

Nuevos entornos de la Educación Superior:

Visión desde la Internacionalización y Colaboración



**Nuevos Entornos de la Educación Superior:
Visión desde la Internacionalización y
Colaboración**

Nuevos Entornos de la Educación Superior: Visión desde la Internacionalización y Colaboración

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)

Diagramación e impresión:

Ediloja Cía. Ltda.

Telefax: 593-7-2611418.

San Cayetano Alto s/n.

www.ediloja.com.ec

edilojainfo@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

ISBN digital - 978-9942-39-818-5

Junio, 2023

Instituciones Organizadoras

El **Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia** (CALED) (www.caled-ead.org) se constituyó el 19 de octubre del 2005 en el marco del Congreso sobre Calidad y Acreditación Internacional en Educación Superior a Distancia, teniendo como misión principal, contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe que ofrezcan este tipo de educación, asesorando en los procesos propios de la educación a distancia y específicamente en la autoevaluación de los programas que lo requieran.

El **Centro Regional para la Cooperación en Educación Superior para América Latina y el Caribe** (CRECES) es una iniciativa para establecer desde la cooperación y en especial la cooperación universitaria al desarrollo, un escenario común de discusión, intercambio y diálogo de saberes transdisciplinarios e interculturales, para la creación de alternativas incluyentes que brinden oportunidades de desarrollo humano de manera equitativa a todos los miembros de la sociedad de América Latina y el Caribe.

La **Unión de Universidades de América Latina y el Caribe** (UDUAL) (<https://www.udual.org/principal/>) es una organización de instituciones de educación superior de la región, constituida en 1949 y encaminada al propósito de establecer lazos firmes de cooperación, en un marco de respeto y pluralidad, con un claro compromiso de vinculación social de la educación superior. Su propósito es fortalecer el intercambio académico, la movilidad, el reconocimiento y transferencia de créditos, así como el fortalecimiento de los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad.

La **Universidad Internacional de la Rioja** (<https://mexico.unir.net/>) es una institución educativa de carácter privado y validez oficial, aprobada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde 2013. Ofrece los mejores programas universitarios de licenciatura y de maestría en línea con calidad universitaria europea. Es una universidad adaptada al concepto de sociedad actual y a las necesidades de aprendizaje. Integra herramientas y tecnología de última generación para ponerlas al servicio de una enseñanza cercana y de calidad. Forma parte del grupo académico PROEDUCA, líder en formación

en línea en Europa, que cuenta con una trayectoria consolidada en oferta educativa para miles de personas en todo el mundo.

La **Universidad Estatal a Distancia** (UNED) de Costa Rica (<https://www.uned.ac.cr/>) tiene como misión ofrecer educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que, por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad. Está comprometida con la excelencia académica, el desarrollo de la cultura, la ciencia, el arte y los derechos humanos para la construcción de una sociedad justa y una cultura de paz.

La **Universidad Técnica Particular de Loja** (UTPL) (www.utpl.edu.ec) fue fundada por la Asociación Marista Ecuatoriana (AME) el 3 de mayo de 1971. Es una institución autónoma, con finalidad social y pública, imparte enseñanza, desarrolla investigaciones con libertad científica administrativa, y participa en planes de desarrollo del país. La UTPL es pionera de la Educación a Distancia en Ecuador y Latinoamérica, desde su creación, en 1976, se caracteriza por seguir las líneas generales de los sistemas de educación a distancia mundiales, ofreciendo la posibilidad de personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje; al tiempo de promover la formación de habilidades para el trabajo independiente y auto responsable: el alumno es el protagonista de su formación.

Representantes de Instituciones Organizadoras

Dr. Santiago Acosta Aide

Director Ejecutivo del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)
Rector de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)

Dr. Daniel Michaels Valderrama

Coordinador General del Centro Regional para la Cooperación en Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRECES)

Dr. Roberto Escalante Semerena

Secretario General de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC)

Dr. Francisco Cervantes Pérez

Rector de la Universidad Internacional de La Rioja en México (UNIR México)

Dr. Rodrigo Arias Camacho

Rector de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica

Director del equipo editorial

Mary Elizabeth Morocho Quezada

Coordinadores editoriales

Idania Jackeline Alejandro Maza

Martha Albania Camacho Condo

María Josefa Bernarda Rubio Gómez

Corina del Rocío Valdivieso Ramón

Comité Revisor

Diego Alvarado Astudillo

Hazel Arias Mata

Elsa Cárdenas Sempertegui

Gabriela Cruz Martínez

Rubén Edel Navarro

Gioconda Riofrío Calderón

Yarith Rivera Sánchez

Germán Ruiz Méndez

Jenny Seas Tencio

El Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), conjuntamente con el Espacio Común de Educación Superior en Línea (ECESELI), la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), el Centro Regional para la Cooperación en Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRECES) y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), en un ejemplo del poder de la cooperación desde y para la educación, han venido desarrollando una serie de acciones conjuntas con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe.

El presente libro es una de ellas y se constituye en un valioso recurso para quienes estamos seguros que América Latina y el Caribe urge por una profunda transformación de la educación y en especial de los sistemas educativos en la región.

Nos encontramos saliendo de una pandemia y hay voces que llaman por el regreso a la "normalidad", como si lo que vivíamos antes de la pandemia fuera "normal"; pero, no es normal la profunda crisis en el acceso a la educación, las alarmantes cifras de desempleo juvenil o de las mujeres, los exponenciales niveles de inequidad y brecha social, el impacto del cambio climático y los limitados avances (a pesar del esfuerzo) en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que se ve agudizado por las crisis económicas y financieras, los elevados índices de inflación y de devaluación de las monedas en la mayoría de los países de la región.

Pero indudablemente los retos de la educación superior van más allá de éste sombrío panorama, la humanidad se apresta a entrar en

la denominada “Quinta Revolución Industrial” liderada por el avance significativo de la Inteligencia Artificial, la computación cuántica, la robótica, el internet de las cosas y la consolidación de la Sociedad Cibernética del Aprendizaje, con su impacto en las relaciones humano-humano, humano-máquina y máquina-máquina, sin que muchas de nuestras naciones hayan siquiera consolidado sus avances en el marco de la Cuarta Revolución Industrial.

La pregunta que surge es: ¿cómo desde la educación podemos embarcarnos en ese nuevo contexto?, ¿Cómo podemos hacer que la universidad vuelva a ser el espacio en el que la sociedad se repiensa?, ¿cómo podemos efectivamente asegurar sistemas educativos incluyentes, pertinentes y de calidad?

Cómo lo veremos en el presente libro, esto solo se logrará mediante efectivos procesos colaboración, competencia y cooperación de todos los actores involucrados con la educación en todas sus dimensiones, partiendo desde una visión común y prospectiva de la calidad de la misma, pero sobre todo en el fortalecimiento de la educación virtual y a distancia.

Las experiencias y aportes incluidas en el presente libro, no sólo muestran los avances y esfuerzos de las diversas instituciones que en él participan, sino que se constituyen en el llamado a la colaboración, al trabajo conjunto, a la cooperación con solidaridad, pero sobre todo a entender que la innovación, la transformación, la internacionalización, la cooperación universitaria al desarrollo y la calidad de la educación, no se pueden enfocar en rankings, reconocimientos de moda o en responder a las prioridades del mercado, sino en su razón de ser original, mejorar la calidad de vida de cada uno de los habitantes de las sociedades a las que pertenecen.

“Ser inteligente no es saber mucho o tener mucha experiencia; es juntarse con personas y organizaciones más inteligentes que nosotros, para aprender, actuar y crecer con ellos”.

Daniel Michaels Valderrama

**Coordinador General del Centro Regional para la Cooperación en
Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRECES)**

Es un honor para mí el poder presentar este libro “Nuevos Entornos de la Educación Superior: Visión desde la Internacionalización y Colaboración” en el que se refleja una importante reflexión sobre lo que ya se está haciendo en educación superior y sobre todo por la inclinación evidente hacia la colaboración desde ámbitos internacionales. Para la fortaleza de las instituciones, así como entre las personas o grupos, siempre tiene una efectividad valiosa la frase de F. Rielo “no hagais por separado lo que podáis hacer juntos”.

Verdaderamente es un reto el enfrentarnos al futuro cuando hay pocas bases puestas para el mismo en el campo de la internacionalización efectiva y generalizada. El Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) en su amplia trayectoria ha impulsado numerosas actividades académicas en torno a la calidad de la educación superior a distancia, y ha publicado libros y guías con el fin de establecer trayectorias duraderas en la relación entre instituciones e investigadores, al servicio de la calidad de la educación en Latinoamérica y el Caribe. Este texto es una muestra de lo que decimos.

Así vemos, desde la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia, como el rector de esta importante universidad pone a consideración las experiencias de esta, y analiza las que han surgido durante el tiempo de la pandemia, con el artículo “Análisis de la incidencia de la pandemia en la implementación y fortalecimiento de modelos educativos híbridos en el contexto de la internacionalización 2020 – 2021”, en el que expone el impacto y los efectos emergentes, así como los nuevos retos a nivel institucional, y el replanteamiento de la educación del modelo a distancia en modelos tradicionales educativos, considerando también la

repercusión que pueden tener sobre la eficiencia, efectividad y equidad de la organización educativa.

La pandemia ha enseñado al mundo a visualizar que es posible resignificar y ampliar la cobertura de la educación de calidad por medios virtuales, y que es beneficiosa en muchos aspectos: la cobertura, flexibilidad, tecnificación de las metodologías, apertura y acceso a nuevos públicos.

La Directora de Relaciones Internacionales de otra institución colombiana con el artículo sobre “La internacionalización y su importancia para la educación de calidad en tiempos de pospandemia: experiencias desde la Fundación Universitaria del Área Andina” nos sitúan en la necesaria adaptación, surgida a partir de la pandemia por Covid-19, de las instituciones a nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de continuar ofreciendo educación de calidad a sus respectivas comunidades, utilizando como principal aliado las herramientas tecnológicas disponibles que contribuyen a potenciar la virtualidad. Señala como la internacionalización de la educación superior también debe pasar por un proceso de adaptación a estos modelos, a su vez, presenta un diagnóstico de las estrategias que desde la Fundación Universitaria del Área Andina han implementado, y cómo éstas han generado un impacto positivo en la comunidad académica en el marco del aprendizaje híbrido, lo que al mismo tiempo fortalece la oferta de educación de calidad de la Institución.

Se expone como la movilidad presencial de estudiantes y docentes se vio reducida enormemente durante la pandemia, escenario que se replicó en todas las universidades; y la necesidad de reimaginar como seguir promoviendo el pensamiento global en los estudiantes, sin tener que salir de casa.

Con el artículo sobre, “Internacionalización y colaboración en escenario del modelo híbrido: experiencias de educación superior en Ecuador”, desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra, un equipo de profesores reflexiona como ante el confinamiento, las instituciones de educación superior (IES) se vieron abocadas a desarrollar una educación remota de emergencia (ERE) con el fin de no paralizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es en este contexto donde aparece la modalidad híbrida en el país, como una medida excepcional para flexibilizar el uso de los recursos, las tecnologías pedagógicas innovadoras, o la aplicación de pedagogías y recursos informáticos para el desarrollo de los aprendizajes, transformando la educación tradicional e introduciendo múltiples avances con el fin de alcanzar los mejores niveles de calidad y eficiencia. Entre las lecciones aprendidas mencionan la necesidad de fortalecer alianzas, reforzar la cooperación, la asociación e impulsar los procesos de internacionalización tomando ventaja de la paradoja de la imposibilidad de la movilidad física y, al mismo tiempo, la enorme posibilidad de movilidad digital.

En el artículo “Internacionalización y Modelos Híbridos en el nuevo contexto” desde la Pontificia Universidad Católica del Perú se pone de relieve como uno de los principales impactos de la emergencia sanitaria es el posicionamiento de la educación en línea o virtual como un método de enseñanza, que había sido marginal y en ocasiones cuestionada su validez; sin embargo, fue la modalidad que permitió garantizar la continuidad de los aprendizajes.

Se considera que se ha dado un cambio fundamental en las estrategias de internacionalización, que necesitan adecuarse a la nueva situación. Los modelos híbridos aparecen con fuerza como una alternativa no solo para enfrentar la emergencia sanitaria, sino para ser parte de la post-pandemia.

Se proponen algunos desafíos y recomendaciones para la implementación de la virtualización, los modelos híbridos y la internacionalización; entre otros, la necesidad de garantizar una educación de alta calidad, aprovechar la oportunidad para combinar internacionalización, digitalización y flexibilización, las dificultades concernientes a la introducción de las TIC debido a las brechas sociales y generacionales ocasionadas por la falta de formación y acceso a este tipo de recursos, y por otro lado, la formación del profesorado en competencias digitales. Se muestra la internacionalización del currículum para acortar distancias, romper fronteras, y tener en cuenta la posibilidad de abaratar costos. Pontenciar los intercambios de buenas prácticas en ámbitos como las dobles titulaciones y las clases espejo, las escuelas de verano, y COIL, además de impulsar las herramientas derivadas de la virtualización, promover la implementación de modelos híbridos flexibles y adaptados a cada contexto.

Con el título “Competencias investigativas en un entorno de enseñanza híbrida” desde la Universidad de Cañete y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos igualmente de Perú, proponen el desarrollo de competencias investigativas en un entorno de enseñanza híbrida, para el mundo laboral del siglo XXI desarrollando destrezas y conocimientos que los prepare para afrontar funciones que todavía no han sido creadas, basadas en actividades presenciales y virtuales; centran la mirada en la necesidad de cultivar aspectos como: mayor deseo de aprender, fortalecer las capacidades de autogestión y la voluntad de descubrir.

La educación híbrida apunta a convertirse en una innovación educativa por modificar los perfiles institucionales y/o alterar el orden organizacional y pedagógico establecido, tiene el reto de actualizar la concepción de las formas de producir conocimiento, y

no solo, distribuirlo y consumirlo. Implica una revisión de la misión real de la educación superior, crear nuevos modelos para la puesta en práctica de los conocimientos, capacidad de discusión, capacidad para la resolución de problemas, analizar datos, el aprendizaje automatizado, comunicación, trabajo en equipo, ética, creatividad y evaluación; así como, el reto para el docente en su propia formación en fomentar actitudes positivas que ayude a cambiar creencias, expectativas, y ha producir un aprendizaje duradero.

Se cuenta con entornos virtuales que favorecen actividades y/o procesos investigativos con la recolección y análisis de datos, uso de plataformas, videollamadas, Apps, u otros. La necesidad de fomentar las competencias investigativas se configuran como claves y elementales para la producción de conocimientos científicos orientados a la misión social de las universidades.

La Universidad Abierta para Adultos (UAPA) nos presenta, a través del artículo "Modelos híbridos internacionalización: Caso UAPA", la internacionalización como uno de los grandes escenarios en la educación de principios del siglo XXI y como un espacio de oportunidad para las universidades dominicanas para la movilidad de estudiantes, docentes y gestores, la realización de programas de investigación e innovación, la participación en redes temáticas, incorporación en el currículo de una visión multicultural y metalingüística, el intercambio de experiencias, la creación de mecanismos para el reconocimiento de títulos y diplomas, y se ve a los modelos híbridos como una excelente opción para ello.

Se hace referencia a las estrategias utilizadas por la UAPA en el marco de pandemia, para implementar su modalidad educativa y establecer lazos de cooperación que desarrollen proyectos, buenas prácticas e investigaciones a partir de alianzas estratégicas. De igual modo, se aborda la manera como la institución incorpora

su modelo educativo desde el enfoque semipresencial y virtual, y contempla el eje de internacionalización, el cual se orienta a crear espacios de intercambio, cooperación académica y formación de redes académicas que fortalezcan los servicios educativos de la institución y que incrementen su presencia y reconocimiento en el extranjero. La internacionalización se desarrolla desde la vinculación y la cooperación, mediante acuerdos estratégicos con compromiso estricto con la calidad. Se presenta un diagnóstico de internacionalización y colaboración de la UAPA desde un modelo híbrido y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su visión prospectiva de la internacionalización y colaboración son claves para la mejora de la calidad de la educación superior desde un modelo de aprendizaje híbrido.

En el artículo “Venezuela, Educación a Distancia y pandemia. Amenazas y Oportunidades” un profesor de la Universidad Católica Andrés Bello y otro de la Universidad Central de Venezuela nos presentan, después de una pequeña exposición de la historia general de la educación a distancia, una panorámica de la educación a distancia en Venezuela desde sus primeros pasos, su período de consolidación y las dificultades que tiene en la actualidad. También se hace un análisis de las oportunidades para retomar el camino de la inclusión que siempre ha caracterizado esta modalidad de estudios en el país.

Si bien la pandemia generó oportunidades de innovación, especialmente en el ámbito de la movilidad y la colaboración virtual, las brechas de infraestructuras y la falta de experiencia previa en la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales fueron grandes limitantes, junto con la renuncia progresiva del profesorado, un presupuesto insuficiente, que ha impedido no sólo la renovación de los equipos que soportan la plataforma virtual, sino también, ha

imposibilitado ampliar el ancho de banda requerido para atender a miles de estudiantes que han optado por carreras o asignaturas a distancia.

La experiencia de resiliencia ante la adversidad pone de manifiesto el esfuerzo por retomar las actividades y aprovechar las bondades de la modalidad a distancia. Indudablemente, no es una tarea sencilla; se ve como una posibilidad la internacionalización de la oferta académica que permitiría obtener recursos necesarios para la actualización tecnológica y la contratación de profesores de excelencia para cubrir las plazas vacantes y la potenciación de la investigación.

Con el título de “Internacionalización y cooperación de la formación docente: Experiencias en pandemia de la Universidad Central de Venezuela” cuatro profesores de esta universidad exponen los programas de formación que se llevaron a cabo para la contingencia, desarrollados por el Sistema de Educación a Distancia y el Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la UCV, en cooperación y colaboración con instituciones de educación superior, nacionales e internacionales, para la atención de docentes en el desarrollo de competencias tecnopedagógicas en la gestión de entornos educativos virtuales en modalidad a distancia y mixta; con variedad de tipologías de capacitación: cursos, MOOC; Webinar, Foros, WhatsApp Learning y cursos autoinstruccionales. Este reto fue asumido en un ambiente de incertidumbre originada en los escenarios de la propia pandemia y de precariedad, tanto en el entorno país como en el institucional.

Con base en los resultados obtenidos, y para su enriquecimiento y continuidad, se transformó y estabilizó en lo que hoy se denomina Programa de Formación para el Cambio. Con base en las lecciones aprendidas y la sistematización de la experiencia se propone un

Ecosistema Tecnopedagógico, para la formación docente centrado en la Internacionalización y Cooperación, como respuesta a una necesidad de la región en pro de la calidad de la Educación Superior.

Dos profesoras de la Universidad de los Andes de Venezuela presentan el artículo “El proceso de internacionalización en la Universidad de Los Andes. Avances y prospectiva” en el que exponen el proceso transformador en la internacionalización de la universidad, de un ente receptor de procesos a un ente emisor y proactivo; es decir, se inicia un proceso para lograr que otros países se interesen en los programas de investigación y académicos que ofrece la universidad en las potencialidades de investigación y alta calidad en diversas áreas, manifestadas en 300 programas de postgrado. Un reto también era la respuesta institucional para mantener el talento humano, debido a las olas migratorias del personal altamente formado académicamente a países que ofrecían programas atractivos de investigación y beneficios salariales que, difícilmente podían ser alcanzados en Venezuela a corto plazo.

La Universidad, se planteó el concepto de educación de postgrado internacional con la incorporación de estudiantes extranjeros en los programas de postgrado, utilizando estrategias vinculadas a las tecnologías de la información, el esfuerzo concentrado, las visitas docentes y tutoriales en los espacios académicos de las Universidades extranjeras. Se inició el tránsito a la posibilidad de internacionalizar desde casa a través de espacios virtuales. A su vez se han realizado numerosas publicaciones con universidades extranjeras con el apoyo del Consejo de Publicaciones.

En estos momentos se ve necesario consolidar los espacios virtuales y adecuarlos para lograr el reconocimiento de los organismos reguladores de la educación de los diferentes países e incrementar la confianza de los participantes, y se promueve la internacionalización

como una forma de cooperación en la formación, la investigación y la extensión que propende a apuntalar el concepto de un ciudadano global que pueda adaptarse a cualquier espacio que sea de su interés académico. Un ciudadano que trabajará en red, e interconectado.

Agradecemos la participación del CALED y demás instituciones vinculadas a esta publicación, así como a los docentes que han colaborado por el compromiso manifestado en la internacionalización y la colaboración a través de los nuevos entornos virtuales o híbridos con el fin de promover y lograr las mejores prácticas en educación superior.

María Josefa Rubio Gómez

Vicerrectora de Modalidad Abierta y a Distancia
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)
Directora Adjunta del CALED

Prólogo	9
Presentación	12
Análisis de la incidencia de la pandemia en la implementación y fortalecimiento de modelos educativos híbridos en el contexto de la internacionalización 2020 – 2021	23
Jaime Alberto Leal Afanador	
La internacionalización y su importancia para la educación de calidad en tiempos de pospandemia: experiencias desde la Fundación Universitaria del Área Andina	37
Melissa Mendoza Morales	
Internacionalización y colaboración en escenario del modelo híbrido: experiencias de educación superior en Ecuador.....	56
Augusta Cueva-Agila	
Amparo Reascos	
Ana Tocaín	
Nancy Ulloa	
Patricio Velasco	
Internacionalización y Modelos Híbridos en el nuevo contexto	81
Alan Fairlie Reinoso	
Competencias investigativas en un entorno de enseñanza híbrida.....	99
Hubert Luque Huamani Chirinos	
Jury Carla Medina Uribe	

Modelos híbridos internacionalización: Caso UAPA	120
Reyna Hiraldo Trejo	
Magdalena Cruz Benzan	
Venezuela, Educación a Distancia y pandemia. Amenazas y Oportunidades.....	139
Tulio Ramírez	
Mariano Fernández Silano	
Internacionalización y cooperación de la formación docente: Experiencias en pandemia de la Universidad Central de Venezuela	160
Yosly Caridad Hernández Bieliukas	
Jorge Luis Altuve Rivero	
Luis José Milán Velázquez	
Daniel Oscar Vargas Guzman	
El proceso de internacionalización en la Universidad de Los Andes. Avances y prospectiva	179
Norka Viloria	
Jimena Pérez	

Análisis de la incidencia de la pandemia en la implementación y fortalecimiento de modelos educativos híbridos en el contexto de la internacionalización 2020 – 2021

Analysis of the impact of the pandemic on the implementation and strengthening of hybrid educational models in the context of internationalization 2020 - 2021

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

rectoria@unad.edu.co

Palabras Clave

Interacción académica, currículo internacional, internacionalización curricular, movilidad académica, virtualización

Keywords

Academic interaction, international curriculum, Internationalization of the curriculum, international mobility, virtualization, educational inclusion.

