las personas valoraron con un 92,9% de satisfacción la forma en que se utilizaron los diferentes medios tecnológicos para la ejecución de la asignatura. La dimensión de recursos de autoformación marcó una media de 26 puntos (SD=2.64), de un total de 28, recibiendo una satisfacción del 92,9%, considerando los recursos que apoyaron el contenido de la asignatura. Al contrario, las dimensiones menos valoradas fueron las del uso del LMS institucional y la preparación para el uso de tecnologías. Así, las personas participantes señalaron una media de 14 puntos (SD=4.13), de un total de 21, en la dimensión de uso de LMS institucional, que se traduce en un 66,7% de satisfacción con el sistema de gestión del aprendizaje online. Al mismo tiempo, la dimensión de preparación para el uso de tecnologías recibió una media de 19 puntos (SD=4.48), de un total de 28, cifrando en un 67,9% la percepción de oportunidades de aprendizaje que se entregaron en el desarrollo de la asignatura. La tabla 2 señala las medias de puntajes obtenidos por las y los participantes en las 8 dimensiones evaluadas por el instrumento, junto a la puntuación máxima de cada una de ellas y el porcentaje de satisfacción correspondiente. La tabla 3 muestra los resultados de la encuesta de satisfacción.

Tabla 3. Porcentaje de satisfacción con la capacitación.

Dimensión	Media de puntaje obtenido (SD)	Puntaje ideal	% de satisfacción (N=50)
Planificación.	25 (3.06)	28	89,3
Uso de tecnologías para la enseñanza.	26 (2.83)	28	92,9
Evaluación.	31 (3.49)	35	88,6
Uso de LMS institucional.	14 (4.13)	21	66,7
Preparación para el uso de tecnologías.	19 (4.48)	28	67,9
Participación propia durante el proceso de capacitación.	18 (2.77)	21	85,7
Relación docente-capacitador.	25 (3.35)	28	89,3
Recursos de autoformación	26 (2.64)	28	92,9

Nota. SD: desviación estándar.

Cualitativamente, se evaluó como dificultad la disponibilidad horaria de los académicos de otros países, ya que pese a manifestar una excelente disposición a colaborar con la experiencia internacional del curso, hubo un retraso en la realización de una clase que debió dictarse de manera asincrónica. Sin embargo, las y los académicos participantes concuerdan en la necesidad de repetir este tipo de experiencias puesto que permiten interactuar con distintas carreras, universidades y países; posibilitando el logro de resultados con una mirada global.



CONCLUSIONES

El objetivo general del curso fue desarrollar competencias psicosociales en las y los estudiantes; orientadas al autocuidado en el ámbito profesional. La apuesta por este curso se basó en estudios que han mostrado que el desarrollo de las habilidades mencionadas se redujo en pandemia (Jauregui, 2021), y que su enseñanza, de manera virtual, es posible cuando las metodologías están diseñadas para este propósito (Reyes, 2022).

La evaluación por parte del alumnado fue muy buena, con porcentajes de satisfacción que alcanzaron el 92% en el aspecto del uso de tecnologías de enseñanza y autoformación. Como esta es una primera versión, se espera mejorar los aspectos que tuvieron la menor satisfacción, como el uso de LMS institucional (62.9%) (uso de Canvas, Teams y plataformas usadas por la universidad) y la preparación para el uso de la tecnología (62.9%).

Por otra parte, se valora positivamente que el curso generó interés en participantes no solo de Chile, sino también en estudiantes provenientes de Guatemala, España y Ecuador. Las clases, que se dictaron de manera sincrónica, dieron la posibilidad a las y los alumnos de relacionarse de manera virtual con docentes y pares de otros países. Esta práctica internacional, sin duda, contribuye a la adquisición de herramientas para el crecimiento personal y profesional de quienes realizaron el curso, generando un impacto positivo en sus vidas y en los espacios donde se desenvolverán como profesionales, en sus respectivos países. Contar con este tipo de experiencias favorece una perspectiva global invaluable que permite aprender no solo de expertos, sino también de las vivencias particulares y culturas diversas, fortaleciendo la capacidad

de colaboración y adaptación en situaciones críticas. De acuerdo con lo anterior, es posible señalar el logro exitoso de la propuesta Internacionaliza.doc, que tiene entre sus objetivos el promover instancias para crear o transformar asignaturas diseñadas en conjunto por profesores nacionales y extranjeros, además de generar espacios de interacción entre estudiantes de distintas nacionalidades.

Como desafío para futuras versiones, sería interesante tener medidas longitudinales más precisas para evaluar su efecto. Se podría comparar el impacto de la enseñanza de este tipo de habilidades en distintas modalidades, y también, sería interesante hacer comparaciones por carreras o áreas de formación. Finalmente, se podría evaluar el impacto del curso considerando el desarrollo de habilidades socioemocionales con otras variables con las que se ha mostrado alguna relación, como la autoeficacia (Hernández, 2018) y la salud mental (Jiménez-Macías, 2021).

Si bien se logró participación de distintas carreras del área de la salud, el mayor porcentaje de estudiantes fue de Psicología. Por tanto, nuestro desafío en una próxima edición será aumentar la participación de otras áreas y carreras que, tradicionalmente, no se han relacionado con habilidades sociales o socioemocionales; por ejemplo, las distintas ingenierías. Sin embargo, tal como ha demostrado la pandemia, casi sin importar el área de desempeño, contar con estas habilidades se hace esencial en las situaciones de crisis y desastres que son cada vez más comunes.



REFERENCIAS

Asún, R., Palma, I., Aceituno, R., & Duarte, F. (2021). El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: Sociabilidad, conflictos, y política. *Revista de Sociología*, 36(1), 6-24.

Bueno, M., & Barrientos-Trigo, S. (2021). Cuidar al que cuida: el impacto emocional de la epidemia de coronavirus en las enfermeras y otros profesionales de la salud. *Enfermería Clínica*, 31, s35-s39.

Figuerola, R., Marín, H., & González, M. (2010). Apoyo Psicológico en Desastres. Propuesta de un modelo de atención basado en revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Revista Médica de*

Chile, 138, 143-151.

García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6).

Hernández, E. T. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15-27.

Hernández, F., Pérez, C., Castillo, I., & Muñoz, F. (2021). *Informe Psicométrico Escala de Satisfacción con el Proceso de Capacitación Docente*. Docencia en Red, Proyecto UCO 20102, Universidad de Concepción.

Jauregui Soriano, K. (2021). Nivel de salud mental positiva y habilidades sociales en estudiantes de enfermería de una universidad pública antes y durante la pandemia COVID-19 [Tesis inédita]. Universidad Nacional Mayor San Marcos.

Jiménez-Macías, I. U., Vázquez-González, G. C., Juárez-Hernández, L. G., & Bracamontes-Ceballos, E. (2021). Inventario de habilidades socioemocionales y salud mental para profesores de educación superior: validez de contenido. *Revista Fuentes*, 23(2).

Lewis, K. M., Holloway, S. D., Bavarian, N., Silverthorn, N., Dubois, D. L., Flay, B. R., & Siebert, C. F. (2021). Effects of positive action in elementary school on student behavioral and social-emotional outcomes. *Elementary School Journal*, 121(4).

Lillo-Cabrera, I., Bayo-Burgos, A., Cánepa, J., Meneses, R., A Crockett, M., & Martínez, V. (2022). Investigaciones en salud mental infanto-juvenil en Chile durante la pandemia de COVID-19: una revisión de alcance. *Rev. Chil. Psiquiatr. Neurol. Infanc. Adolesc*, 33(2), 10-22.

McCormick, M. P., Neuhaus, R., O'Connor, E. E., White, H. I., Horn, E. P., Harding, S., Cappella, E., & McClowry, S. (2021). Long-Term Effects of Social-Emotional Learning on Academic Skills: Evidence from a Randomized Trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(1), 1-27.

Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior (2020). *Guía para la implementación del plan para la reducción del riesgo de desastres en centros de trabajo*. Gobierno de Chile.

Pinheiro, V., Zambianco, D., & Moro, A. (2022). La educación en tiempos sensibles. Aportes de las habilidades morales y socioemocionales en el contexto de la pandemia post-COVID-19.

Revista Iberoamericana de Estudios en Educación, 17(1), 3-20.

Reyes, L. P. B. (2022). Desarrollo de habilidades socioemocionales a distancia en el contexto de la pandemia. *Educación socioemocional*, 4, 39.