Introducción

Siendo conscientes de la importancia en la generación de modelos educativos disruptivos que permitan desdibujar las serias limitaciones que se presentan en el intento de la garantía por la calidad y equidad en el acceso a la educación como un derecho fundamental y, siendo igualmente conscientes de cómo su importancia ha sido ampliamente plasmada en acuerdos de gran incidencia global,

como lo materializado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que en su numeral cuatro (4) precisa; “Se deberá garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”¹, los esfuerzos siguen siendo aún incipientes en la promoción e institucionalización de estos modelos, de una manera que se les brinde la suficiente atención en las agendas y políticas públicas internacionales en materia educativa, para lograr transformaciones sustanciales en los distintos sistemas educativos de las naciones.

Esta falta de atención se intensificó en el marco de la Pandemia que generó el COVID 19 toda vez que las energías locales, nacionales y globales se volcaron (lógicamente) a temas propios de salud; sin embargo, al pensar en las afectaciones epistemológicas que la mayoría de las personas deben asimilar, necesariamente se transformarán los preconceptos y las bases del pensamiento social, y es allí donde la educación juega y jugará un papel trascendental.

Propuesta metodológica documental:

La propuesta metodológica documental sobre la incidencia de la pandemia en la implementación y fortalecimiento de modelos educativos híbridos en el contexto de la internacionalización 2020 – 2021 aplica a la capacidad institucional para acoplarse al cambio de paradigma universitario derivado de la situación de crisis pandémica a nivel global. El objetivo de esta investigación fue el de desarrollar una metodología de evaluación de impacto sobre la capacidad institucional de adaptación de las Universidades y que, de igual forma, fuera lo suficientemente flexible para obtener resultados

1 Organización de las Naciones Unidas – Objetivos sostenibles de la ONU. Consulta electrónica realizada el 20 octubre, disponible en: [Objetivos y metas de desarrollo sostenible – Desarrollo Sostenible \(un.org\)](#)

en términos prácticos, así como para que el modelo institucional aplicado, pudiera ser utilizado por entidades del mismo sector en contextos similares. La metodología diseñada propone estimar un indicador de impacto que resume los efectos emergentes, los nuevos retos a nivel institucional, el replanteamiento de la educación del modelo a distancia en modelos tradicionales educativos y la intervención que estos cambios pueden tener sobre la eficiencia, efectividad y equidad de la organización educativa.

Desarrollo del contenido

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) tiene como misión contribuir a la educación para todos a través de la modalidad abierta, a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje, mediante la acción pedagógica, la proyección social, el desarrollo regional y la acción comunitaria, la inclusión, la solidaridad, la investigación, la internacionalización y la innovación en todas sus expresiones, con el uso intensivo de las tecnologías, en particular de la información y las comunicaciones para fomentar y acompañar el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo, generador de cultura y espíritu emprendedor que en el marco de la sociedad global y del conocimiento propicie el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social.²

La Sociedad del Conocimiento demanda desafíos y retos a la institucionalidad educativa y llama a comprender el valor de una educación abierta, tal y como lo visionó el diseñador de futuros de la sociedad planetaria de acuerdo a lo establecido por Morín (1998)

2 Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Acerca de la UNAD. Consulta electrónica realizada el 20 octubre, disponible en: [Acerca de la UNAD](#)

quien abordó su primer proyecto de internacionalización el cuál evolucionó con su seccional en La Florida, Estados Unidos.

La UNAD concibe la internacionalización como una función sustantiva que permite las interacciones educativas realizadas fuera del territorio colombiano, referenciando el precepto constitucional de «educación para todos», así como de las garantías de pertinencia, de calidad y de cobertura educativa Unadista. La política de internacionalización es orientada desde la Vicerrectoría de Relaciones Internacionales VINTER, que plantea las acciones estratégicas de Internacionalización Curricular, Interacción Académica Internacional y Desarrollo e Innovación Internacional, cada uno establece diferentes proyectos dinamizadores según Acuerdo 003 (2015).

De igual forma, el Sistema Unad Global reúne las estrategias que permiten el desarrollo de objetivos propuestos en la política de internacionalización integradas en las áreas estratégicas establecidas en el Acuerdo 003 de 2015:

Internacionalización Curricular: Orienta la adaptación de programas de pregrado, posgrado, educación permanente y educación continuada, bajo estándares de comparabilidad y compatibilidad internacional de créditos, que permita la creación de programas de titulación múltiple y conjunta, así como el reconocimiento y certificación internacional de título.

Interacción Académica Internacional: Para fomentar la participación de los actores de la Universidad en escenarios académicos transfronterizos físicos y virtuales, así como al desarrollo de actividades de intercambio de conocimiento, el crecimiento y reconocimiento de las redes académicas y de comunidades investigativas de la Universidad.

Formación en Lenguas Extranjeras: Dirigida al desarrollo de competencias lingüísticas que garanticen la prestancia internacional y competitividad de la comunidad Unadista mediante cursos y programas diseñados por niveles bajo el Marco Común Europeo de Referencia - MCER y ofertados por el Instituto Virtual de Lenguas - INVIL y que se implementan de manera transversal a los diferentes programas académicos de la Universidad como oferta formal y, de manera complementaria, a docentes, funcionarios administrativos, egresados y grupos de interés externos como oferta de educación continuada. También contempla escenarios de inmersión en segunda lengua que se articula operativamente con UNAD Florida.

Visibilidad Internacional: Promueve la Universidad en escenarios globales, el crecimiento de la matrícula internacional y el posicionamiento del proyecto Unadista, visibilizando sus programas y la viabilidad para establecer centros de estudio de frontera, al igual que la promoción de UNAD Florida y la creación de UNAD Latinoamérica y UNAD Unión Europea.

La UNAD, previamente a la pandemia, ya venía generando acciones de internacionalización en casa con interacción académica a través de eventos institucionales como seminarios, conferencias, congresos y simposios que contaban con la participación promedio de 500 asistentes, de igual manera, se venían desarrollando clases espejo con diferentes universidades de diferentes países: Chile, Argentina, Brasil, Perú, España, Estados Unidos, entre otros, y en conjunto se desarrollaron acciones para fortalecer el currículo de los programas académicos.

De igual forma, la implementación de TIC en procesos educativos, ha permitido la inclusión de propuestas que van desde currículos flexibles, transversales y móviles, hasta la aplicación de enfoques

problémicos, constructivistas, complejos, por competencias, entre otros, todos ellos orientados hacia la construcción de nuevos escenarios educativos incluyentes, que permiten el desarrollo de procesos de aprendizajes significativos y de una formación integral en el contexto escolar.

Una gran parte de instituciones educativas en todos sus niveles de formación, han incluido de alguna manera a las TIC en sus procesos académicos y administrativos. Simultáneamente a esta inclusión de tecnologías, se registra la incorporación de materiales para la enseñanza, considerados como “mediadores didácticos y facilitadores del aprendizaje”, estos no son solamente, la integración de múltiples medios, pues sus elementos interactivos conforman un lenguaje propio con características únicas de comunicación; elementos educativos de indudable importancia e inevitable aplicación tanto en los salones de clase conocidos tradicionalmente, como los salones virtuales que a través de los dispositivos móviles forman parte de la escuela expandida, la escuela aumentada.

La UNAD también reconoce la diversidad, y ofrece programas dirigidos a la población más vulnerable, utilizando las TIC como herramienta inclusiva; en respuesta a las exigencias educativas de formar desde un diseño universal y educar pensando en una acción sin daño, a partir de un enfoque diferencial.

Así mismo, se venía aportando a la investigación internacional a través de Coautorías internacionales, desarrollo de proyectos, publicación de artículos, capítulos de libros y artículos en revistas de circulación internacional. De la misma forma, se desarrollaron misiones académicas a la Universidad de São Paulo en Brasil, la Universidad de California en Estados Unidos y la Universidad de Guadalajara en México. El aporte a la Internacionalización del currículo se fortaleció con un gran número de profesores extranjeros

que participaron en el desarrollo de estudios de caso en los currículos desde sus orígenes: participando del diseño, seguimiento y evaluación de las actividades académicas. Tras el auge de la pandemia, la UNAD se fortaleció ampliando las oportunidades de internacionalización logrando un crecimiento en sus resultados del 298% comparativamente con lo logrado antes de la pandemia. Esto fue posible gracias al fortalecimiento de su capital relacional con aliados estratégicos de diversos países de América Latina, Europa y la Seccional de la UNAD ubicada en Estados Unidos. Se destacan las acciones orientadas hacia la vinculación y participación de profesores internacionales para el fortalecimiento de los procesos académicos y de investigación, la matrícula de cursos en segunda lengua, la vinculación de connacionales en actividades de currículo, los productos académicos como resultados de redes y alianzas.

El proyecto de Comunidad Unadista Internacional en la UNAD, establece la interacción permanente de los miembros de la comunidad (estudiantes, docentes, egresados y administrativos) en entornos virtuales o físicos de contexto internacional. En estos espacios se busca que la comunidad académica pueda intercambiar conocimientos, experiencias y en consecuencia representar de manera activa a la Universidad.

A diferencia de lo que se entiende como Movilidad Internacional en las universidades presenciales, la UNAD ha establecido diferentes modalidades de movilidad con el fin de lograr hacer efectiva la participación de la Comunidad Académica. Entre estas oportunidades se evidencia el intercambio académico virtual, pasantías de investigación, prácticas internacionales, misiones académicas y espacios de interacción académica. Este último, se caracteriza por dar viabilidad a la participación en el marco de la internacionalización Unadista en seminarios, conferencias, concursos, entre otros donde

se participa en representación de la universidad con objetivos específicos de enriquecimiento académico en diferentes áreas de estudios; en este sentido, se supera el referente tradicional de la movilidad física de sus estamentos fuera del territorio colombiano.

Lo anterior demuestra que para la nueva normalidad global, la UNAD ya estaba preparada con la implementación de las TIC en todo nivel y esto le permitió ser la universidad líder en modalidad virtual y la primera megauniversidad de los Colombianos, por consiguiente, las estructuras universitarias tradicionales encontraron en el modelo Unadista un ejemplo a seguir en la integración de nuevas formas de concebir la educación; se gestaron acercamientos entre la tecnología y la educación interconectada.

Es importante visionar a las IES hacia una propuesta que adapte las tecnologías disruptivas que den una visión clara y objetiva de la integración precisa que según Gacel (2021) “se integren los currículos, planes de estudio, docencia, investigación y extensión; así mismo se orqueste una eficiente planeación, coordinación institucional y fomento de sinergias en las diferentes actividades internacionales”; esto implica el involucramiento de líderes académicos empoderados, competitivos, innovadores, que emprendan y desarrollen estrategias que fortalezcan la internacionalización.

Y, como lo menciona Comas (2021) se debe fortalecer la internacionalización “precisando el incremento en la calidad educativa, la creación o el fortalecimiento de redes, de la expansión de espacios de investigación, de la movilidad de estudiantes e investigadores, de una burocracia ampliamente cualificada y de los procesos de homologación”, así mismo generación de campos disciplinares de entrenamiento internacional, establecer alianzas con universidades para el desarrollo de misiones académicas, desarrollar proyectos para el fortalecimiento de investigación, ciencia

y tecnología, desarrollar cursos de estancias cortas para ciertas disciplinas. Es importante iniciar ahora a cerrar las brechas que deja la educación tradicional e implementar nuevas metodologías. Las IES deben analizar y establecer acuerdos que permitan la interacción académica, las homologaciones y procesos menos rigurosos que aporten al dinamismo de la educación.

El fortalecimiento de los procesos de virtualización organizacional que se mencionaron anteriormente, y que en la UNAD ya llevaban años, se empezaron a implementar en las Universidades con modelos tradicionales y así, las posibilidades de cambio y de discernimiento en la integración de nuevas formas de imaginar y dignificar la educación se incrementaron de forma exponencial como respuesta a las preocupaciones que surgieron al tratar de darle continuidad a los procesos formativos en escenarios que nunca antes se habían contemplado.

La pandemia ha enseñado al mundo a visualizar que es posible resignificar y ampliar la cobertura de la educación de calidad por medios virtuales. No solo las instituciones de educación superior se han visto obligadas a la incorporación de medios virtuales para escapar a una crisis, sino que, además, pudieron evidenciar que dicha incorporación resulta beneficiosa en muchos aspectos; la cobertura, flexibilidad, tecnificación de las metodologías, apertura y acceso a nuevos públicos. Esta oportunidad abrió espacios de entendimiento en torno a la educación a distancia, permitiendo armonizar la educación, la calidad y la virtualización, obteniendo un resultado valioso hacia la construcción de los tejidos de equidad e inclusión social en los sistemas educativos.

El modelo virtual Unadista ha demostrado también que trasciende los espacios multiculturales y de internacionalización presencial que solo sucede en interacción directa de espacios, personas, estructuras,

sociedades, culturas, y ambientes. La movilidad dentro de la noción de internacionalización ha tenido una función íntimamente ligada al ejercicio de una ciudadanía global y al desarrollo de unas capacidades y habilidades específicas, que resultan fundamentales en la evolución de un mundo orientado por la globalización, razón por la cual no se puede ni se debe estar limitado por la presencialidad, sino que, por el contrario, es necesario incluir herramientas que permitan la implementación de experiencias de internacionalización a distancia.

Conclusiones y prospectiva

En épocas de crisis se evidencia la fortaleza de las organizaciones y la fuerza de los cimientos de sus representantes que hacen de la preparación previa y la planificación estratégica el salvavidas durante los inesperados naufragios que tarde o temprano, inexorablemente, ocurren. La UNAD desde su base fundacional se estableció como la Universidad del mañana, aquella que con su modelo innovador llegaría a brindar una luz de esperanza en aquellos rincones del país en donde el concepto de “Universidad” como en sus orígenes “Universo formador” jamás había llegado.

Es así, que, a través de la virtualidad, el manejo de las TIC y el uso de las nuevas plataformas educativas, la UNAD le mostró al país cuál era la forma más adecuada de enseñar desde la distancia, desde la periferia de la lejana y a su vez cercana tecnología, pero siempre con una mirada personal y atenta a sus estudiantes, su centro y eje de movimiento.

Es así como el modelo Unadista durante la época de crisis que golpeó a la humanidad desde el 2019 fue acoplado por sus hermanos académicos del sector privado y sus pares institucionales se acercaron en búsqueda de consejo. La Universidad Nacional Abierta

y a Distancia abrió sus puertas y le brindó apoyo a todos aquellos estudiantes, profesores y académicos que así se lo solicitaron y es por esto, que el plan de desarrollo prospectivo a mediano y largo plazo de la UNAD incluye el manejo acertado de las tecnologías, el acceso consciente a la información y el desarrollo de estrategias de trabajo interconectadas que generan coherencia en los planes y programas de trabajo, así como en el manejo de todos los programas académicos que se ofertan.

La visión de La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) se proyecta a futuro de la siguiente forma: Como una organización líder en educación abierta y a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje, reconocida a nivel nacional e internacional por la calidad innovadora, la pertinencia de sus ofertas y servicios educativos, y por el compromiso de su comunidad académica con el desarrollo humano integral y la gestión ecosostenible de las comunidades locales, regionales y globales, y por su aporte a este propósito.³ Dicho esto, no existe una definición más clara acerca de lo que fue, es y será la UNAD: una Universidad de vanguardia, moderna y actualizada que se encuentra al servicio del país y de aquellos que más lo necesitan.

Finalmente, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), es en la actualidad una Universidad Pública de vanguardia y ocupa el primer lugar en Colombia en cobertura poblacional y geográfica y por su participación en todos los niveles del sistema educativo. En tal sentido, la UNAD hoy es considerada como una Macro Universidad en el contexto Latinoamericano y afianza su ruta hacia la Mega Universidad. La nueva dinámica de la Educación Superior

3 Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Acerca de la UNAD. Consulta electrónica realizada el 20 octubre, disponible en: [Acerca de la UNAD](#)

y la búsqueda del cambio social y el desarrollo, definieron en la declaración de la Conferencia Mundial de Educación a Distancia celebrada en el año 2009, que la Educación a Distancia –EAD- favorece el acceso a la educación y la permanencia en ella, compartiendo el conocimiento de forma fácil, con el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC. En este contexto el uso intensivo de las TIC, se convierte en el elemento potenciador de la gestión administrativa de la UNAD y facilitador de la estrategia de inclusión social. La UNAD cuenta con la idoneidad académica, la calidad certificada de sus procesos, la capacidad tecnológica, física, administrativa y el talento humano requerido para la ejecución de sus planes académicos a futuro.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Zapata, S. (2017). Innovación pedagógica y curricular para la inclusión social en la Educación Superior. (2017). En Revista Pilquen. Vol. 14, Número 2. pp.50-60. ISSN 1851-3115. Argentina. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1800/pdf>
- Acevedo Zapata (2019). Estructura curricular Atlantis University. EEUU. Acevedo-Zapata, S. (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. Praxis & Saber, 7(15), 147-164. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5727>
- Acevedo-Zapata, S. (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. Praxis & Saber, 7(15), 147-164. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5727>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2018). CONPES 39 18. Estrategia para la implantación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) Colombia. Gobierno Nacional de Colombia. Bogotá. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>

De Sousa Santos, B. (1998). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad. Siglo del hombre editores. Ediciones Uniandes. Bogotá, Colombia.

Decreto 1330 (2019). Reglamentación del Registro Calificado de Programas de Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia

Díaz, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. ICFES. Secretaria general de procesos editoriales. Bogotá, Colombia.

Finardi, Kyria Rebecca & Guimares, Felipe F. Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South. Journal of Education, Teaching and Social Studies. Vol 2. No. 4. 2020. <https://hcommons.org/deposits/item/hc:32523/>

Gartner Isaza, L. (sf). la internacionalización en los procesos educativos del nivel superior. Mimeo. Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá, Colombia.

Hurtado, J. (2000). La investigación holística. Fundación Sypal, UNESCO/IESALC. Caracas. Disponible en: <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>

Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo (2019), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Ley 30 de 1992. Ley 30 de diciembre 28 de 1992. por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. El Congreso de Colombia. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Mejía Montes de Oca, Pablo (2014) Cambios y tensiones en la educación superior pública. En: Reencuentro, núm. 69, abril, 2014, pp. 10-21 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago

OEI (2019). Diagnóstico de la educación superior en Iberoamérica 2019, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. Foro Mundial sobre la Educación. República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656S.pdf>

La internacionalización y su importancia para la educación de calidad en tiempos de pospandemia: experiencias desde la Fundación Universitaria del Área Andina

Internationalization and its importance for quality education in the postpandemic era: experiences from Fundación Universitaria de Area Andina

Melissa Mendoza Morales

Internacionalista de la Universidad del Rosario y Magister de la University College London, con más de 7 años de experiencia en internacionalización de la educación superior. Actualmente, Directora de Relaciones Internacionales de la Fundación Universitaria del Área Andina – Colombia.

mmendoza61@areandina.edu.co

Palabras Clave

Internacionalización híbrida; educación híbrida; internacionalización en casa; educación de calidad; Areandina.

Keywords

Hybrid Internationalization; hybrid education; internationalization at home; quality education; Areandina.

Introducción

Los modelos híbridos de aprendizaje se posicionan como una tendencia en las instituciones de educación superior, los cuales promueven una nueva metodología pedagógica que va más allá

del modelo semipresencial o metodología blended. Lo anterior, se da a partir de las medidas de contención que se establecieron a partir del Covid-19 y que obligaron a las instituciones a adaptarse a nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de continuar ofreciendo educación de calidad a sus respectivas comunidades, utilizando como principal aliado las herramientas tecnológicas disponibles que contribuyeran a potenciar la virtualidad. De este modo, y entendiendo que la internacionalización de la educación superior también debe pasar por un proceso de adaptación a estos modelos, en este documento se analiza ese proceso por el que ha pasado la internacionalización en las instituciones, se hace un diagnóstico de las estrategias que desde la Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina) ha implementado y cómo éstas ha generado un impacto positivo en la comunidad académica en el marco del aprendizaje híbrido, lo que al mismo tiempo fortalece la oferta de educación de calidad de la Institución.

Internacionalización y Modelos Híbridos Pospandemia

Debido a las restricciones de entrada y salida de los países, que se dieron a causa de la pandemia mundial por el Covid-19, la movilidad presencial de estudiantes y docentes se vio reducida enormemente, escenario que se replicó en todas las universidades. Por esta razón, este elemento de la internacionalización pasó a un segundo plano, y las instituciones de educación superior se vieron en la necesidad de re-imaginar, no solo los modelos de enseñanza tradicionales, sino todo aquello que acompaña el proceso de formación, en este caso, como seguir promoviendo el pensamiento global en los estudiantes, sin la necesidad de salir de casa.

En los últimos tiempos la importancia de la internacionalización de la educación superior ha sido clara, no solo para las oficinas de relaciones internacionales, sino para toda la comunidad académica

en general, buscando así la generación de una cultura internacional al interior del campus. Es así como, se destacan dos grandes formas de internacionalización: la internacionalización en casa, la cual abarca todas las dimensiones de la internacionalización que se desarrollan en el campus, y que están directamente relacionadas con los procesos de investigación, enseñanza, aprendizaje y proyección social; y la internacionalización transnacional que comprende todas las actividades que se desarrollaron fuera de las fronteras establecidas de los estados, como la movilidad académica de docentes y estudiantes (Knight, 2005).

Sin embargo, a este último tipo de internacionalización se le da mayor relevancia desde las instituciones, enfocando la mayoría de sus esfuerzos en incrementar los índices de movilidad *in-bound* y *out-bound*, percepción que continúa siendo el centro del modelo de internacionalización de la educación superior y que no ha sido modificada en los últimos 10 años (Jones and De Wit, 2021).

Es a partir de la emergencia sanitaria mundial en 2020, la atención se colocó en las estrategias existentes de la internacionalización en casa, priorizando actividades que apuntaran a crear un currículo que incluyera dimensiones internacionales e interculturales (Knight, 2004), generando nuevos espacios de diálogo transversal interuniversitario y retomando aquellas tendencias de las que ya se venían hablando, pero a las que no se les daba la merecida importancia, por el enfoque preconcebido que se mencionó en un inicio. No obstante, con el regreso de las universidades a la normalidad o *nueva normalidad*, existe la posibilidad de volver al modelo de presencialidad en la internacionalización, y dejar de lado (nuevamente) este tipo de acciones (Green, 2021).

Es en este momento donde las oficinas de relaciones internacionales deben repensar los modelos de internacionalización y adaptarlos a

los nuevos modelos de aprendizaje híbrido de las instituciones a nivel mundial, que se empiezan a generar a partir del entendimiento de que la estructura de pensamiento postpandemia descarta casi por completo la idea de volver a una presencialidad total en la educación superior (Andreoli, 2021).

Internacionalización Híbrida: Experiencias de Areandina

Teniendo en cuenta los cambios ya mencionados en la educación, Areandina ha generado nuevas estrategias de internacionalización que complementan las ya existentes, creando un modelo de *internacionalización híbrida*, entendido como la posibilidad de combinar las actividades presenciales y virtuales internacionales, para contribuir a la formación de profesionales con pensamiento global.

Lo anterior, permite que los programas que se han implementado durante la pandemia en la Institución y que han sido principalmente virtuales, puedan combinarse con actividades presenciales que permitan complementar el aprendizaje con proyección internacional. Esto, entendiendo que, en adelante, la Institución deberá darle una mayor prioridad a currículos que se adapten a todos los estudiantes, reforzando las experiencias interculturales, manteniendo el aprendizaje virtual (Tirivangasi, Nyahunda and Thembinkosi, 2021), y dando un mayor enfoque al intercambio de saberes y conocimiento, sobre el intercambio de personas (Obadire, Mashau and Misumi, 2020).

Es importante resaltar que, el Areandina ha venido implementando el modelo de educación híbrida desde hace algunos meses, por lo cual, durante el proceso de diagnóstico de las estrategias de internacionalización, se hizo enfoque a aquellas iniciativas susceptibles de adaptación a este modelo y que promueven la

colaboración interinstitucional internacional, las cuales se presentan a continuación:

Escuela Internacional de ODS

La Escuela Internacional enfocada a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, fue una iniciativa liderada por la Fundación del Área Andina (Colombia), la Universidad del Istmo (Panamá) y la Universidad de San Marcos (Costa Rica), con el fin de brindar la oportunidad de formación como líderes para el desarrollo sostenible, a 55 estudiantes de las tres instituciones.

Este programa, que se realizó a lo largo de 4 semanas, permitió que participantes de distintos perfiles académicos y contextos culturales, trabajaran de manera conjunta para buscar soluciones a problemas reales en las comunidades de los tres países. De esta forma, se contó con conferencistas nacionales e internacionales que enriquecieron el proceso de formación complementaria de los estudiantes, así como una serie de mentorías que les permitió generar sinergias entre los participantes.

Si bien, esta iniciativa en esta primera edición se realizó de manera virtual, se plantea que para su segunda edición se pueda construir un programa de movilidad de corta duración para que los participantes realicen una movilidad corta a cada uno de los tres países, para conocer de cerca las comunidades y poder trabajar directamente con ellas, lo que permite construir soluciones con mayor impacto. De esta forma, la formación se haría de manera virtual con un componente práctico presencial.

Esta metodología de aprendizaje colaborativo online fue una de las estrategias que tomó fuerza con la pandemia, a pesar de que ya estaba siendo implementada con algunas universidades. Sin embargo, con la relevancia de la tecnología, se convierte en un *must do* para la internacionalización en la educación superior. En el caso de Areandina, se buscó ir más allá de las conocidas clases espejo, buscando enriquecer el currículo a lo largo del semestre y no solo con actividades aisladas.

De esta forma, la Cátedra Colaborativa se posiciona como una estrategia entre dos universidades aliadas de diferentes países, enfocada a un programa académico específico, donde se llevan a cabo un total de 8 sesiones a lo largo del semestre, que permite el desarrollo de competencias globales, a partir de escenarios de interacción entre las comunidades académicas de las instituciones vinculadas.

Estas sesiones no están ligadas directamente a una asignatura, sino que se enfoca en la disciplina en general, lo cual permite que los estudiantes complementen su formación regular, lo cual les permite reforzar sus conocimientos sobre temas de interés, abordados desde diferentes perspectivas y metodologías que nutren el ejercicio académico, fortaleciendo sus competencias como ciudadanos globales.

Por otro lado, la metodología de *Collaborative Online International Learning – COIL*, busca la formulación de un syllabus conjunto entre docentes de instituciones aliadas, para la creación e implementación de una asignatura común, donde los estudiantes de las universidades vinculadas tengan un trabajo conjunto constante a lo largo del semestre, promoviendo el intercambio de

conocimientos y adquiriendo habilidades interculturales, y al mismo tiempo, enriqueciendo los procesos de enseñanza liderados por los docentes por medio del fortalecimiento del capital relacional.

El continuar con estas dos estrategias permite contribuir al modelo de internacionalización híbrida, donde se mantiene una formación presencial, pero se generan dinámicas donde se le permite al estudiante tener una experiencia intercultural y académica internacional por medio del uso de las herramientas virtuales, y sobre todo fomenta un proceso constante de exposición a las perspectivas globales y las diferentes metodologías pedagógicas a lo largo de todo el semestre, fortaleciendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo cual impacta de forma directa los resultados de aprendizaje planteados en los programas académicos de la institución.

Viaje Global Areandina

Esta iniciativa nace a partir de la necesidad de traer el mundo al aula de clase, por medio de actividades académicas y culturales enfocadas a un país invitado. Para esto, se establecieron estrategias que vincularon instituciones nacionales e internacionales para generar espacios de diálogo interdisciplinarios, fomentando las interacciones entre estudiantes y docentes de diferentes contextos globales, entendiendo la necesidad de buscar opciones que permitieran estimular la estructura de pensamiento de los estudiantes por medio del desarrollo de aproximaciones con una perspectiva global.

Sumado a esto, este programa también permite fortalecer el ecosistema multilingüe en la Institución, gracias a una aproximación a la cultura de los diferentes países por medio del aprendizaje de su lengua, costumbres, tradiciones, etc., promoviendo el aprendizaje a través de lo que se constituye como *hidden curriculum* o currículo

oculto, lo que al mismo los ayuda a fortalecer sus habilidades sociales, culturales, comunicativas, entre otras.

Viaje Global se posiciona en la Institución como la principal estrategia de internacionalización híbrida para el futuro, entendiendo la necesidad de seguir trayendo el mundo al aula, pero ahora de manera presencial, por medio de actividades que sigan siendo enfocadas a los estudiantes y docentes, pero que sean tangibles para ellos, a diferencia de lo que se ha venido haciendo con la virtualidad, sin dejar de lado la importancia de esta última.

Movilidad virtual y presencial

La movilidad continúa siendo un elemento importante de la internacionalización y es este el de mayor facilidad para su medición. Sin embargo, la movilidad *per se* no puede seguir definiéndose por medio del número de personas que viajan de un país a otro. Debe definirse como el intercambio de conocimiento y experiencias, el cual se hace a través de la movilidad de esas personas, sean estudiantes o docentes.

Teniendo esto en cuenta, en esta *nueva normalidad* las instituciones deben darle la misma importancia tanto a la movilidad presencial, como a la movilidad virtual, la cual ha permitido que la internacionalización tenga un mayor alcance y número de personas sean impactadas, de modo que realmente genere una transformación social en los beneficiarios de esta modalidad.

Es así como, desde Areandina se establecen estrategias que, además de fortalecer el trabajo en red, ofrece a estudiantes que no tendrían la oportunidad de hacer un intercambio presencial, la oportunidad de tener una experiencia internacional e intercultural en una institución aliada en el exterior. Así mismo, permite que los

docentes fortalezcan su capital relacional de una forma que no esté limitada solamente al trabajo conjunto presencial.

Por otro lado, se abre la posibilidad de pensar en movilidad académica híbrida, en la cual los estudiantes pueden cursar una parte de su intercambio de manera virtual y la otra de manera presencial, lo cual les permite tener una experiencia diferencial, reduciendo los gastos que esto implica y que, en la mayoría de los casos, es la principal causa de desistimiento en el proceso de postulación a un intercambio.

Beneficios de la Internacionalización en los Modelos Híbridos de Aprendizaje

La internacionalización se entiende como un medio para cumplir un fin (Hernández y Navarro, 2011), que en el caso de las instituciones de educación superior es la oferta de una educación de calidad. Esto debido a por medio de las experiencias internacionales se adquieren competencias que promueven el pensamiento crítico, la tolerancia, la interculturalidad, el pensamiento global, entre otros (Téllez y Langebaek, 2014), formando profesionales que tendrán mayores oportunidades laborales tanto a nivel nacional como internacional (Ayala y Valencia, 2019).

Es así como, la implementación de actividades desde el enfoque de la internacionalización en casa ha tenido un alto impacto positivo en las instituciones de educación superior, debido al incremento en el acceso de los estudiantes a los procesos de internacionalización, que antes se mantenían reservadas a ese pequeño porcentaje que tenía los recursos para hacer una movilidad presencial de corta o larga duración (Saravanan, 2020).

El adaptar la internacionalización en tiempos de aprendizaje híbrido también ha permitido generar una dinámica más equitativa al interior de las comunidades académicas, donde todos los estudiantes tienen el mismo acceso a las oportunidades de aprendizaje experiencial e intercultural, gracias a las innovaciones tecnológicas que facilitan las interacciones entre los actores que conforman la internacionalización (Jones and De Wit, 2021). En esta misma línea, los docentes también se han visto beneficiados, gracias a la posibilidad de construir mayores espacios de trabajo conjunto, que impacta el fortalecimiento de su capital relacional y al mismo tiempo, procesos como la internacionalización de la investigación y especialmente de la docencia.

Y de este último proceso, se destaca las actividades relacionadas con la internacionalización del currículo el cual busca la incorporación de la dimensión internacional e intercultural en el contenido académico, impactando todos los elementos vinculados al mismo (Leask, 2009). Así, la internacionalización híbrida permite dar una mayor importancia a los elementos globales que hacen parte del currículo, mejorando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes gracias a la implementación de metodologías basadas en la solución de problemas, experiencias holísticas, trabajo en red, manejo de una segunda o tercera lengua, entre otros (Robson, 2015).

Beneficios para Areandina de la Internacionalización en la Educación Híbrida

Una vez entendido el panorama general de la internacionalización para la educación de calidad y los beneficios que trae su adaptación a la modalidad híbrida de enseñanza y aprendizaje, este espacio presenta el impacto que las estrategias de internacionalización en casa han tenido en los procesos educativos de Areandina durante los últimos dos años.

En principio, es importante mencionar que la internacionalización es un eje central del plan de desarrollo de la Institución, teniendo como uno de sus propósitos la formación de ciudadanos globales con competencias interculturales. A partir de esto, se crea la línea estratégica de Areandina Campus Internacional, que busca fomentar la cultura internacional en la comunidad académica, incluyendo estudiantes, docentes, egresados y administrativos.

Resultados de Escuela Internacional ODS

Esta iniciativa contó con 55 participantes de las tres universidades involucradas que participaron en sesiones de formación de un total de 40 horas, durante cinco semanas, las cuales incluyeron conferencias, talleres, y sesiones de mentorías, enfocadas a resolver problemas en sus comunicados desde el enfoque de los objetivos de desarrollo sostenible – ODS. A lo largo de la escuela, los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar en conjunto en proyectos específicos que propendían la solución de un problema específico en búsqueda de contribuir al desarrollo y la sostenibilidad en sociedades de Colombia, Panamá y Costa Rica, con una perspectiva interdisciplinar, bajo una metodología enfocada a la socialización de casos exitosos por parte de los conferencistas y de los mismos participantes.

De igual forma, los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con más de 20 docentes nacionales e internacionales, expertos en sus áreas, lo cual permitió complementar su formación formal y enriquecer su proceso de aprendizaje, a partir de actividades que fomentaba el dialogo, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, entre otros. Lo anterior, contribuyendo al objetivo último del programa, el cual era la formación de líderes globales para lograr un desarrollo sostenible.

Así, la Escuela Internacional se establece como una actividad con un alto impacto positivo para los estudiantes. Basado en los resultados de la evaluación del programa, el 85% de los estudiantes considera que este tipo de iniciativas tienen una alta utilidad en cuanto al aporte que hace para el cumplimiento de los ODS; y el 97% considera que, por medio de esta actividad, adquirieron las herramientas necesarias que les permite aportar desde su profesión a la sostenibilidad de las comunidades.

Resultados de Cátedra colaborativa y COIL

Para el programa de Cátedra Colaborativa, las actividades se llevan a cabo con la Universidad Nacional del Mar del Plata (Argentina) en temas enfocados a la psicología, por medio de un ciclo de charlas virtuales durante 10 sesiones con más de 400 participantes vinculados de las dos instituciones.

A partir de esto, en 2021 se replica nuevamente el ejercicio, extendiéndolo a otras disciplinas y trabajando con otras instituciones. Así, junto con la cátedra colaborativa de psicología, se desarrollan actividades dos más desde el programa de Mercadeo y Publicidad con la Universidad de Madero (México), y desde el programa de Entrenamiento Deportivo con la Universidad San Ignacio de Loyola (Perú), las cuales se desarrollaron en diferentes sesiones distribuidas a lo largo del año, de acuerdo con un plan de trabajo preestablecido por los docentes líderes.

Este ejercicio ha permitido que más de 1.200 estudiantes de todos los semestres puedan acceder a espacios de diálogo intercultural alrededor de una disciplina, donde puede ahondar sobre temas de interés que se abordan desde diferentes perspectivas y metodología, nutriendo así su proceso de aprendizaje y fortaleciendo sus competencias globales. Esto gracias a la vinculación de varios

docentes de las distintas instituciones, que les permite, además de generar nuevas dinámicas al interior del aula de clase, contribuye al fortalecimiento de su capital relacional, facilitando el trabajo colaborativo y generando sinergias que pueden ser aprovechadas en más oportunidades de cooperación académica.

Con respecto a COIL, Areandina ha trabajado en la capacitación de 18 docentes en esta metodología, con el fin de que, a partir de 2022 se empiecen a implementar asignaturas conjuntas con profesores de instituciones aliadas en Panamá, Costa Rica, Argentina y Chile, para brindarles a los estudiantes otro tipo de experiencia internacional en el aula, donde podrán interactuar con estudiantes de otras culturas desde una perspectiva académica y multicultural durante todo el semestre. Vale la pena resaltar que los docentes ya han tenido experiencias en mini-COIL (módulos conjuntos) los cuales han tenido un impacto positivo en los participantes.

Resultados de Viaje Global

Esta iniciativa que lleva dos años de implementación es la estrategia de internacionalización en casa que mayor impacto ha tenido para la comunidad académica de la Institución, la cual tiene como objetivo el fortalecer la formación de ciudadanos globales, beneficiando no solo a los estudiantes, sino también a docentes, egresados y administrativos. Este programa también promueve el trabajo colaborativo interinstitucional gracias a la participación de instituciones nacionales e internacionales, así como ASCUN como coorganizador.

Por medio de actividades sincrónicas, se generan espacios de encuentro para la formación disciplinar y la interacción cultural, enfocado a un país invitado. Durante 2020 se realizaron 5 viajes globales con Ecuador, Argentina, Brasil, Canadá y Perú, donde

se realizaron más de 86 actividades con más de 40 instituciones aliadas y más de 7.800 participantes. En cuanto a 2021, los países invitados fueron Chile, México y Alemania, trabajando con más de 50 aliados internacionales con quienes se realizaron 80 actividades y con una participación de más de 4.800 asistentes.

De esta forma, Viaje Global impacta todas las áreas de la Institución, desde la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, los estudiantes, y las funciones sustantivas institucionales (investigación, docencia y proyección social). Lo anterior debido a que no solo enriquece los procesos de formación, sino que también fortalece el capital relacional de los docentes, abre oportunidades de trabajo colaborativo interinstitucional que se mantiene en el tiempo, promueve el aprendizaje de competencias globales y la adquisición de habilidades interculturales por medio del conocimiento de los países y el ahondamiento en varias disciplinas desde diferentes perspectivas, fomenta el ecosistema multilingüe en el campus y contribuye a la internacionalización del currículo.

Resultados de Movilidad virtual y presencial

Debido a las restricciones de viaje establecidas desde 2020, la movilidad presencial ha disminuido considerablemente, sobre todo la que en Areandina se denomina movilidad de alto impacto (movilidad de larga duración), además de la movilidad de docentes *in-bound* y *out-bound*. Es así como, las cifras pasaron de 572 estudiantes y 240 docentes haciendo movilidad en 2019, a 146 estudiantes y 39 docentes en 2020, y finalmente 15 estudiantes y docentes en 2021¹.

No obstante, este significó un incremento en el número de personas haciendo movilidad virtual, sobre todo para los estudiantes

1 Las cifras corresponden a el total de la movilidad de Areandina, incluyendo larga y corta duración.

pertenecientes a programas online que antes no tenían la oportunidad de hacer un proceso de movilidad. Igualmente, se vio un incremento en las cifras de movilidad entrante de estudiantes en un 77%, pasando de 77 estudiantes en 2019 a 137 estudiantes en 2020. Con respecto a la movilidad saliente más de 240 estudiantes han realizado movilidad virtual, resaltando que la mayoría de estos estudiantes no habrían tenido la oportunidad de hacer un intercambio presencial debido a la falta de recursos que se suma a la depreciación que ha tenido el peso colombiano en los últimos años.

A partir de los resultados ya expuestos, claramente se evidencia el impacto que las actividades implementadas han tenido en la comunidad académica Areandina, haciendo que la internacionalización tenga un mayor alcance y genere un mayor impacto en todos los actores involucrados. Esto, resalta la importancia de continuar con un modelo de internacionalización híbrida que permita que los estudiantes y docentes utilizando las herramientas que brinda tanto la presencialidad como la virtualidad, para convertirse en ciudadanos globales con la capacidad de brindar soluciones a problemas locales, desde una perspectiva internacional.

Lo anterior, también representa un gran beneficio para los estudiantes de las regiones, teniendo en cuenta que esta es una Institución multicampus con una cobertura de más del 85% del territorio nacional. De esta forma, la internacionalización también se descentraliza, llegando a aquellos lugares en los que los estudiantes no tendrían acceso en el caso en que se le siguiera dando la misma prioridad a la *internacionalización transnacional*. Así, solo aquellos estudiantes que vean la necesidad de estudiar en el exterior realizarían movilidad transfronteriza, mientras que los estudiantes que estén satisfechos con las estrategias de internacionalización del

currículo pueden seguir accediendo a una educación internacional en sus países (Saravanan, 2020).

Conclusiones

Queda claro que Areandina, como todas las universidades, esta pasando por un proceso de adaptación, donde los modelos híbridos de aprendizaje serán la metodología principal para la formación de profesionales, retomando las mejores prácticas de la presencialidad y al mismo tiempo utilizando todo aquello que dejó la virtualidad después de la pandemia. Esto significa no solo modificar los modelos educativos, sino también todo aquello relacionado con la formación del estudiante, en este caso la internacionalización de la educación superior.

Es así como, los procesos internacionales pasan a tener mayor importancia en la oferta de educación que se les brinda a los estudiantes. Gracias a esto, la formación disciplinar se ve complementada por elementos que permiten desarrollar capacidades y habilidades adicionales para enfrentar los retos de un mundo globalizado y que no son únicos a cada una de las disciplinas. En el caso de Areandina, la educación internacional, entendiéndola como la inclusión de la internacionalización en el currículo, ofrece la posibilidad de dar mayores oportunidades de adquirir estas capacidades, a una población que, en su mayoría, no tiene los recursos para tener una experiencia internacional presencial.

Lo anterior también se ve impactado por los tipos de colaboraciones que se construyen a través de la internacionalización híbrida, dado que no solo se fortalecen las relaciones interinstitucionales, sino que también se promueve el capital relacional de los docentes por medio del trabajo conjunto, lo que al mismo tiempo fortalece las funciones

sustantivas de la Universidad, incrementando las interacciones docente-estudiante.

De esta forma, la implementación de la internacionalización híbrida se convierte en un medio de gran relevancia para promover una formación de alta calidad y como un elemento diferenciador de las instituciones de educación superior.

Referencias bibliográficas

- Andreoli, S. (2021, mayo). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición (No. 13). Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs_D13_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf
- Green M. (2021) Getting Unstuck with Internationalization at Home: Seizing the Post-pandemic Moment. In: van't Land H., Corcoran A., Iancu DC. (eds) The Promise of Higher Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_16
- Jones E., de Wit H. (2021) A Global View of Internationalisation: What Next?. In: Van't Land H., Corcoran A., Iancu DC. (eds) The Promise of Higher Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_13
- Knight J. (2005) Un Modelo de Internacionalización: Respuestas a Nueva Realidades y Retos. En: De Wit, D. H., Jaramillo, I. C., Knight, J., & Gacel-Avila, J. (eds). Educación Superior en América Latina: La Dimensión Internacional. Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones.

- Leask, B. (2009) Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2) 205–221. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Obadire, O. S., Mashau, T. S., & Misumi, C. (2020). Understanding Internationalisation of Higher Education in The Era of Covid-19. *Gender & Behaviour*, 18(4), 16767–16786. https://www.researchgate.net/profile/Martin-Palamule-ni/publication/348507391_Determinants_of_HIV_testing_among_young_people_in_South_Africa/links/60019e03299bf140889b4844/Determinants-of-HIV-testing-among-young-people-in-South-Africa.pdf#page=274
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*, (No. 11). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Robson, S. (2015). Internationalisation of the Curriculum: Challenges and Opportunities. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3(3). <https://doi.org/10.14297/jpaap.v3i3.176>

- Saravanan, M. (2020). Economics of Internationalisation of Higher Education in the Post-Pandemic Era. *Journal of Development Economics and Management Research Studies (JDMS)*, A Peer Reviewed Open Access International Journal, 05 (05), 53–60. https://www.researchgate.net/profile/Saravanan-Meenakshi-Sundaram/publication/343499670_Economics_of_Internationalisation_of_Higher_Education_in_the_Post-Pandemic_Era/links/5f2ce634a6fdcccc43b03ed6/Economics-of-Internationalisation-of-Higher-Education-in-the-Post-Pandemic-Era.pdf
- Tirivangasi, H. M., Nyahunda, L., & Mabila, T. (2021). Internationalisation of education in the age of global pandemic: Challenges and prospects. *Technium Social Sciences Journal*, 25(1), 663–674. <https://techniumscience.com/index.php/socialsciences/article/view/4431>

Internacionalización y colaboración en escenario del modelo híbrido: experiencias de educación superior en Ecuador

Internationalization and collaboration in the hybrid model scenario: experiences of higher education in Ecuador

Augusta Cueva-Agila^{1*}, Amparo Reascos¹, Ana Tocaín¹, Nancy Ulloa¹ & Patricio Velasco¹

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra

* aycueva@pucesi.edu.ec

Palabras claves: Internacionalización, modelo híbrido, educación superior

Keywords: Internationalization, hybrid model, higher education

Introducción:

La permanente incorporación de innovaciones al interior de la propia educación presencial, tanto en la actividad docente como en los recursos de aprendizaje, ha incidido en la transformación de la educación tradicional. En ese largo camino para su propio funcionamiento se han introducido múltiples avances tales como prácticas, recursos de aprendizaje o pedagogías innovadoras mediadas por las tecnologías de la comunicación a fin de alcanzar los mejores niveles de calidad y eficiencia. El informe de NMC (New Media Consortium) Horizon Report: Higher Education Edition (2014), dedicado a analizar las tendencias de la tecnología en la enseñanza, identificó a la educación híbrida como uno de los escenarios que se iban a desarrollar en los siguientes años y la ponderaba como uno de los más importantes avances (Rama, C. 2020).

En el Ecuador, ante el confinamiento decretado por el gobierno para afrontar la pandemia de COVID-19, las instituciones de educación superior (IES) se vieron abocadas a desarrollar una educación remota de emergencia (ERE) con el fin de no paralizar los procesos de enseñanza en el aprendizaje. Es en este contexto donde aparece la modalidad híbrida en el país, como una medida excepcional para flexibilizar el uso de los recursos, las tecnologías pedagógicas o la aplicación de pedagogías y recursos informáticos para el desarrollo de los aprendizajes. De esta manera, se improvisa una especie de innovación para el desarrollo de los procesos de enseñanza y formación académica.