Romo, M. G. A., Montes, J. F. C., & en Procesos, E. D. L. M. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Directorio*, 8(31), 41.

Sandoval-Obando, E. (2019). ¿Por qué hablar de Psicología de la Emergencia en América Latina? Una discusión necesaria. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre reducción del Riesgo de Desastres*, 3(1), 102-107.

Savelyev, P., & Tan, K. T. K. (2017). Socioemotional skills, education, and health-related outcomes of high-ability individuals. *American Journal of Health Economics*, 5(2), 250-280.

The Lancet. (2020). Covid 19: Protecting health-care workers. *The Lancet*, 395(10228), 922.

Yuliandri, B. S., & Wijaya, H. E. (2021). Social Emotional Learning (SEL) to Reduce Student Academic Stress during the COVID-19 Pandemic. *Proceeding of Inter-Islamic University Conference on Psychology*, 1, (1).

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255.





CAPÍTULO 8

FORMACIÓN INTERPROFESIONAL: ONE HEALTH, UNA OPORTUNIDAD DE INNOVACIÓN DOCENTE QUE FORTALECE LA INTERDISCIPLINA E INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

INTERPROFESSIONAL FORMATION: ONE HEALTH, AN OPPORTUNITY FOR TEACHER INNOVATION THAT
STRENGTHENS UNIVERSITIES' INTERDISCIPLINE AND INTERNATIONALIZATION

María Jacqueline Sepúlveda Carreño

Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción, Chile

Elisa Escudero Pastor

Facultad de Veterinaria, Universidad de Murcia, España

Pedro Marín Carrillo

Facultad de Medicina, Universidad de Murcia, España

Asta Tvarijonaviciute

Facultad de Veterinaria, Universidad de Murcia, España

Gaspar Ros Berruezo

Facultad de Veterinaria, Universidad de Murcia, España

Alejandra Latorre Soto

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Concepción, Chile

Aníbal Pauchard Cortés

Facultad de Ciencias Forestales, Universidad de Concepción, Chile

Resumen

El proyecto Formación interprofesional: One Health, surge en respuesta al aumento de enfermedades emergentes producto de la crisis climática que puede desencadenar una crisis sanitaria como la ocasionada por el COVID-19. De este modo se incorporó el concepto One Health (Una Salud) en los contenidos de las asignaturas curriculares, sobre la base de que la salud humana, la salud animal y los ecosistemas son interdependientes y conocer estas interacciones permite un abordaje integral en la prevención y tratamiento de estas enfermedades.

Dicho proyecto se planteó como una oportunidad de innovación docente para el fortalecimiento de la interdisciplina y la internacionalización de las universidades, implementándose al alero de la asignatura de Farmacología en las carreras de Medicina Veterinaria, Enfermería y Odontología de la Universidad de Concepción (Chile) y en los programas formativos de Medicina Veterinaria y Enfermería de la Universidad de Murcia (España), desde un enfoque basado en el Collaborative Online International Learning (COIL). Esta iniciativa didáctica posibilitó el intercambio intercultural de experiencias, la apropiación de conocimientos asociados a la farmacología y el desarrollo de competencias genéricas trascendentales para un futuro desempeño profesional exitoso, tales como: pensamiento crítico, trabajo colaborativo interdisciplinario, creatividad y pensamiento sustentable.

Asimismo, el estudiantado aprendió estrategias de prevención y tratamiento de enfermedades emergentes, a partir de la asistencia a dos seminarios internacionales virtuales sincrónicos, liderados por expertos en la materia; y el estudio de un caso clínico analizado y debatido en grupos mixtos, moderados por docentes colaboradores.

Abstract

The project entitled Interprofessional Formation: One Health emerged as a response to the increase of emerging diseases due to the climate crisis that can cause sanitary crises such as the one caused by COVID-19. Thus, the concept of 'one health' was introduced into the curriculum, based on the idea that human health, animal health, and ecosystems are interdependent. Furthermore, knowing these interactions allows us to address the prevention and treatment of illnesses in a comprehensive manner.

This project was posed as an opportunity for educational innovation to strengthen universities interdiscipline and internationalization. It was implemented in the Pharmacology course of the Veterinary Medicine, Nursing, and Dentistry undergraduate programs at Universidad de Concepción (Chile) and the Veterinary Medicine and Nursing undergraduate programs at Universidad de Murcia (Spain), from an approach based on Collaborative Online International Learning (COIL). This didactic initiative allowed students to exchange experiences between cultures, acquire knowledge related to pharmacology, and develop transcendental generic competencies for successful professional performance, such as critical thinking, collaborative interdisciplinary work, creativity, and sustainable thinking.

Additionally, students learned strategies to prevent and treat emerging diseases by attending two synchronous virtual international seminars led by experts in the field; and studying an advanced clinical case, debating it in mixed groups moderated by co-teachers.



INTRODUCCIÓN

El concepto de Una Sola Salud (en inglés “One Health”, abreviado como OH) se introdujo a comienzos del año 2000 para poner nombre a una noción conocida desde hace más de un siglo: la salud humana y la sanidad animal son interdependientes y están vinculadas a los ecosistemas en los cuales coexisten. Fue acuñado por primera vez por el Dr. Calvin Schwabe en su libro “Veterinary Medicine and Human Health”, en el que enfatiza las similitudes entre la medicina humana y veterinaria, y la necesidad de colaboración para curar, prevenir y controlar de manera efectiva las enfermedades que afectan tanto a los humanos como a los animales (Schwabe, 1984). Pero esta vinculación es conocida desde el siglo XIX, cuando Rudolf Virchow acuñó el término “zoonosis” para indicar una enfermedad infecciosa que se transmite entre animales y humanos, y que resumió con esta frase: “Entre la medicina animal y la humana no hay líneas divisorias, ni debería haberlas. El objeto es diferente pero la experiencia obtenida constituye la base de toda medicina” (Virchow, 2008). Esta interdependencia está cobrando cada vez más relevancia por el impacto que están produciendo los cambios en las interacciones entre personas, animales, plantas y medio ambiente, causados principalmente por el crecimiento de la población humana y su expansión a nuevas áreas geográficas, el cambio climático, la deforestación, la ganadería, el movimiento global de personas, animales y alimentos y la crisis de biodiversidad (IPBES, 2020). Por otro lado, aunque de acuerdo con el informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) aún existe una oportunidad para limitar el calentamiento global a 1.5 grados, se requiere aunar esfuerzos y voluntades (UNEP, 2022). Ejemplos de estas interacciones las vemos de manera periódica en la aparición de brotes de enfermedades emergentes de origen zoonótico, como la Influenza Aviar de Alta Patogenicidad (IAAP), que está provocando brotes en aves de corral, silvestres y mamíferos, principalmente en las regiones de Europa, América y Asia, con una alta tasa de aves silvestres muertas y un aumento de las tasas de morbilidad y mortalidad de mamíferos terrestres y acuáticos, generando preocupación mundial por las posibilidades de adaptación del virus y por el potencial impacto sobre la salud humana (OPS/OMS, 2023 y OMSA, 2022). En Chile, además de la ocurrencia de numerosos brotes de IAAP en aves silvestres y domésticas, así como también algunos mamíferos, varias enfermedades zoonóticas han emergido en las últimas décadas. Dentro de las más recientes, se encuentra el Tifus de los matorrales, al que se une al virus Hanta como enfermedades que afectan a personas que están en contacto con ambientes naturales (Oyarzun et al., 2021). A nivel global, la pandemia por COVID-19 ha causado un elevado número de muertes y patologías secundarias, además de daños económicos en todo el mundo, revelando la importancia de OH

para mejorar la calidad de vida de todas y todos los habitantes. Queda clara la relevancia de One Health como estrategia de salud global que unifique los esfuerzos y la articulación de las organizaciones internacionales (FAO, OMS, OMSA, PNUMA), tal como se ha puesto de manifiesto en la Cumbre de Salud del G7 en 2021. El éxito de su implementación requiere de una colaboración incluso más amplia, con un fuerte protagonismo de la academia y que incluya, asimismo, el compromiso y participación de la sociedad civil, de los sectores público y privado; con el objetivo de comprender, anticipar y abordar los riesgos existentes para la salud global.