Varias son las lecciones que para las IES nos ha dejado la pandemia. Entre estas se encuentran la necesidad de fortalecer alianzas, reforzar la cooperación, la asociación e impulsar los procesos de internacionalización tomando ventaja de la paradoja de la imposibilidad de la movilidad física y, al mismo tiempo, la enorme posibilidad de movilidad digital.

Desde hace muchos años, las IES despliegan importantes esfuerzos y recursos para concretar su internacionalización con la movilidad de estudiantes y personal docente expandiendo su campo de acción más allá de sus fronteras para lograr la transferencia científica, ya sea tecnológica, de conocimientos, de investigación o ya de culturas y realidades en el marco de la globalización y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La internacionalización también es parte del ranking mundial como es el caso del Times Higher Education World University Rankings y de los procesos de acreditación nacionales e internacionales. Al margen de la medición de los resultados y sus dimensiones, hay diversos mecanismos para su concreción: los recursos virtuales, tal y como se ha mencionado, son una forma o modalidad de

uso obligado, con mayor razón por la pandemia de COVID-19 que vino a cambiar la naturaleza de la internacionalización. Al mismo tiempo, las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades para transformar las maneras de aprender, de enseñar y de hacer investigación (IESALC- UNESCO, 2017).

Este trabajo presenta los procesos de internacionalización y colaboración desarrollados por la PUCE Sede Ibarra (PUCESI) desde marzo de 2020, período a partir del cual se iniciaron los consiguientes procesos de ERE que migraron en los últimos meses a una enseñanza en modalidad híbrida. Se inicia, por lo tanto, el estudio con el marco normativo del país, para seguir con los procesos de internacionalización en cada una de las funciones sustantivas de la universidad en Ecuador, especificando lo desarrollado en nuestra sede, como procede, y se viene a finalizar con una visión prospectiva.

Materiales y métodos

El presente trabajo, de paradigma cualitativo, tiene como objeto de estudio los procesos de internacionalización vividos en la PUCE Sede Ibarra durante el tiempo de la pandemia y su relevante manifestación en las dimensiones de la docencia, la investigación y la vinculación. El texto promueve el análisis a partir de datos recopilados del quehacer universitario, así como de la sistematización de una experiencia concreta.

Para ello, además de la pertinente revisión bibliográfica, se utiliza el método descriptivo-analítico, puesto que estudia un objeto concreto del análisis para señalar las características existentes y extraer una prospectiva. El objetivo principal del documento es, a partir del marco normativo y legal del país, sistematizar y compartir las experiencias de internacionalización, organizadas para cada una de

las dimensiones de docencia, investigación y vinculación, así como la prospectiva que ha resultado como fruto del análisis.

Marco legal y normativo en Ecuador

Modalidad híbrida

La modalidad híbrida en Ecuador se ampara en el artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador (2008) que establece:

“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir”.

Responde también al artículo 5 literal a) de Ley Orgánica de Educación Superior (2018) que dispone: “Son derechos de las y los estudiantes los siguientes: a) Acceder, movilizarse, permanecer, egresar y titularse sin discriminación conforme sus méritos académicos (...)”.

Se acoge además al artículo 145 (ibidem) sobre el:

“Principio de autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, que consiste en la generación de condiciones de independencia para la enseñanza, generación y divulgación de conocimientos en el marco del diálogo de saberes, la universalidad del pensamiento, y los avances científico-tecnológicos locales y globales”;

y muy particularmente se relaciona con la disposición general tercera de la Ley Orgánica de Educación Superior, que determina:

“Los programas podrán ser en modalidad de estudios presencial, semipresencial, a distancia, virtual, en línea y otros (...). Las instituciones de educación superior aplicarán en el diseño y desarrollo de nuevos programas de grado y posgrado las diferentes modalidades de aprendizaje que sean pertinentes de acuerdo con el campo de conocimiento”.

Específicamente, el Reglamento de Régimen Académico (2020) incorpora oficialmente la modalidad híbrida en su articulado y la describe como:

“aquella en la que los componentes de aprendizaje en contacto con el docente, práctico-experimental, y aprendizaje autónomo de la totalidad de las horas o créditos, se desarrollan mediante la combinación de actividades presenciales, semipresenciales, en línea y/o a distancia; usando para ello recursos didácticos físicos y digitales, tecnologías interactivas multimedia y entornos virtuales de aprendizaje, que organizan la interacción de los actores del proceso educativo, de forma sincrónica o asincrónica, a través de plataformas digitales”.

Otra norma transitoria para el desarrollo de actividades académicas en la educación superior, dictada en el marco del estado de excepción decretado por la pandemia, es la que emitió el Consejo de Educación Superior del Ecuador, mediante la cual establece la aplicación de la modalidad híbrida:

“Para garantizar la continuidad de estudios del alumnado, las instituciones de educación superior (IES) podrán adaptar sus planes de carreras y programas a la modalidad híbrida, conjugando para ello las modalidades semipresencial, en línea y a distancia. Esta modalidad de enseñanza priorizará el aprendizaje autónomo de los estudiantes (...). Para fortalecer

los procesos de aprendizaje autónomo de los estudiantes, así como la ampliación, profundización y especialización de los conocimientos, las IES deberán ofrecer al estudiante el acceso abierto al menos a una biblioteca virtual y un repositorio digital de apoyo”.

Internacionalización

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (2018) establece en los fines de la Educación Superior: “Impulsar la generación de programas, proyectos y mecanismos para fortalecer la innovación, producción y transferencia científica y tecnológica en todos los ámbitos del conocimiento”. La misma Ley determina en una de las funciones del Sistema de Educación Superior: “Promover mecanismos asociativos con otras instituciones de educación superior, así como con unidades académicas de otros países, para el estudio, análisis, investigación y planteamiento de soluciones de problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales (...)”.

El Reglamento de Régimen Académico (2020) abre el camino hacia la internacionalización a través de su artículo 64:

“Redes académicas internacionales. Las IES y sus unidades académicas propenderán a conformar redes internacionales para la ejecución de carreras y programas, la investigación, la educación continua, la innovación tecnológica, el diseño e implementación de programas de desarrollo y la movilidad académica de estudiantes y del personal académico”.

La internacionalización es un factor clave, una tarea irrenunciable para el fortalecimiento de la calidad de la educación superior. De Wit y otros autores (2015) la definen como:

“el proceso intencional de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, funciones (enseñanza, investigación y servicio) y entrega de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes; y hacer una contribución significativa a la sociedad”).

En cada una de las IES del país la internacionalización se impulsa desde distintos ámbitos y se gestiona, generalmente, por los entes encargados de las relaciones interinstitucionales.

Para el caso de la universidad ecuatoriana los estándares proyectivos planteados por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior refieren lo que sigue a continuación: “la institución cuenta con la planificación, organización interna y acuerdos formales con instituciones de educación superior internacionales, dentro de sus dominios académicos, y ha garantizado al profesorado y estudiantado oportunidades para el intercambio académico internacional” (CACES, 2020), en este marco, las políticas institucionales trazan el camino para potenciar los procesos de internacionalización.

Para las universidades ecuatorianas y, concretamente para las entidades ubicadas en la región norte del país, la internacionalización ha sido un reto permanente, siendo los recursos económicos decididamente necesarios para los movimientos físicos, una de las mayores limitantes para la movilidad académica internacional.

En este escenario, la pandemia puso de relieve la continua evolución de la internacionalización (De Wit, 2006) pues en este periodo se han hecho más evidentes ambientes y oportunidades que eran factibles desde hace años, pero no habían sido descubiertos o suficientemente valorados. La virtualidad ha generado múltiples conexiones instantáneas que han posibilitado el reconocimiento de diversas realidades extranjeras, de las que principalmente la docencia y la investigación se han beneficiado. Esta nueva realidad, si bien en algunos casos no ha sido aun sistematizada, ha hecho posible que la internacionalización se impulse no solo debido a las políticas institucionales, sino porque en el contexto de la educación remota de emergencia han sido los docentes quienes en el ejercicio de sus funciones impulsaron varios ámbitos de la internacionalización.

Según Fairlie et al. (2021) las principales estrategias de internacionalización se han agrupado como “internacionalización en casa” o hacia dentro y la internacionalización “hacia el exterior” o transfronteriza.

La agrupación más generalizada de las acciones de internacionalización está relacionada con las funciones sustantivas, que según el artículo 117 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES-2020) deben cumplir todas las IES ecuatorianas: “todas las universidades y escuelas politécnicas son instituciones de docencia e investigación...Sus funciones sustantivas son: docencia, investigación y vinculación con la sociedad”.

En las próximas líneas se identifican las actividades que contribuyen a la función de docencia, investigación y vinculación, que se muestran para cada una las acciones desarrolladas en la PUCE sede Ibarra en tiempos de pandemia COVID-19. Los datos corresponden a información general de la sede, así como a los resultados de una encuesta aplicada al 56.5% de los docentes de la sede para conocer

las acciones que ellos impulsaron, principalmente en el ámbito de la docencia e investigación.

Internacionalización y docencia

Para la PUCE-SI la internacionalización del currículo forma parte de la planificación estratégica, concedores de que dar dimensión internacional e intercultural al currículo, de manera formal e informal, para todos los estudiantes dentro de un ambiente local de aprendizaje internacional (Beelen & Jones, 2015, p. 69) trae beneficios en la apertura al mundo global, movilidad, dominio de otras lenguas, valoración de nuevas culturas, aprendizajes compartidos y crecimiento académico e institucional.

Dentro de este ámbito de la internacionalización se identifica la creación de programas de doble grado y la incorporación de temas globales en el currículo.

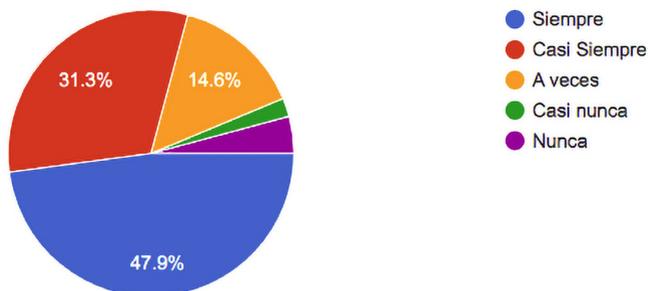
En cuanto a la creación de carreras o programas de doble grado, hasta el momento se han implementado en la sede únicamente en conjunto con universidades ecuatorianas.

Respecto a la incorporación de temas globales en el currículo, el 79,2% de los docentes (Figura 1) expresan que siempre o casi siempre han incluido temáticas de interés global en el micro currículo de las asignaturas que impartieron desde el inicio de la pandemia COVID-19. Entre las temáticas reportadas por los docentes están: derecho internacional, ética y globalización, agenda 2030, tendencias educativas, cambio climático, economía ambiental global, políticas globales en negocios, arquitectura sustentable, seguridad alimentaria, objetivos de desarrollo sostenible, entre otros. Estos datos muestran que los docentes se inquietan por asumir contextos integrales, incorporando temáticas que posibiliten

la preparación de los estudiantes para vivir en un mundo cada vez más interdependiente.

Figura 1.

Incorporación de temas globales en el microcurrículo



En cuanto a los procesos de internacionalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje incluimos los siguientes conceptos y aportaciones, incluyendo la movilidad virtual, la participación de docentes internacionales, la participación de estudiantes en proyectos de investigación y el uso de materiales internacionales de referencia.

Si bien los procesos de movilidad virtual se potenciaron en tiempos de pandemia, en el caso de la PUCESI cerca del 70% de los docentes afirman no haber tenido experiencias de movilidad virtual. Al inicio del 2020 sólo el 12% de los docentes participaron de alguna experiencia de movilidad virtual a nivel nacional, con instituciones de las provincias de Pichincha, Loja e Imbabura; porcentaje que se ha mantenido constante en los cuatro semestres transcurridos hasta la fecha. A nivel internacional la conexión varió de un 6.3% en el primer semestre del 2020 a 15.6% en el primer semestre del 2021, con más

de 10 países, entre los cuales están: Estados Unidos, España, Perú, Chile, El Salvador, Colombia y México.

La participación de docentes internacionales es parte de la internacionalización de los procesos de enseñanza aprendizaje. En la sede el porcentaje de docentes de otras IES internacionales que participaron de los procesos de enseñanza aprendizaje se incrementó de un 6.3% en el primer semestre del 2020 a un 10,4% en el primer semestre del 2021. La participación de docentes de otras IES nacionales fue similar, pues va de un 10.47% a un 18.8% en los mismos periodos.

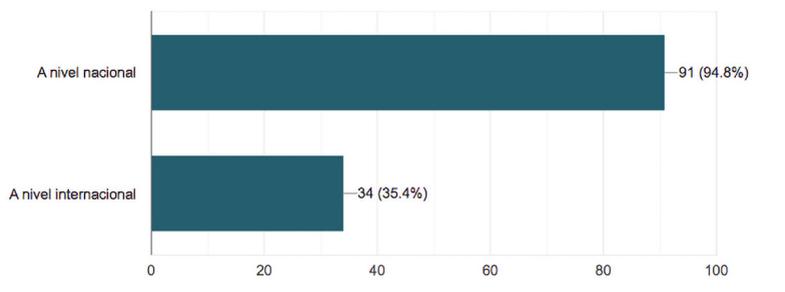
Este ámbito de la internacionalización se ha potenciado, principalmente en los programas de posgrado, en los que se han planificado actividades de colaboración académica con docentes prestigiosos de universidades extranjeras para el próximo periodo.

En cuanto a la participación de estudiantes en proyectos de investigación, cumpliendo tareas de recolección y análisis de datos, gestión de contactos, entre otros puntos, un 43,8% de los docentes aseguran que sus estudiantes han participado en estos aspectos. El uso de materiales internacionales de referencia ha sido mayor, pues el 70.5% de los docentes afirma haberlo realizado.

En cuanto a los programas de capacitación docente que podrían implicar tutores internacionales o la participación de docentes en cursos internacionales, como se observa en la figura 2, el 94.8% de los docentes han participado en capacitación nacional y un porcentaje más bajo, el 35.4%, ha participado en eventos internacionales de capacitación; datos que reflejan que existen nuevos espacios de actualización de conocimientos en comparación con periodos anteriores a la pandemia.

Figura 2.

Participación de los docentes en procesos de capacitación a nivel nacional e internacional



En cuanto a la dimensión de la Movilidad de estudiantes y docentes nos referimos a que un estudiante desarrolle uno o más semestres en IES internacionales o que un docente imparta uno o más cursos en IES internacionales. De igual manera, hacemos referencia al hecho de que estudiantes y docentes de IES internacionales realicen cursos en la propia universidad.

En los cuatro semestres transcurridos desde el inicio de la pandemia, la movilidad docente y estudiantil ha sido más difícil. Sin embargo, en el 2020 la PUCE Sede Ibarra se adhirió al programa de Inmersión Dual Virtual que lleva adelante la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), con lo cual, una de las estudiantes de la Carrera de Comunicación de la Sede tuvo la oportunidad de viajar a México a cursar un semestre de estudios en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Además, una de las estudiantes de la carrera de Ingeniería Ambiental ha sido acreedora de una beca Erasmus con movilidad para la Universidad de Málaga en el periodo febrero-julio 2022.

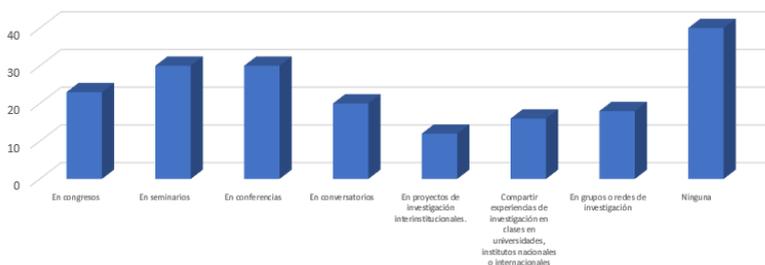
La investigación se potencia cuando se trabaja en red con expertos de otras universidades e instituciones no educativas. En este contexto la internacionalización puede llevarse a cabo desde la concepción hasta la difusión de una investigación. Fairlie y otros autores (2021) agrupan las actividades en i) Investigación y actividades académicas: Participación en congresos, seminarios, conferencias, conversatorios en universidades internacionales; participación en proyectos de investigación interinstitucionales y en grupos o redes de investigación; y ii) Movilidad de estudiantes y docentes: cuando un estudiante o docente participa en proyectos de investigación en otras IES.

Los docentes de la PUCE Sede Ibarra desarrollan la investigación en red. Durante el primer año de pandemia 21 proyectos de investigación se desarrollaron en cooperación con IES internacionales, y se publicaron 27 artículos científicos como resultado de las colaboraciones previas.

La participación de los profesores en eventos académicos ha sido evidenciada también en estos periodos, así como su participación en proyectos, grupos o redes de investigación (Figura 3).

Figura 3.

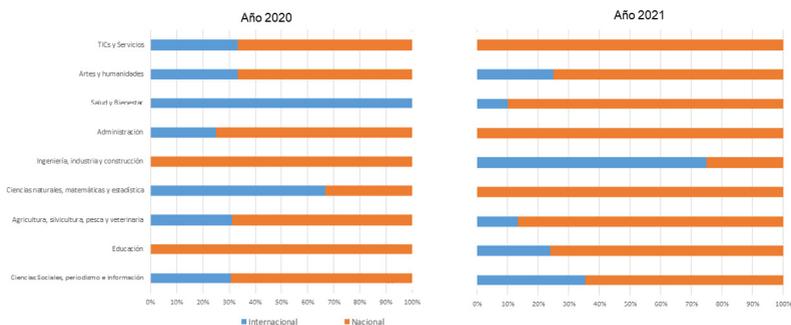
Experiencias de docentes en espacios de internacionalización



Varios docentes internacionales han participado en eventos de difusión de resultados de investigación organizados por la sede. Específicamente en el Encuentro de Investigación recibimos ponencias de expositores internacionales durante el 2020 y 2021 respectivamente (Figura 4), hecho que fue posible gracias a que ambos eventos se desarrollaron en modalidad virtual.

Figura 4.

Porcentaje de ponentes nacionales e internacionales en el Encuentro de Investigación de la PUCE Sede Ibarra



En cuanto a la vinculación, la internacionalización se puede potenciar por medio de i) Actividades extracurriculares: como clubes, asociaciones, eventos; y ii) Vinculación con grupos culturales y étnicos.

En este ámbito, la sede ha desarrollado algunos esfuerzos durante el periodo de pandemia; específicamente el evento Inti Raymi, la fiesta del Sol, organizado como un taller profesional interdisciplinario con el fin de rescatar el conjunto de saberes y creencias de los pueblos indígenas andinos, con ponencias como: La fiesta del Sol en comunidades indígenas del cantón Ibarra, cosmovisión andina e impacto en el turismo de la fiesta del Sol, Inti Raymi; Diseño e instalación de cocinas ancestrales.

Adicionalmente hemos recibido a ocho estudiantes de las universidades de Winston Salem State University de Carolina del Norte de los Estados Unidos, en un evento de Partidos Inclusivos de Basketball en Silla de ruedas y Fútbol para no videntes organizados en conjunto con la Fundación Crecer.

Experiencia de Inmersión Dual Virtual (IDV) en la carrera de pedagogía de los Idiomas Nacionales y extranjeros

A mediados del 2020, con un periodo académico desarrollado mediante educación remota de emergencia, algunas escuelas de la PUCE Sede Ibarra vieron con mayor claridad la necesidad de promover espacios innovadores de aprendizaje que despierten en los estudiantes nuevamente la ilusión por aprender y continuar su formación académica de forma virtual. Era imperativo el llamado a incorporar al proceso de “aula” un cambio a las conocidas clases a través de videoconferencias, así la carrera de Pedagogía de los

Idiomas Nacionales y Extranjeros inicia como pionera en procesos de inmersión dual en nuestra sede universitaria.

A la fecha se han generado seis sesiones o experiencias de intercambio a través de las diferentes modalidades que tiene el proyecto de Inmersión Dual Virtual (IDV) de la PUCE a nivel nacional, como son: Class to class sessions, Lab to class: pre-arranged sesión in a Lab, Autonomous:out of class assignments, Cultural events and class webinars, Virtual Lab. Experiencias que han sido desarrolladas con las siguientes universidades de USA: University of San Francisco, Loyola University of Chicago, Xavier University y Seattle University.

El objetivo esencial de estas actividades, en sus diferentes modalidades, es propiciar espacios donde los participantes tengan la oportunidad de fortalecer las competencias comunicativas del lenguaje tanto inglés, en el caso de los participantes de la PUCE Sede Ibarra (Ecuador), como del español en el caso de los estudiantes de USA. Además de intercambiar ideas, opiniones y aspectos culturales que favorecen significativamente la adquisición de una segunda lengua, hay que considerar que las fases que se aplican en el modelo de las IDV (Activación + Interacción + Reflexión), favorecen las experiencias de aulas de los estudiantes dando como resultado momentos de aprendizaje significativo, no solo en la parte cognitiva, sino en el aporte al desarrollo personal de cada uno. También en los docentes es una experiencia enriquecedora pues se fortalece la internacionalización del currículo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la carrera y el fortalecimiento de lazos interinstitucionales con otras IES, concretamente con universidades hermanas de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).

Para conocer los resultados de las sesiones IDV se realizó el levantamiento de datos a través de un cuestionario de nueve

preguntas abiertas y cerradas a los estudiantes de la I y II cohorte de la carrera, obteniendo un total de 21 respuestas, ocho y trece según corresponde al número de alumnos de cada cohorte.

A continuación, se desglosa los resultados más significativos para efectos de esta sistematización:

- La mayoría de estudiantes (80,95%) ya habían sido parte de experiencias de aprendizaje con estudiantes de instituciones del extranjero. Es posible que en su educación secundaria hayan tenido dichos contactos; pero a nivel de educación superior era la primera vez.
- En relación a la posibilidad de viajar al extranjero para realizar un intercambio estudiantil, se indica que el 66.7% sí está en capacidad de hacerlo versus el 33,3% que menciona que no le es posible. La propia naturaleza de la carrera y el perfil de los alumnos contempla el avizorar estos intercambios para fortalecer el dominio del inglés.
- Cuando se solicita describir a la experiencia de las sesiones de IDV, resulta gratificante ver calificativos muy positivos (Figura 5). De forma más amplia, se resaltan expresiones como: “una experiencia enriquecedora y gratificante”, “fue una gran experiencia de aprendizaje”, “fue de gran ayuda para mejorar nuestra pronunciación y aprendimos de su cultura”, “fue bueno porque pude aprender sobre el comportamiento de los estudiantes del extranjero”.

APORTES A LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

APORTES A NIVEL PERSONAL

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejorar la habilidad de speaking y listening ▪ Incrementar el vocabulario y nuevas expresiones/frases ▪ Fluidez para expresarse y comunicarse ▪ Conocimiento lingüístico y cultural ▪ Preparación para el proyecto integrador ▪ Práctica de la pronunciación con un nativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor confianza ▪ Perder el miedo/pánico escénico de hablar el inglés/ mayor desenvolvimiento al hablar ▪ Compartir experiencias e intercambio de conocimientos ▪ Conocer costumbres y culturas de otros lugares ▪ Establecer buenas relaciones/ nuevos amigos ▪ Abrir la mente a nuevas oportunidades ▪ Hablar sobre nuestro país y nuestro estilo de vida |
|---|---|

- Entre los aspectos positivos se destacan el desarrollar una conversación libre, conocer personas de otras culturas; y puntualizan como aspectos para mejorar, una mayor duración de las sesiones y más sesiones en cada semestre.
- Y finalmente, el 100% de los estudiantes recomendarían la experiencia de IDV. Se entiende que el mismo hecho de hacer algo diferente en el aula ya resulta una innovación, ya que esta no solo está ligada a la tecnología o a la mejora de infraestructura que implican costes económicos, sino también a la iniciativa

de aprovechar espacios de trabajo interinstitucional y a vincular el trabajo multidisciplinar, a generar nuevas miradas a la educación y pensar en los “Re” que ha dejado la pandemia como una oportunidad para Redireccionar, Reestructurar, Reformular, Reinventar... los procesos educativos.

Por otro lado, la visión de los docentes que han sido partícipes de estas sesiones se recogieron por medio de dos preguntas abiertas en relación a dos puntos:

- Respecto de los aportes a la formación de los alumnos, los docentes mencionan la posibilidad de conectar la base teórica con la comunicación real y la promoción de competencias comunicativas e interculturales de los alumnos en su idioma.
- Sobre la experiencia de trabajar en procesos de inmersión dual, la opinión de los docentes es que el proyecto de IDV es un espacio de comunicación académica real de gran motivación que permite comparar los procesos y mejorar. Uno de ellos mencionó expresamente: “La experiencia ha sido positiva, se aprende de sus vivencias, se conoce su realidad, su entorno, permite comparar las similitudes y diferencias que existen entre nosotros; estos encuentros permiten acercarse a las personas que se encuentran lejos sin tener que viajar”.

Conclusión: visión prospectiva de la internacionalización y colaboración en la PUCE Sede Ibarra

La internacionalización y la colaboración son claves para la mejora de la calidad de la educación superior. La paradoja de la imposibilidad de la movilidad física y, a la vez, la enorme movilidad digital será una gran ventaja para las IES del Ecuador. El impulsar la cooperación

internacional y la movilidad digital es una de las ventanas de oportunidades abiertas durante la pandemia.

Alcanzar procesos de internacionalización efectivos requiere que: i. las actividades de internacionalización aporten a la visión y misión de la universidad y ii. las IES ecuatorianas ofrezcan un atractivo para universidades internacionales.

La PUCE es una universidad católica, comprometida con el servicio a la sociedad y el desarrollo humano integral, es la primera universidad privada de Ecuador con 75 años de fundación y siete sedes a nivel nacional, de las cuales la sede Ibarra es la más antigua (45 años). La misión de la PUCE es la constante búsqueda de la verdad y la promoción de la dignidad humana en todas sus dimensiones, mediante la investigación, la conservación y comunicación del saber, la vinculación con la sociedad, para el desarrollo sostenible e integral, nacional e internacional (Plan estratégico 2021-2025). En este contexto la PUCE Sede Ibarra seguirá impulsando actividades de internacionalización que aporten y potencien nuestra misión.

A más de la riqueza institucional y personal que toda persona que visite la PUCE sede Ibarra podrá encontrar, se resaltan dos de los atractivos específicos que potencian el interés de las universidades internacionales en nuestra sede.

Por una parte, la riqueza cultural: Ecuador se constituye como Estado Plurinacional a partir de la adopción de la Constitución del 2008. En el país conviven una diversidad de razas, lenguas y culturas, con una población constituida por indígenas, mestizos, blancos, y negros (Conejo, 2008). Según el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 los pueblos y nacionalidades representan el 8% de la población ecuatoriana y que según el International Working

Group on indigenous affairs (IWGIA), de los 17.200.000 ciudadanos ecuatorianos, 1.1 millón serían identificables como indígenas.

La sede Ibarra está ubicada en la provincia de Imbabura, provincia con una gran riqueza cultural; de las 14 nacionalidades y 18 pueblos, en la provincia de Imbabura, encontramos la presencia de los Pueblos Karanki, Natabuela, Otavalo, Kayambi y Pueblo Afro, siendo una de las provincias con una mayor propuesta turístico-cultural y en donde los procesos de interculturalidad han llevado a afirmar una de sus ciudades, Otavalo, como la capital de la Interculturalidad en el Ecuador. Dentro de la provincia de Imbabura, además, se encuentran diferentes comunidades indígenas y no indígenas, las cuales mantienen el legado de procesos de hibridación cultural únicos y que definen nuevas identidades territoriales con sus propias características y manifestaciones.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el 2010, la provincia de Imbabura, en relación a sus 398.244 habitantes, identificaba que el 65.7% de su población se auto identificaba como mestizo, mientras el 25.8% como indígena, el 5.4% como afroecuatoriano, el 2.7% como blanco, el 0.3 como montubio y el 0.1% como otros grupos. Los procesos de migración y comercio evidencian, por otra parte, una importante red transnacional, especialmente en el caso del pueblo Otavalo, lo que le lleva a ser una ciudad frecuentada por turistas de diferentes países del mundo. De esta población más de 500 estudiantes indígenas han pasado por las aulas universitarias de la sede, número que seguirá incrementándose.

En cuanto a la diversidad biológica: Imbabura fue declarada por la UNESCO como Geoparque mundial en mayo de 2019 en reconocimiento de sus características geológicas, pues en ella confluyen complejos volcánicos como el Imbabura, Mojanda,

Cotacachi–Cuicocha y Chachimbiro, con lagos o lagunas prácticamente en todos los cantones: cascadas, fuentes de agua, diferentes pisos climáticos, atractivos geomorfológicos y paisajes que van desde páramos y bosques andinos hasta selvas húmedas y valles secos con una altísima diversidad. Este patrimonio se fortalece y se vuelve más atractivo por su complementariedad con la diversidad étnica, cultural y productiva.

En torno a estos atractivos tenemos el reto de crear propuestas de internacionalización relevantes que permitan un enriquecimiento mutuo con IES extranjeras. Pensamos que es posible hacerlo en el marco de la modalidad híbrida que nos presente una serie de ventajas.

Para finalizar, es importante evidenciar que para la PUCE Sede Ibarra no son ajenos los desafíos que enfrentamos los países de la región andina (Fairlie, 2021).

Para la movilidad académica, que implique movilización física, la situación económica del país sigue siendo un gran reto. A junio 2021, la pobreza a nivel nacional se ubicó en 32,2% y la pobreza extrema en 14,7%. En el área urbana, la pobreza llegó al 24,2% y la pobreza extrema a 8,4% y en área rural la pobreza alcanzó el 49,2% y la pobreza extrema el 28,0% (INEC, 2021). Esto se evidencia en nuestra sede en tiempos de pandemia, en los que hemos decidido incrementar el número de becas con el fin de disminuir la deserción. Además, en estos periodos la sede decidió, con el mismo fin, otorgar la posibilidad de financiamiento interno para que los estudiantes con menores recursos económicos pudieran acceder a la formación universitaria.

La movilidad virtual, es sin duda una oportunidad para paliar esta realidad; sin embargo, la mayoría de universidades del país y

concretamente la nuestra, se ve avocada a las mismas dificultades que enfrenta la educación virtual en el país. Concretamente, en la PUCE SEDE IBARRA, y de una encuesta realizada a más de 1200 estudiantes en agosto de 2021, se conoce que el 27.2% de los estudiantes comparten el dispositivo utilizado para clases con algún miembro de su familia y sólo el 27.6% de los estudiantes afirman que nunca o casi nunca han tenido dificultades de conexión.

Estos escenarios nos marcan el camino futuro que, sin duda alguna, requerirá de esfuerzo, creatividad e innovación y sentido de perfectibilidad que caracteriza a la PUCE Sede Ibarra.

Referencias bibliográficas

- Beelen, J. (2015). Stakeholders in the implementation of Internationalisation at Home. The Hague University of Applied Sciences.
- Conejo, Alberto. (2008). "Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso". *Alteridad* 5 (3) (noviembre): 64-88.
- Constitución de la República del Ecuador (2008).
- De Wit, H. (2002). *Internacionalización norte de Educación Superior en los Estados Unidos de América y Europa: Un análisis histórico, comparativo y conceptual*. Estados Unidos: Greenmadera editorial Groupags
- De Wit, H.; Hunter, F.; Howard, L. Y Egron Polak, E. (2015): "Internationalisation of Higher Education", Bruselas, Parlamento Europeo, Directorate-General for Internal Policies.

Fairlie, A., Portocarrero, J. y Herrera, E. (2021): “Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la Comunidad Andina”, Documentos de Trabajo, n° 46 (2ª época), Madrid, Fundación Carolina.

IESALC, UNESCO (2017). Educación Superior y Sociedad (ESS).

International Working Group on indigenous affairs (2021), El Mundo Indígena 2021. IWGIA, Copenhague

Ley Orgánica de Educación Superior (2018).

Normativa transitoria para el desarrollo de actividades académicas en las Instituciones de Educación Superior, debido al estado de excepción decretado por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19. Consejo de Educación Superior (2020).

PUCE (2020) Plan estratégico 2020-2025. Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Rama, Claudio (2020) La nueva educación híbrida. Cuadernos de Universidades No. 11. Ciudad de México. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Reglamento de Régimen Académico (2020).

Internationalization and Hybrid Models in the new context

Alan Fairlie Reinoso

Pontificia Universidad Católica del Perú

afairli@pucp.edu.pe

Palabras clave: Virtualización; Internacionalización; Modelos Híbridos; Educación superior

Introducción

Uno de los principales impactos de la emergencia sanitaria provocada a causa del Covid-19 respecto a la educación superior, es el posicionamiento de la educación en línea o virtual como un método de enseñanza, pues esta había sido marginal al sistema educativo durante mucho tiempo y en ocasiones su validez ha sido cuestionada; sin embargo, fue la modalidad que permitió garantizar la continuidad de los aprendizajes.

Se ha dado un cambio fundamental, también en las estrategias de internacionalización, que necesitan adecuarse a la nueva situación. Los modelos híbridos aparecen con fuerza como una alternativa no solo para enfrentar la emergencia sanitaria, sino para ser parte de la post-pandemia.

1 Una versión ampliada de este artículo se puede encontrar en: La transición digital: retos y oportunidades para Iberoamérica Fundación Carolina y Telefónica.

En este artículo, se reflexiona primero sobre la virtualización y algunas implicancias para la internacionalización. Luego, sobre los modelos híbridos y su relación con la internacionalización. Finalmente, se señalan algunos desafíos que es necesario enfrentar, y recomendaciones para la implementación de la virtualización los modelos híbridos y la internacionalización, que diferentes autores e instituciones han planteado. Para tal fin, se hizo una revisión bibliográfica actualizada y un balance de literatura sobre el tema, planteando algunas políticas y escenarios posibles.

Pandemia, Virtualización e Internacionalización

Altbach y De Wit (2020), destacan que, como consecuencia de la pandemia, las Instituciones de Educación Superior se han visto obligadas a transitar a la educación remota o a distancia de forma rápida, y existe una fuerte necesidad de garantizar que se esté ofreciendo una educación de alta calidad. La mayoría de los profesores a nivel global, no se encuentran capacitados para ofrecer cursos a distancia, o no tienen la tecnología necesaria para la enseñanza, lo cual dificulta crear un entorno interactivo y eficaz en el aula en línea.

En el caso de los países de América Latina, la pandemia ha afectado significativamente las estrategias de internacionalización, pues se basaban principalmente en la movilidad estudiantil. De otro lado, la digitalización encontró a las instituciones de educación superior con currículos obsoletos y prácticas tradicionales no actualizadas, con muy pocas universidades con sistemas de educación virtual desarrollados BID (2020). La digitalización trasladó la mirada tradicional de la práctica de la enseñanza presencial a la digital, sobre todo en instituciones donde no han existido modelos de enseñanza a distancia sólidos. Por ello, el desafío está en cómo aprovechar la oportunidad para combinar internacionalización,

digitalización y flexibilización. La articulación de estas 3 dimensiones permitirá actualizar el currículo, internacionalizarlo y modernizarlo, y convertir la digitalización en una herramienta indispensable para fomentar la flexibilización del aprendizaje y la modernización de los planes de estudio, impactando de esta forma en los procesos de internacionalización (Marquina, 2021).

En esa misma línea, Herrera (2020) señala que la pedagogía tradicional utilizada para llevar a cabo este traslado de lo presencial a lo remoto, si bien ha permitido una respuesta inmediata, ha desaprovechado el potencial de la interacción y actividades virtuales para el aprendizaje.

Asimismo, se han presentado una serie de dificultades concernientes a la introducción de las TIC, debido a las brechas sociales y generacionales ocasionadas por la falta de formación y acceso a este tipo de recursos. Por el lado del profesorado, se observa que en su mayoría sólo cuentan con competencias digitales básicas, lo cual está relacionado a la carencia de propuestas educativas para la educación virtual BID (2020). En el traslado de la educación presencial a la virtual, se omitieron consideraciones propias del nuevo entorno de enseñanza, donde es clave que el diseño y desarrollo de los contenidos y actividades sirva al objetivo de facilitar los procesos, tanto cognitivos como sociales y didácticos.

La urgencia por migrar hacia lo virtual como consecuencia de la pandemia del Covid-19, ha puesto en evidencia las dificultades de adaptación de las instituciones de educación superior al nuevo modelo pedagógico, evidenciando las limitaciones formativas de muchos de los docentes universitarios en el manejo de herramientas tecnológicas, generando de esta forma un mayor desafío en el aseguramiento de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, la virtualización de la oferta educativa,

abre nuevas perspectivas especialmente para la internacionalización del currículum, ya que acorta las distancias, rompe las fronteras, abarata la posibilidad de interacción (Theiler, 2021).

Los costos de intercambio tienden a ser menores, e incluso los alumnos que se encuentran en los primeros ciclos pueden acceder a esta. Es decir, con la virtualización se permite ampliar los perfiles de ingreso, además de flexibilizar las posibilidades de intercambio (Passarini, 2021). También, constituye un instrumento para avanzar hacia un modelo más inclusivo y sostenible, por lo cual las instituciones de educación superior deben establecer acciones que permitan convertir la enseñanza en línea, en un intercambio mejorado digitalmente (Dorothy, 2021). Promover el intercambio virtual a través de las plataformas digitales, no solo garantiza el acceso a la formación de un mayor número de alumnos, también impulsa un ambiente más intercultural e interdisciplinario (Alves, 2021).

Pero, la pandemia ha agravado los niveles de desigualdad existentes en la región, y el acceso a la educación superior. Muchos estudiantes han tenido grandes dificultades para hacer uso de esta modalidad, ya sea por razones económicas, sociales o geográficas, aunado al hecho de que la región presenta una gran brecha digital. Asimismo, la falta de conectividad para el aprendizaje impulsado a través de tecnología, así como el escaso desarrollo de habilidades y competencias digitales, se constituyen como las barreras más relevantes de América Latina para la adopción de Internet (OCDE, 2020).

En el caso de los países andinos, el 30% de los docentes universitarios en el Perú, considera la falta de acceso a internet, como el principal obstáculo para el uso de las tecnologías digitales al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, el 27% de los

docentes colombianos, lo atribuyen a la falta de financiamiento y acceso a estas nuevas tecnologías. Así, la escasa capacitación de los docentes representa una de las principales dificultades para implementar y acelerar la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza universitaria (BID & TEC 2020).

Por tanto, en el periodo post-pandemia, las instituciones de educación superior deberán normar esta modalidad, además de formar a sus docentes, perfeccionar el diseño de sus actividades educativas, e incorporar y mejorar la tecnología al interior de sus recursos educativos, además de garantizar la calidad y fiabilidad (Acosta, 2021). De acuerdo con Rama, entre las restricciones normativas a la virtualización de la educación superior en la región, se encuentra “la ausencia de criterios de evaluación y acreditación por parte de las agencias de aseguramiento de la calidad sobre la educación virtual, lo cual ha provocado un cierto retraimiento para consolidar el desarrollo de esta modalidad de oferta académica” (2020, p.367).

En ese sentido, el BID (2020), ha identificado cuatro factores que deben de ser trabajados por los gobiernos en materia de educación a distancia o virtual: i) garantizar el acceso a la educación de todos los estudiantes; ii) adaptar los contenidos y currículos al entorno en línea; iii) garantizar que tanto docentes como alumnos estén preparados para la educación a distancia o semipresencial, propiciando el desarrollo de sus habilidades digitales y el acceso a dispositivos tecnológicos para sus actividades escolares; y iv) identificar aquellos estudiantes que requieren de apoyo para adaptarse a esta modalidad de enseñanza. Estos factores, deben ser abordados tanto por los gobiernos como por las instituciones

de educación superior para garantizar el acceso a una educación superior de calidad.

A estos factores, se suman los nuevos desafíos impuestos por la pandemia y la necesidad de limitar la pérdida de capital humano durante la crisis sanitaria. Se han visibilizado las enormes brechas estructurales que existen en la región en términos de conectividad, adopción de nuevas tecnologías y soluciones digitales, así como en el desarrollo de competencias y habilidades digitales, tanto de los docentes como de los estudiantes, que deben ser atendidas a la brevedad para no continuar profundizando las desigualdades existentes (CAF 2020, CEPAL 2020).

Modelos híbridos e internacionalización

De otro lado, se ha dado un desarrollo de metodologías de educación que venían siendo relegadas por muchas de las instituciones de educación superior y vistas como un complemento de la enseñanza presencial, como es el caso de la educación virtual, metodología que ha permitido garantizar la continuidad de los aprendizajes en el actual contexto.

Es necesario fortalecer el incremento de la oferta educativa virtual, así como promocionar la modalidad virtual o mixta; impulsar metodologías didácticas para el aprendizaje activo y experiencial; promocionar el enfoque colaborativo para la construcción de conocimiento y nuevas formas de evaluación; incrementar las competencias digitales en el profesorado y estudiantes; y la generación de entornos digitales y capacitación pedagógica de los docentes (Arce- Moreira, 2021).

Teniendo en cuenta que uno de los principales desafíos a causa de la pandemia en la educación superior, es la coexistencia entre

los virtual y presencial, es clave el desarrollo de modelos híbridos, o bimodal, dentro de las instituciones de educación superior. Lo digital y la virtualización han permitido ampliar los beneficios de la internacionalización, promoviendo una más inclusiva. Al mismo tiempo, contribuyen a alcanzar un desarrollo sostenible para nuestros países, no solo en términos de formación de capital humano altamente calificado y la generación de conocimientos, sino un crecimiento más verde, ya que al reducir los periodos de movilidad física y combinarlos con la movilidad virtual, se reduce la huella de carbono de la movilidad estudiantil, tal como señalan Altbach y De Wit (2020).

En ese sentido, surge la posibilidad de modelos híbridos en los procesos de internacionalización, lo cual implica que estudiantes realicen gran parte del curso a distancia, y otra parte corta de forma presencial (Passarini, 2021). Es importante que las herramientas tecnológicas empleadas continúen mejorando su funcionalidad, además de impulsar la coordinación e interacción entre los principales actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de generar nuevos mecanismos y herramientas de aprendizaje más inclusivos, integrales y globales.

Los modelos de educación híbrida según BID (2021), incorporan el uso de la tecnología en la educación y utilizan las experiencias remotas de aprendizaje, pueden ser grandes aliados para superar los principales desafíos que enfrentan los modelos educativos tradicionales, permiten aumentar la capacidad del sistema para que los estudiantes puedan aprender a su propio ritmo y facilitar experiencias de aprendizaje autodirigido, todas ellas habilidades clave para estimular los aprendizajes.

También, constituyen un catalizador para acelerar los procesos de transformación digital educativa, ofrecen oportunidades para

mejorar el acceso y la calidad educativa, y acortar las brechas de aprendizajes existentes en la región, exacerbadas por la pandemia de COVID-19.

Para capitalizar las lecciones aprendidas que la educación remota de emergencia ha dejado, y aprovechar el impulso de la digitalización acelerada para transformar la educación adaptándola a las necesidades del siglo XXI, también es necesario ampliar la mirada hacia el mediano y largo plazo, y comenzar a sentar las bases para una transformación educativa en ALC.

La educación híbrida no debe centrarse únicamente en alternar educación presencial con educación a distancia mediada por tecnología, sino que debe promover un uso más efectivo en el aula de las posibilidades de aprendizaje que ofrecen las herramientas digitales, con un mejor aprovechamiento de la tecnología para crear experiencias centradas en el alumno, que sean personalizadas, relevantes y atractivas (Arias Ortiz et al., 2020).

Algunos desafíos y recomendaciones

De otro lado, la pandemia ha sumado nuevos desafíos, uno de los principales es la articulación y conjunción de la internacionalización, la digitalización y la flexibilización curricular. Pero, al mismo tiempo, constituye una oportunidad de reestructuración de nuestro sistema educativo superior, junto a la actualización del currículo, haciéndolo más internacional, promoviendo su digitalización (Marquina, 2021).

De acuerdo con el estudio realizado por Antenuci (2021), del Capítulo Global de OBREAL Sudamérica (del cual participaron instituciones educativas de educación superior de Chile, Colombia y Perú); uno de los principales aspectos resaltados por las instituciones de educación superior, fue la necesidad de impulsar la sensibilización

y la comprensión de la internacionalización del Currículo, ya que este es aún un concepto difuso y heterogéneo en las instituciones de educación superior. Además, existe una fuerte necesidad de desarrollar las competencias de los docentes a través de capacitación, y están relacionadas a la adaptación y las capacidades de respuesta en términos de manejo de idiomas, competencias tecnológicas y digitales, así como en la actualización de didáctica pedagógica.

Asimismo, las universidades de la región y, particularmente las andinas, destacaron la necesidad de rediseñar el currículo, buscando que estos se basen en modelos flexibles. Debería haber interacción entre instituciones, para promover el intercambio de buenas prácticas en ámbitos como las dobles titulaciones y las clases en espejo, las escuelas de verano, y COIL, además de impulsar las herramientas derivadas de la virtualización.

Acosta (2021), sostiene que la pandemia ha permitido afianzar vínculos de cooperación y alianzas interuniversitarias, práctica que debe continuar, identificando puntos de interés comunes y el desarrollo de proyectos de investigación conjuntos. Se debe impulsar la formación y sensibilización de los beneficios de la digitalización al interior de las instituciones de educación superior, a fin de combatir la resistencia al cambio y a la tecnología (Marks et al, 2021). Las instituciones de educación superior, deberán cambiar su enfoque hacia la internacionalización en casa. Su fortalecimiento, debe ser vista como una prioridad en la “nueva normalidad” (Marchesini, 2020).

Las crisis que estamos viviendo a nivel global (la pandemia del Covid -19, el cambio climático y los desplazamientos migratorios), son una oportunidad de mejora para la educación del futuro y su internacionalización (Brandenburg et al, 2020).