FUNDAMENTO PEDAGÓGICO Y OBJETIVOS

Las habilidades y competencias que debe desarrollar el estudiantado de pregrado tienen que vincularse a los requerimientos de los nuevos modelos de desarrollo y las grandes transformaciones que está viviendo el mundo; por ejemplo, los cambios climáticos y demográficos y la crisis de la biodiversidad. A estos fenómenos se suman el crecimiento de las migraciones humanas y la aparición de enfermedades emergentes por un contacto con poblaciones naturales de organismos vectores. Estos cambios globales, anexados a la acelerada transformación digital, están desafiando a las instituciones de educación superior a incorporar contenidos y nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan abordar estos temas con un enfoque sistemático, interdisciplinario e intercultural; potenciando, al mismo tiempo, la internacionalización del proceso educativo (Brown, 2004). Los problemas complejos y multidimensionales actuales requieren que las y los profesionales tengan una visión interdisciplinaria y global para enfrentar eficaz y eficientemente los temas sanitarios.

La internacionalización, tal como la hemos conocido, está evolucionando a otras formas de intercambio y colaboración académica. Hasta hace un tiempo, se desarrollaba principalmente sobre la base de convenios entre universidades que otorgan cupos académicos para que estudiantes y docentes pudieran realizar un intercambio académico, con la principal desventaja de que, esta forma de llevar a cabo la internacionalización, favorece a quienes tienen mejor capital cultural, replicando las desigualdades. En un escenario postpandemia, los objetivos de la internacionalización se pueden lograr a través de la internacionalización en casa, es decir, mediante una experiencia alcanzada en el ejercicio académico online y/o aprovechando los procesos migratorios que están ocurriendo. Ambas modalidades permiten reunir, en un mismo tiempo, personas de distinto origen en un diálogo intercultural, lo que no sólo expande la

visión de un problema, sino también facilita la transición desde la homogeneidad hacia la heterogeneidad sociocultural.

Con respecto a la internacionalización de la enseñanza de la farmacología, es necesario precisar que existen numerosos recursos educativos de apoyo a la enseñanza de esta disciplina. Uno de ellos es el Proyecto de Educación en Farmacología (PEP) de la Unión Internacional de Farmacología Básica y Clínica (IUPHAR) (<https://www.pharmacologyeducation.org/>), el que dispone de material didáctico, muy bien valorado por las y los estudiantes, pero sin incorporar actividades formativas sincrónicas o de interacción entre pares y/o docentes (Faccenda et al., 2019).

La experiencia desarrollada se basó en el Collaborative Online International Learning (COIL), o Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea, un enfoque pedagógico que permite conectar a estudiantes y profesores con una mirada intercultural (Hackett et al., 2023).

En este escenario global e interdependiente, se hace necesario fortalecer las competencias y habilidades del siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo e interdisciplinario, la creatividad, el respeto a la diversidad y el pensamiento sustentable; siendo la digitalización aquella tecnología que facilita la inmersión de las y los alumnos en aulas interculturales.

La pandemia por COVID-19 desató una crisis sanitaria, económica y social que impactó distintos ámbitos de nuestra vida, entre ellos, la educación superior. Para mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las universidades se migró desde la docencia presencial hacia la docencia virtual, se implementaron nuevas estrategias educativas y se desarrolló material didáctico para el uso de plataformas virtuales (Turnbull et al., 2021). En este punto es donde deberíamos comenzar a discutir si las actuales estrategias pedagógicas, así como las mallas curriculares, han logrado la flexibilidad suficiente para facilitar el desarrollo de estas competencias.

En este contexto, la Universidad de Concepción en conjunto con la Universidad de Murcia han iniciado un proyecto piloto de colaboración internacional, con el objetivo de incorporar el concepto de Una Sola Salud en los contenidos del currículum, a través de una estrategia de

formación interprofesional, para que los distintos profesionales del área de la salud trabajen colaborativamente en estrategias de prevención y tratamiento de las enfermedades emergentes.

La Organización Mundial de la Salud plantea que el recurso humano del área de la salud es una de las principales barreras para la cobertura y el acceso universal a la salud de la población. Al respecto, menciona que resulta necesaria la formación interprofesional e incentiva a contemplar estrategias de formación en ese sentido.

El aprendizaje uni-profesional es importante para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes propias de una profesión, sin embargo, una interacción entre las y los diferentes futuros profesionales permite desarrollar competencias genéricas para el trabajo en equipo, la generación de redes y la investigación interdisciplinaria. La formación o educación interprofesional es una estrategia educacional que prepara estudiantes y profesionales para trabajar en equipos interprofesionales, optimizando sus habilidades y conocimientos para una práctica colaborativa eficaz (WHO, 2010).

Para implementar una estrategia de formación interprofesional es necesario considerar los contextos educativos y las aptitudes a desarrollar en las y los estudiantes. Los entornos educativos dependerán del grado de complejidad de las instituciones de educación superior, lo que determinará que en ciertos casos los esfuerzos podrán estar destinados a algunas o todas las carreras del plantel (Sandoval-Barrientos et al., 2019). Algunas instituciones, como el Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC), han definido que entre las capacidades necesarias de desplegar en estudiantes están la planificación de funciones, la operación en equipo, los cuidados centrados en la comunidad, la comunicación interprofesional, la resolución interprofesional de conflictos y el liderazgo colaborativo (Arain et al., 2017). En tanto, la Universidad de Navarra coincide en destacar la comunicación en el equipo, el conocimiento y respeto de roles, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos (Moreno et al., 2021; la Rosa-Salas et al., 2020).

Un aspecto adicional relevante en la formación interprofesional es la estrategia educativa y la integración de contenidos. La mayoría de los casos reportados en la literatura emplean la simulación clínica con casos clínicos que permiten hacer un diagnóstico y, luego, proponer

un tratamiento para reflexionar en torno a la evolución y manejo del paciente (Salik & Paige, 2022). Otra alternativa que se está explorando es la incorporación de un concepto o paradigma en los contenidos de las asignaturas, enfocado de manera holística, que permita una amplia mirada al problema o contenido a abordar.

La formación de profesionales en los distintos ámbitos científicos debe proveer no sólo de conocimientos propios de las especialidades, sino que debe apuntar al desarrollo de habilidades y estrategias para solucionar de forma creativa e independiente diversos problemas emergentes en el ejercicio profesional. Dada la necesidad de fortalecer el aprendizaje activo de las y los estudiantes y, en la búsqueda de propuestas didácticas que permitan alcanzar este fin, la utilidad de la incorporación del estudio de casos a la formación de diversas carreras de pregrado es incuestionable.

Como estrategia pedagógica, los estudios de casos permiten al estudiantado integrar la teoría con situaciones de la vida real, a medida que crean soluciones para los escenarios cuidadosamente diseñados por sus docentes, en los cuales se describen situaciones inusuales en las que deben identificar efectos o beneficios de la aplicación de medidas o técnicas, además de inconvenientes o riesgos derivados de las mismas. Los alcances científicos y disciplinares se topan con los didácticos, a la vez que promueven el aprendizaje a través de la discusión interdisciplinaria del caso, sin interactuar directamente con la situación recreada en el mismo. La enseñanza basada en el estudio de casos surge como una herramienta didáctica útil que guía a las y los estudiantes a organizar individual y/o colectivamente su estudio, experimentar con el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, promover la indagación científica, desafiar la comprensión lectora y desarrollar formas de comunicación propias del ejercicio profesional. “Aprenden haciendo”, beneficiándose así de habilidades que las conferencias tradicionales difícilmente crean (Seshan et al., 2021).

Al respecto, la propuesta desarrollada en esta iniciativa busca incorporar el concepto de OH en los contenidos de las asignaturas, es decir, profundizar sobre la interdependencia entre la salud humana, animal y los ecosistemas, y las consecuencias que puede tener un cambio de interacciones entre estos tres componentes, a través de una estrategia de formación interprofesional para formar profesionales integrales con alta valoración por la sustentabilidad.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

La implementación de esta propuesta piloto contempló la participación voluntaria de estudiantes de 3 carreras de la Universidad de Concepción (Medicina Veterinaria, Enfermería y Odontología) y 2 carreras de la Universidad de Murcia (Medicina Veterinaria y Enfermería), que cursaron una de las 11 asignaturas, en el segundo semestre del año académico (tabla 1).

Tabla 1. Carreras participantes de la Universidad de Concepción y de la Universidad de Murcia.