Se requiere una mayor contribución de la internacionalización de la educación en la sociedad, lo cual implica aumentar la cooperación internacional, tal como recomiendan De Wit y Altbach:

Estimular el aprendizaje global para todos, prestando más atención a la internacionalización del Currículo, apoyar intercambios virtuales más activamente y el aprendizaje internacional en línea colaborativo (COIL). La internacionalización de la educación del profesorado y la educación en idioma extranjero. Integrar iniciativas de internacionalización con esfuerzos para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Desarrollar una internacionalización más inclusiva y social, que aborde las preocupaciones éticas. Aprovechar nuevas oportunidades tecnológicas y estimular formas de movilidad carbono-neutrales. Estimular y facilitar la participación de grupos desfavorecidos en la movilidad, como grupos indígenas y otros grupos étnicos, refugiados e inmigrantes. (2021, p. 44)

Sería recomendable que los gobiernos de la región Andina impulsen en las universidades públicas, acciones orientadas a promover una internacionalización integral, reforzando las actividades de internacionalización en casa, a través del impulso de la digitalización de las ofertas académicas, el fortalecimiento de estrategias como la movilidad virtual y el co-teaching internacional, que vienen surgiendo como nuevas alternativas de internacionalización durante la pandemia.

De igual modo, abordar y fortalecer temas como el reconocimiento de grados y títulos de aquellos estudiantes que realizan cursos fuera de sus países de origen. Los gobiernos deben trabajar conjuntamente en la actualización y adecuación de la normativa, siendo un primer paso posible para ello, la ratificación por parte de los países andinos

del Nuevo Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO), el cual reconoce la necesidad de establecer mecanismos para homologar los grados y títulos a nivel de la región, y que esté alineado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el fortalecimiento de los sistemas educativos de la región, además de garantizar el aseguramiento de la calidad.

Junto a una política nacional a favor de la internacionalización de la educación superior, deben existir mecanismos de evaluación y monitoreo, a fin de determinar los desafíos y retos que tiene que enfrentar el sector universitario para su implementación.

Para el BID (2021), los sistemas educativos se deben adaptar a las necesidades de la cuarta revolución industrial, fortaleciendo el desarrollo de habilidades digitales y socioemocionales que son claves para los trabajos del presente y del futuro.

Las demandas del mercado suponen, cada vez más, un mayor foco en la formación de habilidades, en lugar de la formación para tareas especializadas, en cuyo caso la transferibilidad de las habilidades es un aspecto clave.

La transformación digital de la educación ofrece la oportunidad de construir sistemas educativos con mayor calidad, inclusión y flexibilidad, que den respuestas a las necesidades del presente y del futuro. Nos encontramos en un punto de inflexión, hacia un viraje a la cultura digital. Es necesario que la educación se reestructure y reforme desde sus bases, ya que los desafíos actuales no solo requieren que se cuente con recursos sino también con capacidades tecnológicas y la construcción de un nuevo paradigma educativo en el entorno virtual, para hacer frente a las nuevas tecnologías

y demandas sociales, así como una formación integral. Es este sentido, y en este nuevo contexto, será necesario no solo integrar a las TIC, sino también modificar, renovar y adaptar las metodologías para mejorar los procesos de aprendizaje en el entorno virtual (Hurtado, 2020).

Para Theiler (2021), se deben establecer acciones de sensibilización para los actores clave, como secretarios académicos, directores de carreras y a los integrantes de los órganos de gobierno, a fin de conseguir que las estrategias de internacionalización del currículum sean sistémicas. Esta sensibilización permitirá generar un mayor liderazgo institucional y coordinación en dimensiones como la internacionalización, la digitalización y la flexibilidad curricular, las mismas que son claves en esta nueva fase de la internacionalización de la educación superior.

Además, las instituciones de educación superior de la región pueden impulsar de forma conjunta herramientas orientadas al aprendizaje colaborativo como el COIL (Collaborative Online International Learning), metodología que se ha venido empleando a nivel global dentro de la educación superior y está orientada a compartir conocimientos para la elaboración de investigaciones, cursos, y dictado de clases a través de un entorno virtual. En esa misma línea, las instituciones de educación superior deberían establecer estrategias de reciprocidad con sus pares a nivel regional, en cuanto al reconocimiento de los cursos llevados fuera de las instituciones de origen.

También, utilizar nuevas herramientas para enfrentar las demandas actuales, que al mismo tiempo se adapten a los nuevos usos y tecnologías, y fomenten la interdisciplinariedad, tales como las "*microcredenciales virtuales*". Estas, muestran los resultados del aprendizaje adquirido a través de un curso o módulo breve, y es

evaluado de forma transparente. Las microcredenciales, dada su flexibilidad, permiten ampliar las oportunidades de aprendizaje, además de robustecer el papel de la educación superior en el aprendizaje permanente. Pero, sobre todo, facilitan oportunidades de aprendizaje más flexibles y modulares, por lo cual constituyen rutas de aprendizaje más inclusivas (Comisión Europea, 2021). Así, mejoran las capacidades, aportando al desarrollo profesional y respondiendo a las necesidades del mercado laboral, contribuyendo a la empleabilidad.

En esa línea, expandir más el potencial de los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOCs), pues: “permiten satisfacer necesidades de capacitación de una población que busca educación de calidad a bajo costo y, en un plazo menor al de los periodos escolares tradicionales” (García-Bullé, 2019).

El marco de implementación modular para el desarrollo de modelos de educación híbrida propuesto por el BID (2021), es un aporte importante. Ha sido elaborado con el objetivo de promover la implementación de modelos híbridos flexibles y adaptados a cada contexto, estableciendo los módulos mínimos necesarios para una educación híbrida efectiva, en sus distintas modalidades. La lógica del marco modular, invita a que cada país o sistema educativo pueda seleccionar y combinar aquellos módulos que mejor se adaptan a su contexto y sus necesidades, de modo de elaborar su propia hoja de ruta para la implementación de la educación híbrida.

- ACOSTA, S. (2021). Leadership and opportunities for sustainable higher education vis-à-vis the pandemic. En S. Bergan, T. Gallagher, R. Munck, & H. Van't Land (Edits.), *Higher education's response to the Covid-19 pandemic: Building a more sustainable and democratic future* (Vol. 25, págs. 183-190). Council of Europe.
- ALTBACH, P. y DE WIT, H. (2020): "COVID-19: The Internationalization Revolution That Isn't", *International Higher Education of Center for International Higher Education*, nº 102, pp. 16-18.
- ALVES, M. (2021). *Trends in digitalisation and internationalisation: Perspectives from South America*. [Webinar], OBREAL Global. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=JWQDZt0QUJI>
- ANTENUCCI, D. (2021). *Tendencias en la internacionalización del currículo y la virtualización de la educación superior: perspectivas regionales desde América Latina y Europa*. [Webinar], OBREAL Global. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=qTulrklfVOc&t=2809>
- BID. (2020). *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe: Educación a distancia, semipresencial o presencial. ¿Qué dice la evidencia?* Banco Interamericano de Desarrollo.

- BID. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- BID. (2021). *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe 6 : Educación superior en América Latina: ¿Cómo las crisis económicas de las últimas décadas han afectado la matrícula?*
- BID (2021) *Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos* <https://publications.iadb.org/es/hacia-una-educacion-40-10-modulos-para-la-implementacion-de-modelos-hibridos>
- BID; TEC. (2020). *COVID-19: TECNOLOGÍAS*. doi: <http://dx.doi.org/10.18235/0002431>
- BRANDENBURG, U.; DE WIT, H.; JONES, E.; LEASK, B. y DROBNER, A. (2020): *Internationalization in Higher Education for Society (IHES), Concept, Current Research and Examples of Good Practice (DAAD Studies)*, Bonn, DAAD.
- CAF. (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*.
- CEPAL. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los impactos del COVID 19*. Naciones Unidas.

- COMISIÓN EUROPEA. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. Obtenido de <https://www.consilium.europa.eu/media/48584/st06289-re01-en21.pdf>
- DE WIT, H., y MARINONI, G. (2021). Internationalisation of higher education in a post-Covid-19 world: overcoming challenges and maximising opportunities. En S. Bergan, T. Gallagher, R. Munck, & H. van't Land (Edits.), *Higher education's response to the Covid-19 pandemic: Building a more sustainable and democratic future* (Vol. 25, págs. 233-240). Council of Europe.
- DE WIT, H.; RUMBLEY, L.; CRACIUN, D.; MIHUT, G., y WOLDEGIYORGIS, A. (2019): *International Mapping of National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans (NTEISPs)*, Analytical report.
- DOROTHY, K. (2021). The impact of Covid-19 on internationalisation and student mobility: an opportunity for innovation and inclusion? En S. Bergan, T. Gallagher, R. Munck, & H. Van't Land (Edits.), *Higher education's response to the Covid-19 pandemic: Building a more sustainable and democratic future* (Vol. 25, págs. 227-233). Council of Europe
- FUNDACION CAROLINA: La transición digital: retos y oportunidades para Iberoamérica https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/12/La_transicion_digital.pdf
- GARCÍA-BULLÉ, S. (26 de abril de 2019). *¿Qué son las credenciales alternativas?* Obtenido de Observatorio de Innovación Educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/credenciales-alternativas?rq=credenciales>

- HURTADO, F. (2020): "La educación en tiempos de pandemia. Los desafíos de la escuela del siglo XXI", *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, n° 44 (julio-agosto), pp. 176-187.
- IESALC. (03 de abril de 2020). *CONVOCATORIA: ESPACIO DE MOVILIDAD VIRTUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR*. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/03/convocatoria-espacio-de-movilidad-virtual-en-educacion-superior/#.YN5wTOgzaMo>
- MARCHESINI (2020): "COVID-19 and Internationalization in the MENA Region", *International Higher Education of Center for International Higher Education* (104), pp. 22-23.
- MARKS, A., AL-ALIM, ATTASI, R., ELKISHK, A., & REZGUI, Y. (2021). Digital Transformation in Higher Education: Maturity and Challenges Post COVID-19. En Á. Rocha, F. C, L.-L. P.C, & G. T. (Edits.), *Information Technology and Systems. ICITS 2021. Advances in Intelligent Systems and Computing* (págs. 53-70). Springer.
- MARQUINA, M. (2021). *Trends in digitalisation and internationalisation: Perspectives from South America*. [Webinar], BREAL Global. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=JWQDZt0QUJI>
- OECD (2020). *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>.

PASSARINI, J. (2021). *Trends in digitalisation and internationalisation: Perspectives from South America*. [Webinar], OBREAL Global. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=JWQDZt0QUJI>

RAMA, C. (2020). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias* (Vol. 1). Universidad Católica de salta.

THEILER, J. (2021). *Trends in digitalisation and internationalization: Perspectives from South America [Webinar]*. OBREAL Global.

Competencias investigativas en un entorno de enseñanza híbrida

Research competences in a hybrid teaching environment

Hubert Luque Huamani Chirinos

Universidad Nacional de Cañete

Email: hhuamani@undc.edu.pe

Jury Carla Medina Uribe

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Email: jmedinau@unmsm.edu.pe

Palabras Clave

Competencias investigativas, gestión de conocimiento, TIC, Innovación, Educación híbrida

Keywords

Research competences, knowledge management, ICT, Innovation, Hybrid education

Introducción

En pleno siglo XXI los alumnos deben desarrollar destrezas y conocimientos que los preparen para afrontar los retos del mundo laboral, con funciones que todavía no han sido creadas, que en su mayoría estarán basados en actividades presenciales y virtuales, es decir entornos híbridos; ahondándose con la llegada de la pandemia donde muchas empresas optaron por modalidades híbridas de trabajo para determinados cargos laborales. El sector de educación, ha tratado de responder a esta nueva realidad mediante la

transformación de la enseñanza hacia modelos híbridos, aplicando metodologías activas y colaborativas, basadas en las tecnologías de la información y comunicación (Tic's), por ello, la educación híbrida puede definirse como aquella que combina la instrucción presencial con la impartida online mediada por las Tic's, una combinación eficaz de los dos componentes en una sola experiencia de aprendizaje.

Este modelo debe lograr el fin de la educación superior, que es la producción de conocimientos científica, para ello debe centrar la mirada en el desarrollo de las competencias de investigación. Según Ríos (2021) es necesario cultivar aspectos como: mayor deseo de aprender, fortalecer las capacidades de autogestión y la voluntad de descubrir; mientras que Sanches, et al. (2019) resaltan el diseño educativo de un currículum integral, enfatizándolo en las relaciones entre los participantes involucrados.

A raíz de lo anterior, se genera la interrogante: ¿Se pueden adaptar los procesos de desarrollo de las competencias de investigación en un entorno de enseñanza híbrida?, es precisamente el objetivo del presente artículo, el proponer el desarrollo de competencias investigativas en un entorno de enseñanza híbrido. Las conclusiones del artículo traerán aplicaciones prácticas orientadas a las mismas.

Método

La presente investigación realizada es bibliográfica y de carácter exploratorio; lo cual implica una revisión detallada de aspectos elementales de fuentes relevantes que abordan la temática de estudio, que ha permitido sintetizar la problemática y alternativas de intervención a la luz de la literatura documental. Gómez, Fernando, Aponte, & Betancourt (2014) proponen tres fases en esta metodología: a) definición del problema: debe ser claro, responder a una necesidad, además de aportar al estado de la técnica; b)

búsqueda y organización de la información: requiere contar con cantidad de material informativo tales como: revistas académicas, libros, sitios web, o accesos a bibliotecas especializadas, entre otras; para lo cual es necesario delimitar la información consultada y sobre todo que haya pasado por procesos de validación científica; y c) análisis de la información: en esta fase se indaga sobre cuáles son los documentos más relevantes para la temática de estudio, requiere por parte del investigador la puesta en práctica de pensamiento crítico y reflexivo en interacción con la problemática planteada. Por su parte, Peña (2010) también propone tres fases: a) investigación documental; b) lectura y registro de información; y c) la elaboración de un texto escrito que muestre un análisis ordenado, lógico y crítico. Para lo cual, se revisaron objetivos, hipótesis, alcances, limitaciones, resultados y conclusiones de cada fuente de información colocando especial énfasis en las más cercanas a la problemática de la investigación.

A la luz de los autores, nuestra metodología de investigación, llevó a cabo los siguientes pasos: a) definición del problema, b) búsqueda, selección, ordenamiento, lectura y registro de información; c) análisis de la información; y d) elaboración de un texto coherente, lógico, crítico y reflexivo, respecto a las temáticas: competencias investigativas, educación superior y desarrollo de competencias.

Desarrollo y discusión

Educación Híbrida

De acuerdo con Carranza, et al. (2021) la educación híbrida ha permitido descubrir nuevos métodos de comunicación entre profesores y alumnos, esto significa que gracias a las herramientas digitales las brechas espaciales que antes pudieran haber existido se han reducido, con lo que, estudiantes y docentes ubicados

en cualquier parte del mundo pueden acercarse y compartir conocimientos mediante clases más participativas en tiempo real, estableciendo así conexiones más directas y sobre todo nuevos métodos de enseñanza. La pandemia ha provocado un cambio o adaptación en el modelo educativo, dado a la realidad que la gran mayoría de las instituciones educativas se vieron obligadas a optar por un modelo virtual de enseñanza para poder continuar con las actividades educativas. Ante esto, Viñas (2021) agrega que las instituciones educativas han tenido que incorporar un diseño curricular que alterna entre las clases presenciales a las virtuales, conocida como la educación mixta (híbrida), que integran ambas modalidades (presencial y virtual), con características que posibilita la expansión de espacios y tiempos: presenciales, virtuales, autónomos y con los tiempos sincrónicos y asincrónicos, donde las actividades educativas, cobran importancia desde su implementación en el diseño, con las aproximaciones a la práctica cotidiana y al uso de las herramientas en contextos situados, reales y específicos con los que tendrá que relacionarse el estudiante (Sabath, García, y González, 2016).

Cabe mencionar entonces que la educación híbrida apunta a convertirse en una innovación educativa por modificar los perfiles institucionales y/o alterar el orden organizacional y pedagógico establecido. Una innovación enfoca la mirada en los pilares filosófico-epistemológicos entre muchos elementos, por ello los diseños de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) tienen el reto de actualizar la concepción de las formas de producir conocimiento y no sólo distribuirlo y consumirlo como se ha caracterizado tradicionalmente a la educación universitaria. Por ello la educación superior debe actualizarse y reformularse en sus procesos pedagógicos y de investigación en las prácticas institucionales y la de los docentes, acordes a una cultura digital y de la sociedad de la inteligencia

artificial, donde los softwares atraviesan todos los estamentos socioeconómicos, culturales y por ende formativos, lo implica una revisión de la misión real de la educación superior (Fainholc, 2021).

Hablar de educación híbrida implica hablar también de herramientas que puedan implementarse en ella, es aquí donde las Tic's alcanzan gran relevancia. Antes de la pandemia, la utilización de estas quedaba a criterio del docente o a sugerencia del alumno; más que sujeta a una necesidad en el marco de los nuevos rumbos de la educación; la configuración de la nueva realidad como del confinamiento durante el estado de emergencia por covid-19 exigió procesos de reeducación, aprendizaje y actualización orientados al desarrollo de nuevas habilidades acorde a las circunstancias.

Es preciso mencionar que migrar de una educación presencial hacia una virtual significó para muchos docentes un reto, ya que en su mayoría accionaron intuitivamente sin precisar en las diferencias entre la educación híbrida, en línea, a distancia y/o remota. Además de visualizar carencias o brechas digitales, esta nueva realidad asumió que los jóvenes, hijos de su época, usarían y/o se adaptarían al uso de las Tic's, facilitando la transición de una modalidad presencial a una híbrida (Hernández & Torres, 2021).

La digitalización permite la réplica de contenido a alta velocidad y en todos los dispositivos posibles, ampliando las posibilidades en las formas de comunicación, disponiendo así de más canales de información; la problemática recae en el hecho de que la innovación no llega a todos al mismo tiempo, creando nuevas fronteras de exclusión social, lo cual implica centrarse en crear nuevos modelos educativos para sacarle el máximo partido a las Tecnologías de Información y Comunicación. Según Cabero y Ruiz (2017) las Tic's se aprovechan para lograr una educación de calidad y reducir las barreras que impiden el acceso al mundo educativo, cultura y laboral

para todos, pero también pueden reflejar un diseño de integración para crear situaciones accesibles como inaccesibles; es decir sin proponérselo producen nuevas formas de exclusión social proporcionando acceso a la información a grupos específicos. Por su parte, Heinze, et al. (2017), sostiene que las Tic's se presentan en distintas formas y tamaños; como celulares, computadoras, imprentas, e internet, etc; destacando la última ya que no solo es una plataforma donde se consiguen datos, sino que constituye una red global que permite a todos sus usuarios acceder a información desde cualquier lugar del mundo y comunicarse sin restricciones espaciales en tiempo real e instantáneamente, facilitando así el compartir y recuperar información (2017, p. 150; Diaz, 2017).

En la lógica de educación, la incorporación de las Tic's a las clases que dictan los docentes y en los procesos investigativos resulta necesario (Ocaña, et al. 2020) ya que crea nuevos entornos de interacción propicios para la producción de nuevos conocimientos. Además, hay que tener en cuenta que el uso de las Tic's incluye a grupos desfavorecidos, disminuyendo así las brechas digitales (Martínez, 2018) que padecía el público estudiantil que está inmerso en una sociedad de la información y del conocimiento.

Competencias de Investigación

(Rivas, 2011) define competencias como la integración de tres elementos: conocimientos, más habilidades, más rasgos de personalidad, en el marco de la educación estas estarían orientadas a la realización de un conjunto de actividades, con el propósito de crear o producir conocimientos. En el ámbito pedagógico representa un desafío, ya que, de acuerdo con Gómez, et al. (2019) el proceso de adaptación de la disciplina de cada asignatura debe superar las interpretaciones del concepto *competencia* que suelen ligarse solo a la competitividad, por ejemplo desarrollar habilidades relacionadas

con la información, como la contextualización de información y datos, es una de las competencias, que se busca que cada estudiante pueda desarrollar y que los docentes deben ayudar a implementarla.

El concepto de competencia en el ámbito educativo en los modelos curriculares adopta nombres como formación por competencias, planes de investigación por competencias y propuestas de educación por competencias, todos pretendiendo ser alternativas a la formación académica. En este sentido, cabe resaltar que en la función de formar al alumno se destaca la identidad profesional del docente, que en las últimas dos décadas ha cambiado de ser transmisor de contenidos a ser estimulador intencionado de la facultad de aprendizaje de sus alumnos (Sánchez, 2020, p. 21). Según Rodríguez y Cruz (2020), desarrollar competencias en los estudiantes es fundamental para que sepan aplicar sus conocimientos y habilidades para actuar, resolver problemas y afrontar la realidad y generar conocimientos en sus disciplinas; estas competencias incluyen una mezcla de habilidades prácticas, motivaciones, saberes, valores éticos, actitudes, emocionalidades y factores sociales que se desplazan juntos para obtener un comportamiento más efectivo. A este respecto, Ramos, et al. (2017) toma en cuenta que actualmente las instituciones educativas están cambiando su enfoque de una educación centrada en la enseñanza a la educación basada en el aprendizaje de los estudiantes, mediante la adaptación de los planes de estudio, de la metodología de enseñanza y la evaluación de aspectos como herramientas y métodos para la evaluación; en el marco de conceptualizar las competencias como: la puesta en práctica de los conocimientos, capacidad de discusión, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para analizar datos, capacidad para el aprendizaje automatizado, comunicación, trabajo en equipo, ética, creatividad y evaluación.

Sin embargo, para centrarnos en las competencias investigativas, primero es necesario definir que es ser un/a investigador/a. Según Rivas (2011) esta sería una persona que realiza procesos para la creación de conocimientos originales, para lo cual debe poseer, fortalecer y/o desarrollar competencias y habilidades particulares producto de esfuerzo constante (práctica). En su propuesta LART, plantea 9 competencias investigativas (Rivas, 2011, p. 38) y las separa en dos grupos: a) Habilidades para: plantear un problema de investigación, desarrollar un marco contextual, Saber revisar el estado del arte, saber crear y validar modelos, saber crear y validar instrumentos de recolección de datos, saber presentar una ponencia en un congreso científico; y b) Conocimientos para: saber manejar las técnicas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, saber estructurar un trabajo científico y conocer las técnicas de escritura científica, tener dominio de idiomas y conocimientos sobre arte y culturas universales.

Para desarrollar estas competencias investigativas, los docentes deben enfocarse en el potencial de crecimiento de los estudiantes y por parte de las instituciones mejorar las situaciones educativas para ayudar a los maestros a resolver problemas orientados a asignaciones que requieran la puesta en práctica de las mismas. El límite entre la educación y las habilidades de los estudiantes puede ser determinado por los criterios de éxito y el marco proporcionado por una materia o campo disciplinario en particular, donde la primera esta referida a una forma de aprender y de decidir si lo que todos hacen es eficiente y la segunda puede estar relacionada a limitaciones con el discurso doctrinal. En relación a ello, (Carpio & Moscoso, 2021) permite identificar dos líneas de análisis: una de exploración, es decir centrarse en el desempeño del docente como factor promotor del desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes, y en la interacción entre el estudiante-tarea

de la asignatura en función a estándares de logro y el paradigma propuesto por el docente.

Finalmente, podemos afirmar que las competencias de investigación deben estar integradas en los procesos de explicación, hacer preguntas, fomentar discusiones, sugerencias y realizar redacción, dirigida la formación de estudiantes productores de nuevos conocimientos.

Habilidades, Destrezas y Actitudes

Según los expertos en proyectos de investigación, hay dos factores principales que influyen en la gestión de un proyecto de investigación: la capacidad profesional del investigador y la gestión logística del proyecto. La competencia profesional es la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes formadas durante el proceso de enseñanza en el contexto de la práctica profesional, así como la gestión de proyectos de investigación científica y técnica. Las habilidades, desde el campo de la psicología, está referida a la facultad del pensamiento, que requiere de una estructura cognitiva que el individuo utiliza para realizar actividades mentales que debe ser estimulado y ejercitado a través de la experiencia y/o formación formal o informal, y constituyen la forma básica de aprendizaje. Al respecto Del Carmen y Zavala (1992) destacaron la importancia de priorizar las habilidades cognitivas en el marco del sistema educativo, ya que estas facilitan el desarrollo de procesos de investigación, resultando útil para buscar, sistematizar, analizar e interpretar información; también las habilidades metodológicas se relacionan con el dominio de métodos, técnicas y herramientas para recopilar y analizar datos, gestionar e identificar las fuentes de financiación y para el trabajo en equipo (Vargas, 2019). Por su parte, las destrezas, se adquieren mediante el ejercicio o la puesta en práctica, por ello cuando se habla de formación y/o

fortalecimiento de habilidades nos estamos refiriendo a acciones específicas en el proceso de aprendizaje que pongan a prueba hábitos de pensamiento reflexivo, reconocimiento y generación de pensamientos, la organización del comportamiento mental y el establecimiento de relaciones; y la educación híbrida se representa como un recurso didáctico útil para mejorar la comunicación escrita mediante el desarrollo de un proceso de composición cognitiva (Gutiérrez, 2018). Minetas que Arandia, et al. (2016) nos dice que las actitudes están relacionadas necesariamente con las motivaciones que conducen el comportamiento de los estudiantes respecto a realización de investigaciones. Sin embargo, durante el proceso de aprendizaje debe considerarse que los comportamientos más comunes en los estudiantes respecto a investigación son el rechazo, la desidia, o el aburrimiento, constituyéndose como un reto para el docente fomentar una actitud positiva que ayude a cambiar creencias, expectativas, apoyo para el desarrollo de mitologías de aprendizaje y producir un aprendizaje duradero (Palomino, 2018).

Desarrollo de competencias investigativas en entornos de enseñanza híbrida

Desarrollar las competencias investigativas ha representado un desafío para la educación superior tradicional, que de acuerdo con la currícula y/o la disciplina consideran cursos relacionados a metodologías de investigación durante los últimos ciclos de enseñanza; sin embargo, el desarrollo de las nueve competencias investigativas de acuerdo al modelo de LART (Rivas, 2011), comprende todo un proceso gradual que debería llevarse a cabo durante el proceso de formación y aprendizaje del estudiante, pero también exige del profesorado el desarrollo de las mismas, a fin de que ellos puedan realizar la formación, el acompañamiento y la evaluación del alumnado.

En la puesta en práctica de la educación virtual forzada por la pandemia del covid-19, Hernández, Lay, Herrera, & Rodríguez (2021) aprovechando las bondades de las Tic's llevaron a cabo la implementación de un proyecto en aula teniendo como eje el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias investigativas psicométricas en estudiantes de psicología de la Universidad de Zulia en Venezuela. Los resultados muestran que esta estrategia aporta al desarrollo no sólo de habilidades investigativas sino también en el desarrollo de competencias técnicas propias de la disciplina. En esta misma lógica de conocer cómo se desarrollan las competencias investigativas en entornos virtuales, los resultados de la investigación realizada con alumnos y docentes de una universidad Ecuatoriana, por Velásquez, Amat, Andrade, Jiménez, & Cisneros (2019) mostraron la necesidad y/o falencia en los encargados de llevar a cabo los procesos formativos en investigación, es decir los docentes, que de acuerdo con los datos carecían de dichas competencias; razón por la cual el estudio concluye en el planteamiento de un proceso de capacitación a docentes en competencias investigativas para que repliquen en los estudiantes teniendo en cuenta los nuevos escenarios de enseñanza (virtual-presencial).

Por su parte, Parra, Rodríguez, & Angulo (2017) utilizaron el diseño de investigación-acción para realizar un estudio en alumnos de pregrado de una universidad Colombiana, demostrando la contribución de las tecnologías móviles como las Apps en desarrollo de competencias investigativas; como es el caso de los recursos m-Learning siendo su eficacia supeditada al aprendizaje de las mismas; es decir que a medida que se maneje mejor un App, existen más posibilidades de fortalecer las competencias investigativas con Apps diseñadas para ello. Sin embargo los resultados mostraron que los participantes se centran en compartir, conectar y/o colaborar

en la búsqueda de información sean de fuentes escritas, orales o visuales; más que en “conocer-construir, aplicar-crear y analizar”, no visualizándose una estrategia para el aprendizaje o desarrollo de las competencias investigativas en este grupo. Otra experiencia similar la realiza Hidalgo, Villalba, Arias, Berrios, & Cano (2021) quienes diseñan una investigación mixta, con diseño preexperimental con el objetivo de verificar si la aplicación de una estrategia de aprendizaje-enseñanza a través del modelo aula invertida aportaba al desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad pública peruana, a quienes se les aplicó un Test de conocimientos y una matriz con datos mixtos (cualitativos y cuantitativos) los cuales fueron aplicados durante la experiencia que duró 10 semanas con dos de evaluación, también se utilizó la plataforma *Moodle* estructurada en dos unidades, ejecutados en tres momentos, antes (pre clase, durante (clase sincrónica) y después (post clase). Los resultados del experimento durante la pre clase con la aplicación del Test de conocimientos mostraron que el 87% de los participantes no habían adquirido competencias investigativas; luego del diseño de las temáticas a desarrollarse teniendo en cuenta los datos mencionados, y la ejecución de las clases, el 78% de los alumnos se ubicaron en el nivel de escala sobresaliente, mostrando así que la estrategia del aula invertida puede ser una opción para el desarrollo de competencias investigativas.

Discusión

Investigaciones recientes (Hidalgo, Villalba, Arias, Berrios, & Cano, 2021; Parra, Rodríguez, & Angulo, 2017) muestran en la práctica que los entornos virtuales favorecen actividades y/o procesos investigativos como por ejemplo, la recolección y análisis de datos sea mediante formularios virtuales, uso de plataformas de

videollamadas, Apps, u otros; y todo está supeditado al “saber usar” (Geroge & Ramírez, 2019) así como la puesta en práctica de lo aprendido en clases (Muñiz, 2019).

El desarrollo de competencias investigativas trae consigo condicionantes como son: el dominio de las mismas por parte de los docentes (Carpio & Moscoso, 2021), así como el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que posea el alumno respecto a la investigación científica (Arandia, Zuza, & Guisasola, 2016). La virtualidad y la tecnología facilita algunos procesos que se llevan a cabo en la investigación científica, tales como diseñar instrumentos de recolección de datos ya que existen formularios para ello como *Form de Google*, *Quizizz*, *QuestionPro*, entre otros; así como desarrollo de entrevistas o *focus group* mediante las herramientas de video llamadas como el *Zoom*, *Meet*, *Microsoft Teams*, entre otros; así mismo la tecnología brinda softwares para el análisis de datos tales como el SPSS, Atlas Ti, entre otros, así como los métodos de indagación para la construcción del conocimiento (Rodríguez & Pérez, 2017).

Sin embargo, la necesidad radica en el saber hacer, es decir en la formación de investigadores y como se ha visto, los entornos virtuales cumplen su función de mediar la enseñanza de las mismas, sin embargo, de acuerdo con Abella & Pachón (2011) la intensidad formativa es la que impulsa los procesos de desarrollo de las competencias investigativas ya que son las prácticas institucionales y los diseños programáticos los que integran las metodologías de enseñanza y desarrollo de competencias investigativas. Existen procesos tales como el desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento reflexivo entre otras que requieren metodologías que son mejor valoradas en entornos presenciales, donde se permite el

aprendizaje significativo sea entre pares y/o con el *feedback* del docente (Rodríguez, 2018).

Conclusiones

Las competencias investigativas se configuran como claves y elementales desarrollarlas para la producción de conocimientos científicos orientados a la misión social de las universidades. Estas deben ser desarrolladas durante el proceso de formación superior y en ello el docente es pieza clave, quien brinda las pautas, tutoría y acompañamiento para el saber hacer.

En el marco contextual en que la educación virtual ha alcanzado su notoriedad (debido a la pandemia por covid-19), la virtualidad se sigue configurando como una realidad cada vez más estable, por ello, la adaptación y/o modificación, implementación y/o actualización de los contenidos curriculares en educación superior de cualquier disciplina, deberán contemplar también algunos procesos de actividades más valorados en la presencialidad; configurando así a la educación híbrida como una alternativa más atinada para la calidad de la formación en competencias investigativas.

Los entornos de educación híbrida contemplan las dos modalidades a la vez; tanto la virtual como la presencial; en este sentido es necesario incorporar en la malla curricular metodologías de enseñanza que contemplen la utilización de herramientas tecnológicas para el desarrollo de las competencias investigativas. Si bien esta modalidad es una alternativa, también representa un desafío para los procesos propios de aprendizaje significativo tanto respecto al conocimiento del uso de los diversos dispositivos disponibles por parte del profesorado y por parte del alumnado.

- Abella, M., & Pachón, A. (2011). Formación de competencias investigativas en Educación Superior. Estudio de caso: dos Programas de Maestría en Educación. (*Tesis Maestral*). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1888>
- Arandia, E., Zusa, K., & Guisasola, J. (2016). Actitudes y motivaciones de los estudiantes de ciencias en Bachillerato y Universidad hacia el aprendizaje de la Física. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 558-573. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10498/18497>
- Cabero Almenara, J., & Ruiz-Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*(9), 16-30. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10433/10379>
- Carpio, L., & Moscoso, M. (2021). Competencias investigativas; docente; investigador, docente universitario. (*Trabajo de investigación*). Universidad del Azuay, Cuenca. Obtenido de <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10615>
- Carranza Muñoz, C. V., Vega Quesada, D. E., & Benito Muñoz, B. M. (2021). La Educación Híbrida: como sistema educativo y medio de educación alternativa, en las IES del Ecuador. *Journal of Science and Research*, 6(3), 226-239. Obtenido de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/1227>
- Del Carmen, L., & Zavala, A. (1992). *El proyecto curricular de centro. El currículum en manos del profesional*. Barcelona: Graó.

- Díaz Rodríguez, H. (2017). Tecnologías de la información y comunicación y crecimiento económico. *Economía Informa*, 405, 30-45. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecin.2017.07.002>
- Fainholc, B. (2021). Educación híbrida: reflexiones epistemológicas de una innovación en el nivel educativo superior. *En la mira. La educación superior en debate*, 2(3). Obtenido de <http://revistas.umaza.edu.ar/index.php/enlm/article/view/355>
- Frías, M., Haro, Y., & Artiles, I. (2017). Las habilidades cognitivas en el profesional de la Información desde la perspectiva de proyectos y asociaciones internacionales. *Investigación bibliotecológica*, 31(71), 201-218. doi:10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57816
- Geroge, C., & Ramírez, A. (2019). Competencias investigativas y saberes digitales de estudiantes de Postgrado en la modalidad virtual. *Certiuni Journal*(5). Obtenido de <http://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/605/390>
- Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G., & Betancourt, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/496/49630405022.pdf>
- Gómez-Carrasco, C., López-Facal, R., & Castro-Fernández, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas. *Educar em Revista*, 34(74), 145-171. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>

- Gutiérrez, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. (U. d. Navarra, Ed.) *Estudios sobre Educación*, 34, 263-281. doi:10.15581/004.34.263-281
- Heinze Martin, G., Olmedo Canchola, V. H., & Andoney Mayén, J. V. (2017). Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las residencias médicas en México. *Acta médica Grupo Ángeles*, 15(2), 150-153. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-72032017000200150&lng=es&tlng=es
- Hernández, D., & Torres, J. (2021). La educación remota de emergencia y su impacto en la andragogía. *Revista Vinculando*, 1-5. Obtenido de <https://vinculando.org/educacion/la-educacion-remota-de-emergencia-y-su-impacto-en-la-andragogia.html#vcite>
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 242-255. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927662>
- Hidalgo, L., Villalba, K., Arias, D., Berrios, M., & Cano, S. (2021). Aula invertida en una plataforma virtual para el desarrollo de competencias. Caso de estudio: curso de investigación aplicada. *Campus Virtuales*, 10(2), 185-193. Obtenido de <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/889>

- Martínez Domínguez, M. (2018). Acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación en México: factores determinantes. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 8(14), 00002. doi: <https://doi.org/10.32870/pk.a8n14.316>
- Muñoz, A. (2019). La usabilidad de entornos virtuales de aprendizaje en el desarrollo de competencias investigativas de estudiantes de Ingeniería de la UNCP, 2019. (*Tesis de Maestría*). Universidad Cesar Vallejo, Lima. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41139>
- Ocaña Fernández, Y., Valenzuela Fernández, A., Gálvez Suárez, E., Aguinaga Villegas, D., Nieto Gamboa, J., & López Echevarría, T. I. (2020). Gestión del conocimiento y tecnologías de la información y comunicación (TICs) en estudiantes de ingeniería mecánica. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 77–88. doi: <https://doi.org/10.17162/au.v10i1.419>
- Palomino, J. (2018). Aprendizaje significativo y las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes del VII ciclo, en la Institución Educativa 1227-Ate 2018. Perú: Universidad César Vallejo. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/17625>
- Parra, L., Rodríguez, L., & Angulo, G. (2017). Formación investigativa en estudiantes de pregrado mediante entornos de aprendizaje móvil con Apps. *EDUTEC Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 61. Obtenido de <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/issue/view/71>
- Peña, L. (2010). La revisión bibliográfica. *Universidad Javeriana*. Colombia. Obtenido de https://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/La_revision_bibliografica.mayo_2010.pdf

- Pineda, L., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Guillermo de Ockham: Revista científica*, 5(2). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2884160>
- Ramos, G., Chiva, I., & Gómez, M. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Ríos, Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. *Revista Plus Economía*, 9(2), 107-112. Obtenido de <http://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504>
- Rivas, L. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, 34-54. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ia/v40n108/2448-7678-ia-40-108-34.pdf>
- Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*(82), 1-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>
- Rodríguez, F. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en el nivel de competencias investigativas en estudiantes de Instituto Pedagógico, Trujillo, 2017. (*Tesis Doctoral*). Universidad César Vallejo, Lima. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22688>

- Rodríguez, J., & Cruz, P. (2020). De las competencias básicas a las competencias claves en Educación Infantil. Comparativa y actualización de las competencias en el currículum. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e366. doi: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.366>
- Sabath, M., García, E., & González, M. d. (2016). Una experiencia de éxito: el Modelo de Bachillerato Híbrido (B@UNAM). *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 8(15). doi: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57371>
- Sanches, A., Oliveira, D., Hanaque, M., & Fernández, M. (2019). Enseñanza Híbrida, los Activos Intelectuales y Comunidad Epistémica en la Unidade Acadêmica de Educação a Distância. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 6(2), 234-250. Obtenido de <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/488>
- Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7476033>
- Vargas Cairo, C. A. (2019). La formación de competencias investigativas en la elaboración de tesis en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3892>

- Velásquez, M., Amat, M., Andrade, D., Jiménez, R., & Cisneros, C. (2019). Desarrollo de competencias investigativas formativas: retos y perspectivas para la Universidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Especial*. Obtenido de <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1472>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes Y Letras*(12), 027. doi: <https://doi.org/10.24215/18536212e027>

Modelos híbridos internacionalización: Caso UAPA

ÍNDICE

Hybrid models internationalization: UAPA Case

Reyna Hiraldo Trejo
Dir. Mediaciones Tecnopedagógicas
Universidad Abierta para Adultos, UAPA
Email: reynahiraldo@uapa.edu.do

Magdalena Cruz Benzan
Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Universidad Abierta para Adultos, UAPA
Email: magdalena@uapa.edu.do

Palabras Clave

Internacionalización; modelo híbrido; modelo educativo no tradicional, educación a distancia

Keywords

Internationalization; hybrid model; no traditional educational model, distance education

Introducción

La internacionalización es uno de los grandes escenarios que se le presenta en la educación de principios del siglo XXI y al cual las universidades dominicanas no pueden dejar de lado sin perder su pertinencia y competitividad. Se entiende como aquellas actividades que lleva a cabo la Institución de educación superior, orientadas a la movilidad de estudiantes, docentes y gestores, la realización de

programas de investigación e innovación, la participación en redes temáticas. Implica aspectos vinculados a la incorporación en el currículo de una visión multicultural y metalingüística, el intercambio de experiencias, la creación de mecanismos para el reconocimiento de títulos y diplomas.

Los modelos híbridos son una unión de métodos de enseñanza, donde los estudiantes reciben las experiencias presenciales en el aula y un respaldo por el aprendizaje y actividades en línea. Esto se han convertido en una excelente opción, puesto que son una herramienta ideal para preparar a los estudiantes en un mundo donde el conocimiento no es un conjunto fijo de hechos que se pueden dividir fácilmente en materias independientes.

En la UAPA, la internacionalización es una política conducente a potenciar la calidad de las funciones fundamentales de docencia, investigación, extensión y gestión, para fortalecer los servicios y visibilizar la universidad. Este artículo hace referencia a las estrategias utilizadas por la UAPA en el marco de pandemia, para implementar su modalidad educativa y establecer lazos de cooperación que desarrollen proyectos, buenas prácticas e investigaciones a partir de alianzas estratégicas. De igual modo, se aborda la manera como la institución incorpora sus modelos educativos desde el enfoque semipresencial y virtual.

Desarrollo de contenidos temáticos

Uno de los principales escenarios que acompañan a la educación de principios del siglo XXI es la internacionalización. Esta se entiende como aquellas actividades que llevan a cabo en la universidad orientada a la movilidad de estudiantes, docentes y gestores, la realización de programas de investigación e innovación, la participación en redes temáticas, la incorporación en el currículo

de una visión multicultural y metalingüística, el intercambio de experiencias (entre docentes, alumnos, gestores, etc.), la creación de mecanismos para el reconocimiento de títulos y diplomas. En fin, la internacionalización incluye todas las acciones que las IES realizan para integrarse a un mundo global.

En 1998 y con motivo de la “Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI”, la UNESCO se comprometió a desempeñar un papel decisivo en la promoción de la cooperación internacional con miras a resolver problemas específicos, fomentar el bienestar y fortalecer las capacidades nacionales. La cooperación internacional, como instrumento de gestión, pretende establecer relaciones más justas entre los pueblos y situar a las personas en el centro de todos los esfuerzos, para que cada ser humano pueda desplegar todas sus potencialidades.

Del mismo modo, en las conclusiones de París 2009, se ratificó que los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero, tenían la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) estableció la educación superior como derecho humano y bien público social, por ende, las IES son un instrumento estratégico y de gestión que tributa al desarrollo sustentable y de cooperación interinstitucional e internacional, con lo cual poder crear espacios de integración regional para el conocimiento y la educación en América Latina y el Caribe. Un aspecto relevante es reconocer la necesidad de dar cobertura y generar modelos educativos e institucionales. Se

enfaticó en el creciente desarrollo de la virtualización y de ponderar modelos y estrategias con un sistema de estricto control de la calidad para lograr una herramienta positiva con dones para la expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestra región.

La integración regional y la internacionalización son dos pilares significativamente relevantes en el desarrollo de un espacio de cooperación regional que dejó establecido esta conferencia como un imperativo en la construcción de un “Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior” (CRES, 2008; IESALC - Informes de Gestión, 2018).

Siguiendo en esta línea, los mecanismos que pueden impulsar el desarrollo de la cooperación internacional entre las instituciones de educación superior, según la UNESCO son: Las redes internacionales de universidades, las iniciativas conjuntas de investigación e intercambios de alumnos y personal docente. Estos mecanismos pueden garantizar una auténtica colaboración multilateral y multicultural.

En la misma conferencia, la UNESCO reafirma que las iniciativas conjuntas deberían contribuir a la creación de capacidades nacionales en todos los países participantes, con lo que se garantiza la multiplicación de fuentes de investigación homólogas de alta calidad y la generación de conocimientos, a escala regional y mundial. Para que la mundialización de la educación superior nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional.

En este sentido, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, propone dentro de sus objetivos estratégicos:

- Gestionar eficientemente la cooperación internacional en favor del desarrollo nacional, incluyendo el intercambio de capacidades nacionales para cooperar con los demás países.
- Consolidar las relaciones internacionales como instrumento de la promoción del desarrollo nacional, la convivencia pacífica, el desarrollo global, regional e insular sostenible y un orden internacional justo, en consonancia con los principios democráticos y el derecho internacional.
- Construir progresivamente sistemas regionales de competitividad y desarrollo tecnológico, sobre la base de la integración de la formación de capital humano, creación de infraestructura productiva y el aprovechamiento de los recursos naturales, mediante una estrecha coordinación entre estado, empresas, academia y centros de investigación.

UAPA: Principales peculiaridades institucionales. Modelo Educativo

La UAPA es una institución privada sin fines de lucro creada de conformidad a lo que establece la Constitución de la República Dominicana, las leyes adjetivas y los reglamentos que regulan las instituciones de enseñanza superior en el país, cuya iniciativa de creación corresponde a la Fundación Pro – Universitaria Abierta Para Adultos, Inc., con su domicilio en la ciudad de Santiago, República Dominicana.

Esta institución es forjadora de profesionales en distintas áreas del saber, comprometidos con el aprendizaje permanente, la búsqueda de la excelencia en el trabajo e identificados con los más altos valores éticos y humanistas; dispuestos a crear un mundo cada vez más globalizado, creando programas de movilidad académica,

formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, internacionalización del currículo, así como la suscripción de convenios de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior y conformación de redes internacionales.

Es una entidad que pondera enfoques educativos no tradicionales y a distancia, semi-presenciales y no presenciales, que constituyen la base de esas facilidades, cuyo fundamento teórico descansa en el reconocimiento de que:

- La educación es un derecho de toda persona, y su satisfacción requiere la atención de los poderes públicos y el sector privado.
- Los adultos, independientemente de su condición social, religión, etnia e ideología política, tienen la necesidad de desarrollar al máximo sus capacidades personales, en un proceso de aprendizaje permanente que dure toda la vida.
- El derecho a aprender de todo adulto debe ser garantizado a través de distintas formas de enseñanza que reconozcan y propicien la responsabilidad del adulto en su propio aprendizaje.