Asignatura	Código	Carrera	Nº de estudiantes	Universidad
Farmacología	252409	Odontología	90	Universidad de Concepción
Farmacología Veterinaria, Chillán	333032-1	Medicina Veterinaria	80	Universidad de Concepción
Farmacología Veterinaria, Concepción	333032-2	Medicina Veterinaria	90	Universidad de Concepción
Salud Pública-Chillán	333057-1	Medicina Veterinaria	91	Universidad de Concepción
Salud Pública-Concepción	333057-2	Medicina Veterinaria	68	Universidad de Concepción
Conservación Biológica	121514-1	Ingeniería en Conservación de Recursos Naturales	10	Universidad de Concepción
Farmacoterapia	2821	Medicina Veterinaria	90	Universidad de Murcia
Propedéutica Clínica	2808	Medicina Veterinaria	90	Universidad de Murcia
Patología Médica	2823	Medicina Veterinaria	90	Universidad de Murcia
Farmacología Humana	2611	Enfermería	200	Universidad de Murcia
Higiene, Inspección y Control Alimentario II	2833	Medicina Veterinaria	90	Universidad de Murcia

Esta innovación educativa se llevó a cabo en cuatro fases:

- *Fase de Desarrollo*: destinada a la elaboración de material didáctico, recopilación bibliográfica y diseño de la página web sobre OH (onehealth.udec.cl).

- *Fase de Diagnóstico*: propuesta para determinar el grado previo de conocimientos del estudiantado sobre el concepto OH. Para ello, las y los estudiantes respondieron una encuesta que permitió establecer el grado de conocimiento previo sobre este concepto.

- *Fase de Intervención*: consistente en la realización de distintas actividades docentes para aportar conocimientos teóricos sobre el concepto OH, así como su aplicación a través de situaciones reales que requieren la visión interdisciplinar de diversos profesionales. Para ello, se realizaron dos seminarios internacionales con la participación sincrónica de estudiantes de ambas universidades.

El primero, impartido por el Dr. Bernard Ballat (exdirector de la World Organisation for Animal Health, OMSA, fundada como OIE desde 2001 a 2010), titulado “El vínculo hombre-animal-medio ambiente: desafíos para el futuro”, tuvo como objetivo dar a conocer el concepto de OH y sus implicaciones. El segundo seminario, liderado por el Prof. Dr. Aníbal Pauchard (Profesor Titular de la Universidad de Concepción, fundador del Laboratorio de Invasiones Biológicas y Director del Instituto de Ecología y Biodiversidad de Chile), titulado “Biodiversidad y salud: aprendizaje desde las invasiones biológicas”, cuyo objetivo fue exponer una perspectiva ecosistémica a todas y todos los alumnos participantes, para entender la complejidad de las interrelaciones entre naturaleza y bienestar humano, tomando el caso de las enfermedades contagiosas como proceso de invasión biológica (Nuñez et al., 2020).

Posterior a estas dos actividades, se desarrolló un caso clínico que se puso a disposición de las y los participantes para su discusión en grupos pequeños mixtos (Chile y España), moderado por integrantes del cuerpo académico involucrado en el proyecto. Tras el estudio del caso, en un tiempo prefijado, las y los alumnos tuvieron que responder tres preguntas sobre el mismo. Transcurrido el tiempo, y ya en una sesión conjunta establecida a continuación, cada portavoz de su grupo comunicó las conclusiones, dando paso a un debate que permitió precisar los conceptos analizados al incorporar los diversos puntos de vista.

- *Fase de Evaluación*: Al terminar todas las actividades programadas se animó a las y los estudiantes a responder una segunda encuesta para evaluar el impacto de estas intervenciones docentes sobre su conocimiento del concepto OH.



RESULTADOS

Se realizaron encuestas antes y después del desarrollo de las actividades planificadas en el proyecto. Dichas instancias incluyeron: la elaboración de un sitio web con información sobre el concepto OH; inclusión de bibliografía relevante; implementación de 2 conferencias online a las que asistieron estudiantes no sólo de Chile y España, sino también de EEUU y Colombia; elaboración de un video disponible en la web, que remarca las características fundamentales de este concepto; y el desarrollo de una actividad conjunta guiada, en grupos mixtos de ambos países, para evaluar un caso clínico diseñado. Esta evaluación les permitió poner en práctica lo aprendido a partir de la intervención docente (Franco-Martínez et al., 2020).

Previo a la realización de cada encuesta, se les señaló a las y los participantes lo siguiente: “Antes de comenzar con las encuestas, informarte que los datos serán tratados anónimamente para extraer las conclusiones de este proyecto, con la intención de su publicación. Con la realización de las encuestas acepto las condiciones indicadas sobre su uso y los cedo para el proyecto”.

En las encuestas previas a las actividades, el 90,7% de las y los participantes fueron de Chile, mientras que el 7,2% de España y el 2,1% restante provenían de Estados Unidos y Colombia. En cuanto a los estudios que estaban cursando, el 19,6% fueron estudiantes de la carrera de Veterinaria, el 1% de Medicina, el 5,2% de Enfermería, el 68% de Odontología, el 1% de Biología, el 2,1% de máster y un 3,1% correspondientes a otros grados. En cuanto al género, el 26,8% fueron hombres y el 73,2% mujeres.

En las encuestas realizadas tras la realización de las actividades programadas en el proyecto docente, el 97,1% de las y los encuestados correspondieron a estudiantes chilenos y el 2,9% a españoles. Respecto a los estudios de procedencia, el 11,8% fueron de Veterinaria y el 88,2% restante de Odontología. En cuanto al género, el porcentaje fue similar al obtenido en las encuestas iniciales (26,5% y 73,5%, respectivamente).

Para la implementación del estudio estadístico se decidió seleccionar un grupo homogéneo entre

las y los participantes, con la finalidad de que los resultados fueran concluyentes. Entonces, se designó a un grupo de estudiantes del tercer curso de Odontología que resultó ser el que mayoritariamente participó en ambas encuestas.

Resultados de los estudiantes chilenos de 3º de Odontología

Antes de las actividades organizadas en este proyecto, la mayoría de las y los encuestados (56,9%) revelaron tener muy poco o ningún conocimiento sobre OH (marcaron 1 ó 2 en la escala de 5), mientras que sólo el 4.6% indicó conocer bien o muy bien dicho concepto (4-5/5). Sin embargo, después de las actividades organizadas en el proyecto, más del 35% de las y los participantes señalaron tener un conocimiento amplio sobre este concepto (figura 1).

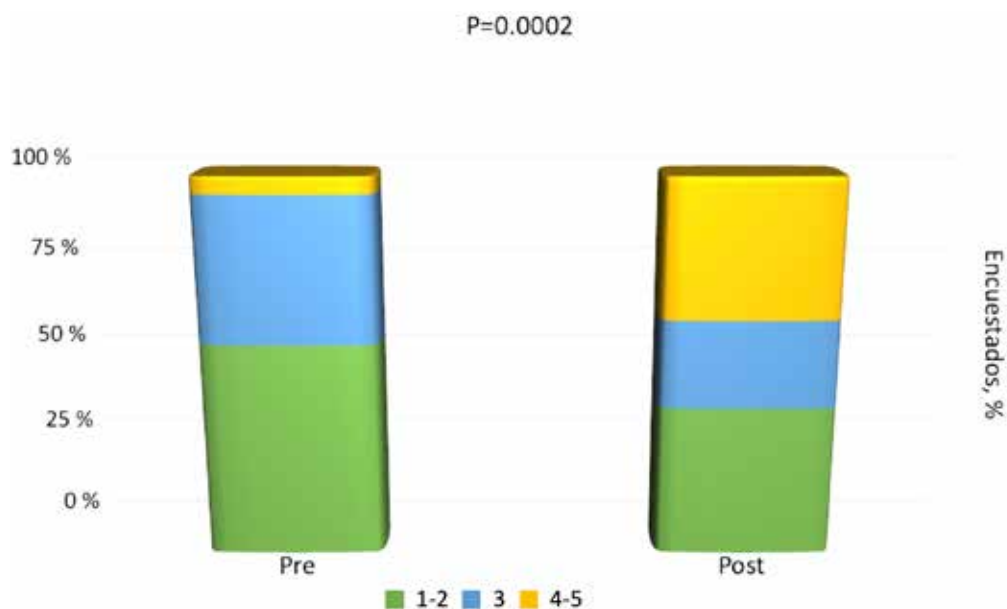


Figura 1. Respuestas de encuestados al ítem “¿Cuánto consideras que conoces el concepto OH antes de realizar esta actividad?” antes (Pre) y después (Post) de las actividades. La puntuación corresponde a la escala de Lickert de 5 puntos, donde la puntuación 1 corresponde a “no lo conozco nada” y 5 a “lo conozco muy bien”.



CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones de esta innovación educativa es la necesidad de abrir espacios para la formación interprofesional que aborde temáticas globales, a través de la vinculación internacional. Tal y como se observa en el desarrollo de un proyecto piloto de la Universidad de Melbourne, el pensamiento transdisciplinario y la colaboración se logran en ambientes académicos diversos, lo que incluye las ciencias, la tecnología y la ingeniería, así como las humanidades, las artes, las ciencias sociales y la salud (Villanueva-Cabezas et al., 2022). En estas comunidades educativas es donde se pueden generar el pensamiento interdisciplinario, las diversas visiones del mundo, las experiencias de vida, los antecedentes culturales y los sistemas de conocimiento y saberes.

También, en nuestra evaluación destaca que la falta de espacios destinados a este tipo de actividades es la principal dificultad para que las y los estudiantes puedan participar, dada su alta carga académica y poco tiempo libre. Sin embargo, la propuesta de intervención realizada facilitó que sus participantes pudieran asimilar el concepto de OH, ya que existen diferencias cuali y cuantitativas sobre el grado de conocimientos manifestado al inicio y al término de la actividad.

Los beneficios de la experiencia de internacionalización en la formación del pregrado hacen posible abordar problemáticas de salud con diferentes culturas; la discusión y análisis entre pares sobre problemas complejos, tales como la resistencia a antibióticos; la aparición de enfermedades emergentes y el nuevo paradigma One Health o Una Salud. Esta apertura de visión permite un proceso formativo global y entrega herramientas adicionales para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas de los futuros profesionales de la salud.

Finalmente, el escenario creado por la pandemia por COVID-19, nos permitió migrar exitosamente desde una docencia presencial hasta un aula virtual, por lo que el futuro de la educación superior tendrá un alto componente de estas características, lo cual facilitará la diversidad cultural. Por lo tanto, la evolución de los procesos de internacionalización conducirá inevitablemente a actividades virtuales e interculturales, disminuyendo las desigualdades en los procesos formativos e igualando las oportunidades de tener una experiencia de internacionalización.



REFERENCIAS

- Arain, M., Suter, E., Hepp, S., Nanayakkara, S., Harrison, E. L., Mickelson, G., ... & Grymonpre, R. E. (2017). Interprofessional competency toolkit for internationally educated health professionals: evaluation and pilot testing. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 37(3), 173-182.
- Brown, C. (2004). Emerging zoonoses and pathogens of public health significance--an overview. *Revue scientifique et technique-office international des epizooties*, 23(2), 435-442.
- Faccenda, E., Maxwell, S., & Szarek, J. L. (2019). The IUPHAR pharmacology education project. *Clinical Pharmacology and Therapeutics*, 105(1), 45.
- Franco-Martínez, L., Martínez-Subiela, S., Cerón, J. J., Bernal, L. J., Tecles, F., & Tvarijonaviciute, A. (2020). Teaching the basics of the One Health concept to undergraduate veterinary students. *Research in Veterinary Science*, 133, 219-225.
- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 5.
- Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (2020). *Workshop Report on Biodiversity and Pandemics of the Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES)*. IPBES Secretariat.
- la Rosa-Salas, V., Moreno, L. A., Fernández, M. V., Juango, L. S., Álvarez, B. M., Díez, C. R., & Berrotarán, G. B. (2020). Educación interprofesional: una propuesta de la Universidad de Navarra. *Educación Médica*, 21(6), 386-396.
- Moreno, L. A., Berrotarán, G. B., Fernández, M. V., Díez, C. R., Álvarez, B. M., Juango, L. S., ... & La Rosa-Salas, V. (2021). La educación interprofesional en la universidad: retos y oportunidades. *Educación Médica*, 22, 437-441.
- Nuñez, M. A., Pauchard, A., & Ricciardi, A. (2020). Invasion science and the global spread of SARS-CoV-2. *Trends in Ecology & Evolution*, 35(8), 642-645.
- Organización Mundial de Sanidad Animal. (2022). *Influenza Aviar*. <https://bit.ly/3TP12Ob>

Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud. (2023). *Alerta Epidemiológica: Brotes de influenza aviar causados por influenza A(H5N1) en la Región de las Américas*. OPS/OMS.

Oyarzún, M., Lanas, F., Wolff, M., & Quezada, A. (2021). Impacto del cambio climático en la salud. *Revista médica de Chile*, 149(5), 738-746.

Salik, I., & Paige, J. T. (2020). *Debriefing the interprofessional team in medical simulation*. Stat Pearls Publishing.

Sandoval-Barrientos, S., Arntz-Vera, J., Flores-Negrin, C., Trunce-Morales, S., Pérez-Carrasco, A., López-Urbe, J., & Velásquez-Scheuch, J. (2019). Propuesta de formación interprofesional en 4 programas de licenciatura de profesionales sanitarios. *Educación Médica*, 20, 25-32.

Schwabe, C. W. (1984). *Veterinary Medicine and Human Health* (3ra edición). Williams & Wilkins.

Seshan, V., Matua, G. A., Raghavan, D., Arulappan, J., Al Hashmi, I., Roach, E. J., ...& Prince, E. J. (2021). Case study analysis as an effective teaching strategy: Perceptions of undergraduate nursing students from a middle eastern country. *SAGE Open Nursing*, 7, 23779608211059265.

Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? *Education and Information Technologies*, 26(5), 6401-6419.

United Nations Environment Programme. (2022). *Adaptation Gap Report 2022: Too Little, Too Slow – Climate adaptation failure puts world at risk*. Nairobi. <https://www.unep.org/adaptation-gap-report-2022>.

Villanueva-Cabezas, J. P., Winkel, K. D., Campbell, P. T., Wiethoelter, A., & Pfeiffer, C. (2022). One Health education should be early, inclusive, and holistic. *The Lancet Planetary Health*, 6(3), e188-e189.

Virchow, R. (2008). Report on the Typhus Epidemic in Upper Silesia: Chapters 1 and 2 (*Soc Med*, 3, 5-20).

World Health Organization. (2010). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice* (No. WHO/HRH/HPN/10.3). World Health Organization.





CAPÍTULO 9

LA VIRTUALIZACIÓN DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EMOVIES EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

STUDENT MOBILITY VIRTUALIZATION: EXPERIENCES AND CHALLENGES
IN IMPLEMENTING THE EMOVIES PROGRAM AT UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

María Inés Picazo Verdejo

Dirección de Relaciones Internacionales

Universidad de Concepción, Chile

Christelle Pierre

Dirección de Relaciones internacionales

Universidad de Concepción, Chile

Resumen

La Universidad de Concepción se integró a la Organización Universitaria Interamericana y su programa “eMOVIES: Espacio de Movilidad Virtual en la Educación Superior” en 2021. Esta red promueve la cooperación interamericana y ofrece una alternativa virtual para la movilidad estudiantil física tradicional.

La movilidad virtual ha existido desde antes de la pandemia por COVID-19, pero la crisis global aceleró su adopción. La internacionalización virtual del currículo estudiantil surgió como una respuesta innovadora a los desafíos de la pandemia, derrumbando las fronteras del saber.

La Universidad de Concepción implementó el programa eMOVIES con el objetivo de permitir que el estudiantado cursara asignaturas en universidades del continente americano y, a su vez, ofrecer asignaturas a alumnos internacionales. eMOVIES permitió a más de 50 estudiantes acceder a experiencias académicas en contextos culturales diferentes, eligiendo asignaturas en instituciones de países como Colombia, México y Argentina. Se ofrecieron numerosas asignaturas de la Universidad de Concepción al estudiantado miembro de la red, las cuales abarcaron áreas que van desde la kinesiólogía hasta la geofísica y la geografía.

Sin embargo, a pesar de lo atractivo de la oferta académica, se identificaron desafíos en la promoción de cursos en universidades socias. Aunque la pandemia aceleró el uso de herramientas virtuales, no cambió el paradigma de la movilidad presencial. La virtualización del aula fue bien recibida durante la pandemia, pero se plantean preguntas sobre su futuro en un mundo post-pandémico.

La Universidad de Concepción posee herramientas tecnológicas y de gestión para garantizar la continuidad y el éxito de los programas virtuales, para esto es esencial acercar conceptualmente nuestra comunidad a la modalidad internacional virtual, mostrar sus beneficios y considerar las preocupaciones globales, tales como el cambio climático y la democratización de acceso al diseñar estrategias de internacionalización.



Summary

Universidad de Concepción (UdeC) joined the Inter-American Organization for Higher Education (IOHE) and its program "eMOVIES: Virtual Mobility in Higher Education" in 2021. This network promotes inter-American cooperation and offers a virtual alternative to traditional physical student mobility.

Virtual mobility has existed before the COVID-19 pandemic, but the global crisis accelerated its adoption. The virtual internationalization of the student curriculum emerged as an innovative response to the challenges of the pandemic, in a closed but not enclosed world, breaking down the boundaries of knowledge.

Universidad de Concepción implemented the eMOVIES program with the objective of allowing its students to take courses at universities in the Americas and, in turn, offer courses to international students.

The program allowed more than 50 students to access academic experiences in different cultural contexts, choosing subjects from universities in countries such as Colombia, Mexico, and Argentina. Numerous subjects were offered to the student members of the network, from kinesiology to geophysics and geography.

However, despite the attractiveness of the academic offerings, challenges were identified in promoting the programs to partner universities. Although the pandemic accelerated the use of virtual tools, it did not change the paradigm of face-to-face mobility. Classroom virtualization was well received during the pandemic, but questions are raised about its future in a post-pandemic world.

Universidad de Concepción possesses technological and management tools to ensure the continuity and success of virtual programs. To achieve this, it is essential to conceptually bring our community closer to the virtual international mode, demonstrate its benefits, and consider global concerns, such as climate change and democratized access, when designing internationalization strategies.





INTRODUCCIÓN

Para la UNESCO (2022), la movilidad académica suele entenderse como el cruce de fronteras por parte de las y los estudiantes para realizar una actividad relacionada con la educación superior. Un fenómeno omnipresente, en mayor o menor medida, en la mayoría de las universidades del norte como del sur.

En efecto, en el siglo XXI, las corporaciones académicas se han abierto al mundo buscando crear una comunidad del conocimiento, favorecer una ciudadanía global e impulsar un intercambio de competencias profesionales en un mundo globalizado (Cosnefroy et al., 2020). Mientras que para las Instituciones de Educación Superior (IES) la internacionalización es una dimensión imprescindible en investigación, de exposición y valoración en los rankings universitarios (Delgado et al., 2011), para las y los alumnos, la movilidad en un aula extranjera ofrece la oportunidad de adquirir conocimientos, metodologías, redes, mejorar las habilidades interpersonales y las competencias interculturales (Pedró, 2021). Sin embargo, las bondades de este fenómeno académico han sido accesibles a una elite de estudiantes con la capacidad para financiar una experiencia educativa de costos elevados.

En este contexto, en la década de los 90 (Van der Wende, 1998), algunas universidades, impulsadas por las nuevas tecnologías de la comunicación, comenzaron a innovar en mecanismos que democratizaran el acceso a experiencias curriculares internacionales, a través de la movilidad virtual estudiantil (MVE). La MVE, movilidad en casa, *the internationalisation at home*, la *mobilité chez soi*, se comienza a definir en las universidades de países occidentales como un “conjunto de medidas que permiten a todas y todos los estudiantes aprovechar los beneficios de las IES, sin la necesidad de desplazarse al extranjero, y no solo a aquellos que van a estudiar al extranjero” (Ketele & Hugonnier, 2020).

A partir de enero de 2021, la Universidad de Concepción (UdeC) se integra a la Organización Universitaria Interamericana (OUI), una red de más de 200 instituciones de educación superior de diferentes países de las Américas, que se extiende desde Canadá hasta la Cordillera de los Andes.

Desde su creación (1980), esta organización con sede en Canadá, tiene por objetivo fomentar la cooperación entre sus miembros, centrándose en la innovación a través de una gama de programas estratégicos de capacitación, construyendo e innovando espacios comunes de cooperación interamericana.

eMOVIES es una iniciativa de la OUI que ofrece a las universidades participantes una alternativa a los modelos de movilidad tradicional, para la promoción del intercambio académico en educación superior, permitiendo a las y los alumnos la oportunidad de cursar, sin costo adicional, materias en modalidad virtual ofrecidas por otras instituciones adheridas a la OUI.

Las IES ponen a disposición un número voluntario de cupos, ya sea en cursos o en asignaturas que ofrezcan en modalidad virtual, con el fin de establecer un plan que promueva el intercambio de su estudiantado. La institución universitaria establece los requerimientos para recibir a las y los alumnos de intercambio y se compromete a emitir el correspondiente certificado a aquellos que satisfagan las exigencias académicas y administrativas requeridas.

La obligación de realizar clases virtuales en contexto de pandemia mundial por COVID-19 constituyó una oportunidad inigualable para instalar el paradigma del cuarto campus en la Universidad de Concepción, es decir, una oportunidad para abrir las aulas, las metodologías y las herramientas de enseñanza-aprendizaje a estudiantes UdeC y de otros países. En un mundo encerrado, pero no cerrado, las estrategias virtuales se convierten en puentes de aprendizajes compartidos, de experiencias pedagógicas, disciplinarias y culturales comunes llenas de diversidad multicultural.

Hasta el lanzamiento del proyecto Erasmus de movilidad estudiantil en 1987 y del proceso de Bolonia en 1998, la cooperación entre universidades era escasa y la internacionalización de la sala de clase y de la investigación también. En el siglo XXI, la globalización y las tecnologías de la comunicación impusieron el desafío de adaptarse a las condiciones de trabajo remoto en la educación, como en otros ámbitos de la economía del conocimiento. En la UdeC, esto nos ha llevado a concebir la movilidad como una experiencia que trasciende la concreción de un viaje, validando así nuevas propuestas de intercambio online y de experiencias pedagógicas

internacionales, evitando algunos de los límites de la movilidad presencial, como la universalidad del acceso a aprendizajes foráneos y la afectación sobre el cambio climático, producto de la contaminación generada por los desplazamientos.



FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

La educación universitaria a distancia, virtual o semipresencial, no es un resultado de la pandemia, aunque, sin duda, este periodo propulsó el uso de pedagogías basadas en el uso de tecnologías de la comunicación y de la enseñanza online. Existen experiencias que vienen desarrollándose desde hace tiempo en otros países, como es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.

A diferencia de ello, las prácticas de internacionalización del currículum estudiantil de manera virtual son, por el contrario, más novedosas y en gran medida fruto del paro universal, repentino y sostenido en el tiempo al que nos llevó la pandemia. De hecho, el 60% de las IES informaron un aumento de la práctica de la movilidad virtual como resultado de la crisis sanitaria (Marinoni et al., 2020).

En consecuencia, durante dos años el indicador de movilidad física estudiantil en la UdeC, tanto entrante como saliente, bajó a un nivel cercano a cero. No obstante, se pueden extraer cuentas más alegres del balance de la virtualización de la internacionalización de las aulas si miramos sus componentes pedagógicos, pues se han desarrollado nuevos métodos, categorías de intervención educativa, habilidades estudiantiles, procesos de cooperación entre diferentes autoridades y entre entidades académicas, modos de organización del tiempo y de gestión del aula. Destacamos algunas de las bondades que tiene, en general, la internacionalización del proceso de enseñanza y, particularmente, la virtualización de la movilidad estudiantil, a partir de la experiencia de eMOVIES implementada en la UdeC:

Fortalece la experiencia académica, pedagógica y cultural del cuerpo estudiantil. Cosnefroy (2020) señala los beneficios que puede tener la experiencia académica internacional y, aunque en

su texto se refiere a la movilidad de estudiantes, la experiencia UdeC de internacionalización en casa, a través de eMOVIES, genera beneficios muy similares a los señalados por Cosnefroy. Nos referimos, en particular, al desarrollo de competencias transversales, psicosociales, metodológicas e interculturales. Resta por desarrollar no solo una reflexión pedagógica sobre los efectos del contexto virtual sobre el estudiantado y el cuerpo docente, sino también desarrollar estudios que nos permitan discernir las mejores prácticas de evaluación y de medición de estos beneficios, más allá del indicador de resultados académicos de cada alumna y alumno y de eventuales encuestas de satisfacción.

- Democratiza el intercambio estudiantil por razones físicas o financieras. La MVE reduce los costos de una experiencia académica internacional, además de permitir un acceso más universal a la experiencia de movilidad donde alumnas y alumnos con discapacidades pueden enfrentarse a retos como infraestructuras inaccesibles y apoyo insuficiente al momento de preparar su movilidad física (Järvenpää & Szymaszek, 2020; Van Hees & Montagnese, 2020). También, permite a quienes deben apoyar económicamente su hogar o que trabajan, acceder a la oportunidad de participar de una instancia académica internacional.
- Aumenta los indicadores de internacionalización de la repartición participante.
- Estimula el trabajo cooperativo entre las IES.
- Genera oportunidades de cooperación académica y científica entre docentes UdeC y de otras casas de estudio miembros de la red.
- Genera oportunidades para que el estudiantado tenga mayor libertad en la elección de su formación y en la gestión de su tiempo.
- Amplía las competencias disciplinarias adquiridas por estudiantes, lo que es cada vez más valorado por las empresas y agencias de reclutamiento. De hecho, el programa de movilidad estrella de la Unión Europea, Erasmus, ha sido tan exitoso que su ausencia en un currículo es advertida por las empresas en busca de profesionales.

Reduce la cantidad de emisiones de gases y, por lo tanto, el impacto en el cambio climático. En efecto, combinando un número considerable de bases de datos, Robin Shields (2019) concluye

que las emisiones por cada joven participante han descendido lentamente debido a un cambio en el patrón de comportamiento



IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

La Universidad de Concepción se sumó al espacio de intercambio virtual eMOVIES durante el año 2021 con dos objetivos:

1. Que el estudiantado UdeC de pregrado tenga la posibilidad de cursar, sin costo, asignaturas en modalidad virtual, ofrecidas por instituciones de educación superior de países como Canadá, Brasil, Argentina, entre otros.
2. Asimismo, el proyecto de la OUI permite a la UdeC ofertar programas académicos a la red eMOVIES y así posibilitar que estudiantes internacionales cursen asignaturas en las diversas Facultades y Escuelas de la Universidad de Concepción.

A través de un trabajo mancomunado entre las Direcciones de Relaciones Internacionales y de Docencia, se difundieron las opciones que ofrece eMOVIES a todas las Facultades y Escuelas de la Universidad de Concepción. Esta comunicación se realizó de la siguiente manera:

- a) **Con las autoridades académicas:** para explicitar los alcances del proyecto de movilidad, sus dos públicos objetivos (estudiantado y docentes), sus beneficios para el cuerpo estudiantil y los indicadores de internacionalización de la repartición, así como, la modalidad de participación y los desafíos en términos de reconocimiento de la experiencia académica para alumnas y alumnos UdeC y desafíos técnicos y administrativos para el alumnado internacional.
- b) **Con el cuerpo estudiantil UdeC:** para difundir los beneficios de su participación en una movilidad virtual, entre ellos, internacionalizar su currículo y especializar sus competencias. También se les informó sobre los requisitos establecidos para su participación (ser estudiante regular de pregrado, estar cursando el 3er semestre de su carrera o superior entre otros), plazos y procesos de postulación.

c) **Con docentes de la Universidad de Concepción:** para motivarles a proponer sus asignaturas al estudiantado internacional de la red eMOVIES, los beneficios y alcances de abrir sus aulas al estudiantado del continente, los requisitos, desafíos técnicos, administrativos y plazos.

La divulgación masiva, a través de correos electrónicos y mensajes en redes sociales, dio lugar a una fase de acompañamiento por parte de la Unidad de Movilidad de la DRI a los distintos actores involucrados.

En efecto, esta nueva oportunidad demandó respuestas individuales a los retos que conllevó el proceso.

Las principales inquietudes las manifestaron las autoridades académicas, específicamente, sobre los requisitos de postulación de las y los estudiantes UdeC y el posterior reconocimiento académico, así como del estudiantado en su etapa de postulación a otros programas internacionales. Esta fase significó un importante aprendizaje para las y los alumnos participantes, que debieron levantar información, buscar otras universidades e investigar las ofertas de cada institución para, finalmente, elegir el más atractivo y que aportara sustancialmente al desarrollo del programa UdeC.

Cerrado el periodo de consultas, se abrió la etapa de postulación para el estudiantado UdeC a las distintas asignaturas elegidas en la red. Esta etapa consistió en enviar, desde la DRI, los antecedentes de postulación de estudiantes según las exigencias de cada contraparte académica y en el plazo impartido por cada una de las universidades del conglomerado.

Además, se subió a la plataforma de la OUI el resumen de las asignaturas ofrecidas por docentes UdeC, resultados de aprendizajes, modalidad, plazo de postulación y periodo de implementación.

Concluido el semestre, se recibieron los certificados de notas y se abrió el periodo de reconocimiento. Este trabajo se realizó entre la Dirección de Docencia y las autoridades UdeC involucradas desde las Facultades y Escuelas.

RESULTADOS

Este proyecto ofreció a todas y todos los alumnos de pregrado de la UdeC, cumpliendo con los requisitos, la posibilidad de participar en una experiencia académica en otro contexto cultural, desde nuevos enfoques, abordando problemáticas distintas y, a menudo, en otro idioma.

Como resultado de estas primeras convocatorias, realizadas por la Dirección de Relaciones Internacionales y la Dirección de Docencia, el proyecto concitó el interés de un centenar de alumnas y alumnos de pregrado, provenientes de Humanidades y Arte, Ciencias Químicas, Ingeniería, Ciencias Ambientales y Ciencias Biológicas, entre otras Facultades y Escuelas, quienes consultaron la plataforma para acceder a las asignaturas dispuestas por las diversas universidades que integran el grupo académico. En total, cerca de 50 estudiantes UdeC cursaron, de manera remota, hasta dos asignaturas en instituciones de educación superior miembros de la red eMOVIES, quienes valoraron transversalmente las experiencias de movilidad virtual (figura 1).

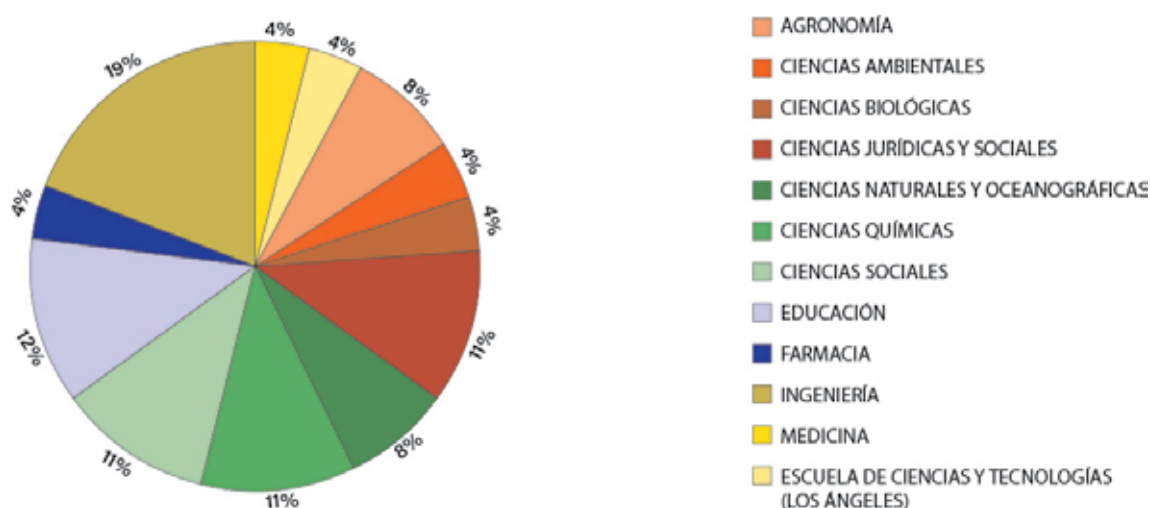


Figura 1. Movilidad virtual eMOVIES por facultad (2021).

Las asignaturas más demandadas por el estudiantado UdeC se encuentran en universidades ubicadas en Colombia, seguidas por México y Argentina.

Es el caso de Thalís Charó Opazo, estudiante de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción, aceptada en el curso de “Neuropsicología” en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia (UNAD), quien postuló a la instancia virtual motivada por la contribución a su desarrollo integral y por la facilidad de abordar otras especializaciones dentro de su área. La alumna destacó que: *“La movilidad eMOVIES se presentó como una oportunidad idónea para conocer otros tipos de metodología de enseñanza, internacionalizar mi currículum y apoyar mi desarrollo profesional, puesto que me ha permitido estudiar un área de la psicología que en mi malla curricular no se aborda en profundidad”*.

Asimismo, Karina Painena Martínez, estudiante de Ingeniería Ambiental de la Facultad de Ingeniería Agrícola del Campus Chillán UdeC, quien cursó una asignatura en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México), indicó que agregar más experiencia a su currículum y ganar nuevos conocimientos fueron las razones para participar del programa internacional: *“Revisando la oferta de asignaturas me percaté de que hay áreas que uno puede reforzar en el exterior, en mi caso, tomé la oportunidad de ahondar en el aprendizaje de la Auditoría Ambiental”*.

El desafío principal no fue captar la atención del estudiantado, pues el interés explícito de las y los alumnos era salir del encierro, recordemos que esta iniciativa fue implementada durante dos semestres, en plena pandemia. El reto de las Direcciones involucradas fue institucionalizar la experiencia asemejando la práctica virtual a lo que ha sido la movilidad presencial, es decir, lograr que los cursos realizados de manera online, fueran reconocidos curricularmente.

Para tales efectos, la Dirección de Relaciones Internacionales solicitó una carta a las jefaturas de carrera y el respaldo de los actores clave del ecosistema de internacionalización universitaria, requiriendo su opinión y eventual apoyo en el proyecto del estudiante de pregrado UdeC para cursar una o dos asignaturas del programa regular en otra universidad. A posteriori, las autoridades académicas encargadas del reconocimiento de la experiencia trabajaron conjuntamente con la Dirección de Docencia para su aprobación una vez entregado el certificado de notas, el contenido de las asignaturas y sus respectivas escalas de notas.

Tampoco fue complejo convencer a docentes de abrir sus aulas a jóvenes de otros países, que ya

eran virtuales (lo que constituye un buen antecedente para avanzar en el cuarto campus). De hecho, durante el segundo semestre de 2021, se ofrecieron 18 asignaturas al estudiantado de la OUI, desde áreas disciplinares como geofísica, kinesiología, fonoaudiología o geografía, entre muchas más.

El Dr. Andrés Sepúlveda Allende, profesor del Departamento de Geofísica, es parte del grupo de académicos y académicas UdeC que desde el comienzo de la iniciativa mostró gran interés en participar, motivado por abrir el conocimiento a una comunidad estudiantil más allá de las fronteras nacionales. El docente expresó que: *“Si bien es posible hacer cursos de verano, el acceso a estos siempre es limitado y restringido por el costo económico que significa viajar y hospedarse en otro país. Mediante el proyecto eMOVIES la experiencia docente puede tener un alcance internacional y, a la vez, se enriquece la práctica en el aula con la participación de alumnas y alumnos de otros países”*.

El reto de este sistema bidireccional fue promocionar las ofertas académicas UdeC hacia las universidades socias y miembros de eMOVIES. Esta propuesta se hizo a través del portal de la red eMOVIES en la cual se puso a disposición una cantidad ingente de oportunidades educativas.

Para insertarse en el mundo de la internacionalización virtual, en un campo competitivo, con instituciones que han visualizado esta dimensión como una estrategia de largo plazo, el factor tiempo es importante. Justamente, hay que tomar en consideración la trayectoria de los programas, las estrategias de instalación y las acciones de difusión de estos.

Como respuesta coyuntural, la implementación de la disposición de asignaturas UdeC dentro de eMOVIES no ha funcionado debido a estrategias comunicacionales deficientes, a pesar de lo atractivo de las propuestas académicas. Por lo tanto, se visualiza la necesidad de que los equipos de comunicación de los distintos cursos se coordinen más intensamente para dar a conocer las oportunidades a la comunidad UdeC y se abran a otras instituciones de educación superior para generar propuestas atractivas.



CONCLUSIONES

Antes de la pandemia, el número de estudiantes de educación superior que participó de una movilidad aumentó rápidamente; desde 2 millones en 2000, a 6 millones en 2019 según UNESCO (2022).

La buena recepción de la implementación de eMOVIES en el estudiantado y en el cuerpo docente podría explicarse por el contexto de la pandemia por COVID-19, pues probablemente hizo más porosa la sensibilidad de la comunidad a herramientas virtuales. Dicho de otro modo, la pandemia fue una ventana de oportunidad para implementar estrategias pedagógicas instaladas e implementadas desde antes.

Aunque la pandemia no significó un cambio de paradigma en el sentido de T. Khun, puesto que el modelo de clase presencial no se ha cuestionado, ni tampoco la hipótesis sobre las que se difundió, la virtualización del aula se resistió ante la vuelta a la normalidad postpandemia.

Ha sido notorio que docentes y estudiantes participantes en eMOVIES han participado en reiteradas ocasiones en otras acciones de internacionalización impulsadas por las Direcciones de Relaciones Internacionales y de Docencia. Son las mismas personas inquietas por abrir su conocimiento a terceros o por vivir experiencias académicas internacionales.

Entonces, en un mundo que ha vuelto a la presencialidad y en la Universidad de Concepción, donde la docencia es, en esencia, presencial, es pertinente preguntarse: ¿Cómo atraer el interés del estudiantado a una experiencia virtual que no cuenta con los mismos atractivos, pero que democratiza el acceso a experiencias disciplinarias interculturales? ¿Cómo motivar al cuerpo docente a mantener virtualizadas sus aulas para recibir estudiantes internacionales, a pesar del trabajo extra que representa? ¿Hasta dónde las instituciones de educación superior, en particular la Universidad de Concepción, pueden fomentar este tipo de experiencias de virtualización del aula? Institucionalmente, en la UdeC, se fortaleció la instalación del cuarto campus, e indudablemente estamos preparados para seguir con el sistema eMOVIES, pero aun así no está asegurada la continuidad de estos proyectos virtuales. No basta con democratizar el acceso, hay que hacer un trabajo de acercamiento conceptual de la comunidad UdeC a los programas internacionales

virtuales, desde los beneficios de las propuestas académicas hasta mostrar la retribución que producen en docentes, estudiantes, y en indicadores para la UdeC y sus reparticiones.

Según lo planteado, abrir de nuevo estas oportunidades de movilidad virtual en el 2024 se visualiza como una necesidad, pues las condiciones para su concreción existen. Nuestra universidad ha desarrollado competencias fundamentales para implementación de diferentes tipos de movilidad, posee un modelo de gestión y herramientas informáticas requeridas para su ejecución. Además, las inquietudes acerca del cambio climático nos obligan a revisar nuestras estrategias de internacionalización del currículo más allá del viaje, en un acceso democrático y universal de todo el estudiantado UdeC de pregrado, en un contexto regional de desigualdad socioeconómica importante en la educación superior.



REFERENCIAS

Tratado CE/2005 de la Comisión, 26 de septiembre de 2006, Carta Europea de Calidad para la movilidad (educación y formación). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 306 E/160, del 15 de diciembre del 2006.

Cosnefroy, L., De Ketele, J. M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Palomba, D., & Uvalic-Trumbic, S. (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes?* De Boeck Supérieur.

Delgado-Márquez, B. L., Hurtado-Torres, N. E., & Bondar, Y. (2011). La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8, 265-284.

Järvenpää, J., & Szymaszek, P. (2020). *Virtual mobility for all. UNITE! SUMMER PROYECT.*

Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU global survey report*, 23, 1-17.

Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (23 de

noviembre del 2021). *Reimagining equitable access to international student mobility*.

Shields, R. (2019). The sustainability of international higher education: Student mobility and global climate change. *Journal of Cleaner Production*, 217, 594-602.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico*.

Van der Wende, M. (1998). *Virtual mobility: new technologies and the internationalisation of higher education*. Organization for International Cooperation in Higher Education.
Van Hees, V., Montagnese, D., & Bowles, N. T. (2020). *Making mobility programmes more inclusive for students with disabilities*. Inclusive mobility—research report. Gent: Support centre inclusive higher education (SIHO).



Proyecto UCO1965
**Plan de fortalecimiento de la
Internacionalización del pregrado
de la Universidad de Concepción**
Dirección de Docencia
Universidad de Concepción
Edición imprenta octubre de 2023
Concepción, Chile