A partir de la filosofía institucional y enmarcada en los planteamientos de la UNESCO y del IESALC, la UAPA contempla en su modelo educativo el eje de internacionalización, el cual se orienta a crear espacios de intercambio, cooperación académica y formación de redes académicas que fortalezcan los servicios educativos de la Institución y que incrementen su presencia y reconocimiento en el extranjero. La internacionalización se desarrolla en la institución desde la vinculación y la cooperación, mediante acuerdos estratégicos con compromiso estricto con la calidad.

En correspondencia con la concepción de la educación superior a distancia, la UAPA fundamenta su accionar en el Modelo Educativo por Competencia Centrado en el Aprendizaje (MECCA), el cual sintetiza la filosofía institucional. Es válido destacar que este modelo le proporciona identidad a la institución pues la diferencia del resto de las universidades del país. En síntesis,

“el MECCA se fundamenta en la teoría de la educación orientada al desarrollo de competencias desde un enfoque holístico, que propicia el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los participantes insertarse de forma adecuada en el mercado laboral y adaptarse a los cambios de un mundo global y competitivo” (p. 23).

En su estructura desarrolla sus programas académicos bajo el sistema de educación a distancia, caracterizado por el uso de medios didácticos con apoyo en entornos virtuales. De esta manera, se facilita el aprendizaje autónomo, personalizado e interactivo entre docentes y alumnos, bajo condiciones de separación total o parcial.

Este sistema prioriza las características de aprendizaje independiente, comunicación multidireccional, flexibilidad, medios didácticos y tecnológicos, metodología participativa y colaborativa y separación docente-alumnos para garantizar un adecuado proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las modalidades de educación a distancia asumidas en la UAPA son:

- Educación Semipresencial (*blended learning*): Es la combinación armónica de experiencias de aprendizajes presenciales y virtuales soportadas en el uso de herramientas tecnológicas y contenido de aprendizaje distribuido mediante recursos en

línea y entornos virtuales. La presencialidad puede ser mayor o menor dependiendo del área disciplinar y de los intereses de la Institución. Los encuentros presenciales pueden ser al menos una vez a la semana.

- Educación Virtual: Permite el desarrollo de aprendizajes mediante el uso de tecnologías asociadas a herramientas digitales, espacios virtuales y redes que incorporan a la educación superior los beneficios de las tecnologías de la información y la comunicación.

La UAPA tiene 27 años de constante evolución, con presencia en todo el país, EEUU, Latinoamérica y Europa; es una universidad que forma parte activa de distintos organismos internacionales como: *International Council for Open and Distance Education* (ICDE), Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), Organización Universitaria Interamericana (OUI), Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería y Turismo (CONPEHT), Unión de Universidades Latinoamericanas y del Caribe (UDUAL), Red Dominicana de Educación a Distancia, RIDEA y Consorcio sobre Congreso Internacional de Tecnología de la Información, Comunicación y Educación a Distancia (CITICED).

Contempla en su modelo educativo el eje de internacionalización, el cual se orienta a crear espacios de intercambio, cooperación académica y formación de redes que fortalezcan los servicios educativos de la Institución y que incrementen su presencia y reconocimiento en el extranjero. Para ello se vale de distintas estrategias, las cuales buscan impulsar la participación activa de la Universidad en eventos, organismos y redes internacionales.

De igual forma, la UAPA prioriza establecer alianzas estratégicas con universidades extranjeras para desarrollar programas de docencia, así como actividades de intercambio de profesores y estudiantes, desarrollo de proyecto de investigación, entre otros. Esta política estratégica ha permitido a la universidad firmar acuerdos y convenios de intercambio y cooperación académica con distintas universidades y organismos internacionales. Como resultado de esos convenios ha logrado el desarrollo de diversos programas a nivel de maestría y doctorado con titulación en las universidades extranjeras, se reciben profesores visitantes del extranjero y se ha incrementado la movilidad de directivos y facilitadores de la institución hacia el exterior.

La incorporación de un componente de internacionalización en el modelo educativo representa no sólo una posibilidad de experiencia a favor de todos los miembros de la comunidad universitaria: docentes, alumnos, autoridades académicas y administrativas, sino también una garantía de la búsqueda constante de la calidad educativa de la universidad.

En el marco de aprovechar las estrategias de colaboración, la universidad utilizó las alianzas con instituciones y organismos internacionales para compartir experiencias y buenas prácticas en la gestión y manejo de la virtualidad en tiempos de pandemia. Participó en 52 Eventos internacionales transmitidos vía las plataformas digitales (*Facebook, YouTube, Stream Yard, Zoom, Meet, MS Team*, entre otros) como estrategia de internacionalización, vinculada a los países siguientes: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Portugal.

De la experiencia de internacionalización se generaron algunos productos de apoyo al desarrollo de la educación virtual,

fundamentado en buenas prácticas. Entre los que se destacan las líneas siguientes:

Tabla 1.

Relación de actividades de colaboración en el marco del Covid19.

Actividades	Objetivo	Usuarios impactados
Herramientas y buenas prácticas en la educación virtual	Analizar el uso de las herramientas tecnológicas en la educación virtual. Conocer casos de éxito	1234
Estrategia didáctica para la enseñanza virtual	Evaluar las estrategias de enseñanza virtual empleadas por las Instituciones de Educación Superior.	1476
Gestión institucional en la educación virtual	Generar un espacio de intercambio para la gestión académica y administrativa que favorezca la ideación de proyectos, innovaciones y mejora de los procesos a partir de la experiencia en el marco del COVID 19.	2300
Perspectiva educativa en tiempos de crisis	Reflexionar sobre las estrategias implementadas por el sector educativo en tiempos de crisis.	1781
Modelo pedagógico y herramientas para la docencia virtual	Establecer los lineamientos para redefinir los modelos pedagógicos en el marco de la educación virtual.	1700

Actividades	Objetivo	Usuarios impactados
Retos y desafíos de las universidades con carreras prácticas ante la crisis del Covid19	Analizar los retos y desafíos de las Universidades con carreras prácticas en el nuevo escenario educativo a raíz de la pandemia.	1700
Experiencia de formación docente en el uso de las herramientas tecnológicas para la educación virtual	Reflexionar en base a experiencias de formación docente en el uso de las herramientas tecnológicas para la educación virtual.	2752
Impacto de las TIC en la situación universal del Covid19.	Analizar el impacto de las TIC en la situación universal del Covid19.	2780
Tecnologías emergentes en el marco de Covid19. Caso UAPA	Verificar cuáles fueron las tecnologías emergentes utilizadas en la UAPA en el marco del Covid19 para dar respuesta a las necesidades formativas.	1400
Gestión y liderazgo en educación a distancia.	Analizar cómo la gestión y el liderazgo en la educación a distancia inciden en la calidad de la educación.	1172
Total		18,295

Fuente: elaboración propia extraída de las actividades realizadas a través de las plataformas digitales.

Dentro de los eventos de gran relevancia se puede destacar la Primera Cumbre de Educación, Investigación y Tecnología Digital

organizada por la UNED de Costa Rica, la Universidad de Plata de Argentina y la UAPA de la República Dominicana. El evento estuvo conformado por tres encuentros simultáneos: el II Encuentro Internacional REDIC, el II Encuentro Internacional de Investigación Interuniversitaria Estudiantil y la II Cumbre de Educación Digital. En el evento participaron 30 países, 300 académicos y más de 150 organizaciones a nivel mundial. La Cumbre registró más de 1,000 inscritos. Las áreas temáticas abordadas fueron: Iniciación Científica, actores y actrices del proceso formativo digital; Perspectivas intergeneracionales, interculturales e inclusivas; Pedagogía y didáctica, tendencias actuales; Alfabetización digital, medios y tecnología; Evaluación de los aprendizajes; Inteligencia artificial y procesos formativos; Movilidad académica; Gestión universitaria y Accesibilidad y cobertura de la educación superior.

Diagnóstico de los procesos de internacionalización y colaboración en la UAPA desde un Modelo Híbrido

Se realizó un diagnóstico de los procesos de internacionalización y colaboración desarrollados por la UAPA enfocados en esta nueva normalidad. Fue abordado desde un enfoque cuantitativo ya que buscó analizar los datos de manera numérica y presentarlos de forma gráfica y estadística, a través de una metodología descriptiva con el objetivo de proporcionar información sistemática sobre los procesos de internacionalización en un modelo híbrido y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se aplicó una encuesta como técnica de recogida de datos, a representantes de distintas instituciones para conocer su opinión sobre la colaboración interinstitucional con la UAPA durante el período de pandemia. Se desarrolló un pilotaje para validar los ítems de la encuesta previa su aplicación y además se usó el criterio de expertos como medidas de la estandarización del instrumento para

los resultados. El estudio estuvo diseñado en dos etapas, la primera de pilotaje y validación del instrumento y una segunda de aplicación del mismo a las instituciones vinculadas. Se realizó un análisis porcentual de los datos recogidos para su presentación de forma estadística. El instrumento estuvo compuesto por 6 preguntas cerradas y una abierta, fue aplicada a través de Google Forms, los resultados arrojados fueron los siguientes:

Sobre las instituciones participantes estuvieron: Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia, *Central European Summer Time* (CEST), *International Group of Artificial Intelligence* (IGOAI), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Costa Rica, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, la Universidad Veracruzana, Universidad Monteávila (Venezuela), Universidad Territorial de Este de Sucre y la Unión de Universidades de América Latina.

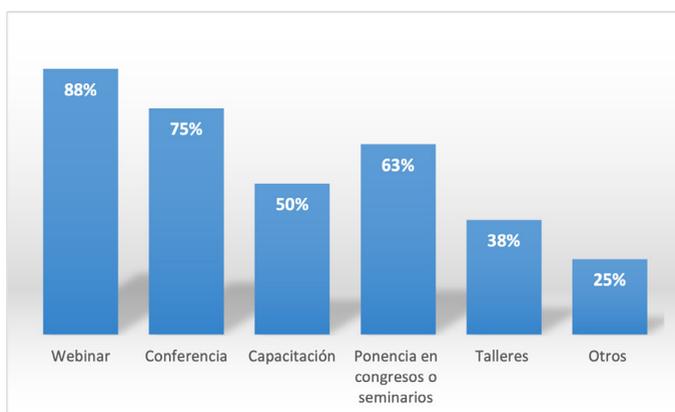
En relación con las áreas temáticas de vinculación de las distintas instituciones con la universidad durante el periodo de pandemia, el 88% de los encuestados identificó que se vincularon mediante la realización de Webinar. Un 75% de los sujetos de estudio señaló haber participado en conferencias. El 63% de los encuestados indicaron que se vincularon mediante ponencias en congresos o seminarios. El 50% señaló que recibieron capacitaciones. Un 38% señaló que su vinculación fue mediante talleres. Un 25% indicó que se vincularon con la universidad en temporada de pandemia mediante otras áreas temáticas, entre las cuales indicaron las siguientes: reuniones de trabajo y proyectos, en postgrado y en investigaciones (Ver gráfico 1).

Como se puede confirmar, la internacionalización ofrece un escenario estratégico y sólido de oportunidades en los planes de desarrollo institucional y en particular en relación con el modelo híbrido,

pues permite combinar las potencialidades de las instituciones utilizando las tecnologías en la formación y colaboración de la comunidad académica. Las áreas principales de vinculación para la UAPA con otras instituciones, según el instrumento aplicado, están relacionadas con compartir experiencias de buenas prácticas a través de webinar, conferencia, capacitación y participación en congresos y seminarios.

Gráfico 1.

Áreas de colaboración en el marco de la pandemia



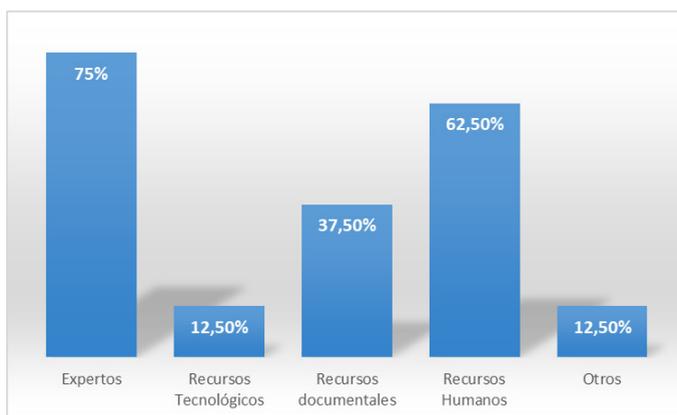
Fuente: Encuesta sobre Internacionalización y colaboración

El gráfico 2 muestra los recursos compartidos en el marco de la colaboración interinstitucional, se centran según estos resultados en: el 75% en el intercambio de expertos, un 63% en recursos humanos, un 38% indicó haber aportado con recursos documentales y el 13% señaló haber aportado recursos tecnológicos y otros, entre los que se destaca la coordinación de actividades conjuntas, respectivamente. Lo anterior indica que los recursos que comparte la UAPA en el proceso de colaboración son intercambios de expertos, recursos humanos y recursos documentales.

La internacionalización de la educación superior tiene múltiples manifestaciones, se pueden distinguir dos ámbitos: uno, se expresa al interior de la universidad, y otro se expresa en el exterior; son visiones que reflejan su carácter dual, ambas facetas están vinculadas y su impacto en el modelo híbrido potencia la accesibilidad y disponibilidad de recursos de manera más eficiente. Esto se evidencia en los resultados de la encuesta a través de la diversificación de recursos consultados por los sujetos de estudio, en principio porque mejora la accesibilidad y en un segundo plano la cooperación estimula el intercambio de saberes, en la distancia.

Gráfico 2.

Recursos compartidos en el marco de colaboración



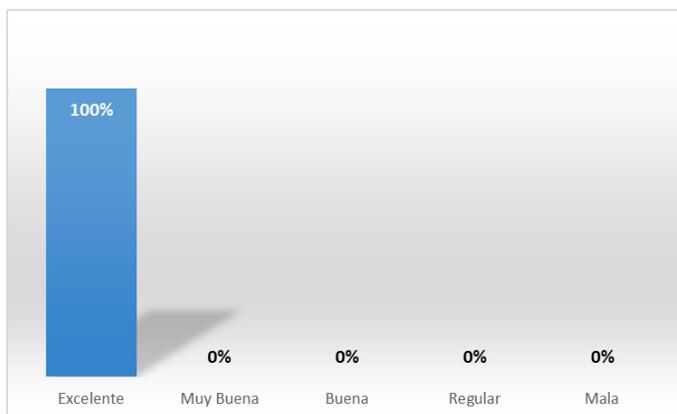
Fuente: Encuesta sobre Internacionalización y colaboración

Al preguntarle a los representantes de las distintas instituciones participantes sobre cómo valoraban la colaboración entre sus instituciones y la universidad durante el periodo de pandemia el 100% expresaron que esta colaboración es excelente. Ver gráfico 3. Estos resultados están en correspondencia con los lineamientos que establece la UAPA en su Modelo Educativo, los cuales buscan

el establecimiento de alianzas estratégicas para el desarrollo de actividades que vayan en beneficio de la calidad de la educación en todas sus modalidades y niveles.

Gráfico 3.

Colaboración durante el periodo de la pandemia



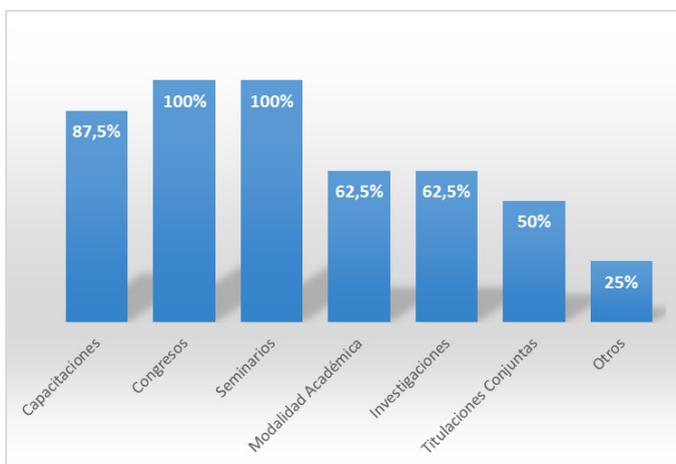
Fuente: Encuesta sobre Internacionalización y colaboración

Sobre los aspectos futuros de colaboración, las instituciones participantes señalaron que les gustaría seguir colaborando con la universidad en el marco de la internacionalización de la educación superior, el 100% indicó que les gustaría seguir colaborando en congresos y seminarios, respectivamente; el 88% señaló que les gustaría seguir participando en capacitaciones; un 63% reveló que les gustaría seguir colaborando mediante la movilidad académica y con investigaciones, respectivamente. De igual modo, el 50% refirió que les gustaría en un futuro tener titulaciones conjuntas y el 25% tener otros tipos de colaboraciones con la universidad. Como se refleja en los resultados del gráfico 4, las instituciones encuestadas manifiestan que les gustaría seguir colaborando con congresos y

seminarios, capacitaciones, movilidad académica, investigaciones y titulaciones conjuntas.

Gráfico 4.

Futuros aspectos de colaboración con la UAPA



Fuente: Encuesta sobre Internacionalización y colaboración

Sobre la valoración del impacto de la colaboración interinstitucional en el marco del Covid19 para la calidad de la educación superior, los representantes de las distintas instituciones lo describen de la manera siguiente:

- El impacto ha sido excelente, debido a que ha posibilitado la integración de la comunidad académica de Latinoamérica, con agencias gubernamentales y con académicos de la Universidad.
- De igual modo, felicitan a la UAPA por impulsar proyectos de colaboración interinstitucional, y valoran esta colaboración como determinante y de gran impacto para la formación de

capital humano en el ámbito de la investigación y la gestión académica, además de ser muy positiva por permitir el fortalecimiento permanente de la educación superior mediante el intercambio de saberes y la actualización constante.

Como conclusión, la visión prospectiva de la internacionalización y colaboración como claves para la mejora de la calidad de la educación superior orientados en este nuevo modelo de aprendizaje híbrido, permitió desarrollar a través de la vinculación y la cooperación, mediante acuerdos estratégicos con organismos e instituciones, una educación de calidad con mayor acceso a información, a diferentes recursos y materiales de apoyo en el marco del Covid19.

Las principales áreas de vinculación y colaboración priorizadas por la UAPA en relación con otras instituciones, se resumen de la siguiente manera: compartición de experiencias de buenas prácticas, capacitación y participación en congresos, seminarios y talleres; de igual modo se resalta el establecimiento de alianzas estratégicas para realizar proyectos de investigación y de movilidad académica.

En tal sentido, las tendencias de la Internacionalización de la Educación Superior, se deben dirigir, en el futuro, a lograr espacios supranacionales de educación, donde se auspicie la igualdad entre hombres y mujeres y se minimice las diferencias sociales y económicas. En el campo de la investigación de excelencia, se debe promover la colaboración entre investigadores, reforzar la formación a través de la movilidad, dando acceso a las infraestructuras científicas excelentes, mantenido todo por medio de un programa de becas y ayuda sostenible. Todo ello dentro del marco de un gran proyecto supranacional para la educación pactado y consensuado políticamente.

- Andrés, M.V. (2020) Globalización e internacionalización de la Educación Superior en América Latina: ¿hacia dónde vamos? Revista Sociedad, No.40:may-oct.
- Chávez, R. E. G.; Cobeña, Á. W. V. y Hidalgo, E. R. C. (2020). La educación híbrida como alternativa frente al Covid -19 en el Ecuador. TSE´DE Revista de Investigación Científica, 3(1).
- CRES, (2008). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe: Conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe.
- MEPyD. (2016). Ley 1-12, Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Recuperado 4 de mayo de 2018, a partir de <http://economia.gob.do/mepyd/publicacion/ley-1-12-estrategia-nacional-de-desarrollo-2030/>.
- UNESCO, (2018). Informe de Gestión (2011- 2018). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- UAPA, (2009). Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje. Documentos institucionales. Ediciones UAPA.
- Viñas, M. (2021) Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. Artes y Letras, núm. 12, e027.

Venezuela, Educación a Distancia y pandemia. Amenazas y Oportunidades

ÍNDICE

Venezuela, Distance Education and Pandemic. Threats and Opportunities

Tulio Ramírez
Universidad Católica Andrés Bello
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela
taramirez@ucab.edu.ve

Mariano Fernández Silano
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela
mferna@gmail.com

Palabras Claves: Universidad; Educación a Distancia; Pandemia; Amenazas y Oportunidades

Keywords: University; Long distance education; pandemic; threats and opportunities

Introducción

La Educación a Distancia se redimensiona como modalidad alternativa a la presencialidad a partir de la contingencia ocasionada por la pandemia de COVID19. Si bien en América Latina desde los primeros años de la década del 70 se han desarrollado experiencias con esta modalidad de estudios, fue con la aparición sobrevenida de la pandemia mundial, que se evidenció el desarrollo desigual en esta materia.

En la mayoría de nuestros países la falta de apresto de la educación preuniversitaria para afrontar la obligatoriedad de migrar a la educación no presencial, trajo consecuencias que afectaron la dinámica pedagógica, debido, en parte, a la inexistencia de competencias tecnológicas por parte de docentes y alumnos, así como a la falta de plataformas institucionales y escasa cobertura de internet.

Estas precariedades se extendieron a la educación universitaria, inclusive en aquellas que impartían EaD. Estas líneas presentan una panorámica de la EaD en Venezuela desde sus primeros pasos, su período de consolidación y las dificultades que presenta en la actualidad. También se hace un análisis de las oportunidades para retomar el camino de la inclusión que siempre ha caracterizado esta modalidad de estudios en el país.

La Educación a Distancia, una alternativa válida de educación

En los últimos 70 años se han potenciado las capacidades de innovación y desarrollo en materia de ciencia y tecnología gracias, entre otras cosas, a que se han multiplicado las posibilidades de comunicación en tiempo real. Hoy día, a diferencia de lo que sucedía a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, es cada vez más fácil y accesible la interacción en el mundo académico global. Esto ha hecho posible que el conocimiento generado en cualquier rincón sea conocido de manera inmediata.

Esta dinámica se trasladó a la actividad educativa. Ya para mediados del siglo XIX la Educación a Distancia (EaD) daba sus primeros pininos. En Alemania se comienza este experimento de educación no presencial con el dictado de clases de la lengua alemana, por correspondencia. Para finales de ese siglo se establece en la ciudad de Boston la "[Society to Encourage Studies at Home](#)" y, pocos años

después, la "Illinois Wesleyan University" en la ciudad de Bloomington. Estas iniciativas de carácter privado fueron aprovechadas por un sector de la población que para la época, tenía pocas oportunidades de participar en las actividades destinadas mayoritariamente a los hombres. Muchas mujeres pudieron acceder a los estudios universitarios de pregrado y postgrado, desde sus hogares, y los compartían con las actividades "propias de su sexo", según lo señalan las reseñas periodísticas de la época (Jardines, 2009).

La segunda guerra mundial trastocó la vida de millones de personas en Europa. La dinámica educativa se vio alterada por el acontecimiento bélico y gobiernos como el de Francia, crea el "Centre National d'Enseignement par Correspondence", destinado a la educación de los niños que no podían asistir a la escuela por habitar en escenarios de continuos enfrentamientos y bombardeos. Años después, una vez culminada la guerra y regularizada la asistencia a clases, este centro se convirtió en una institución formadora de adultos.

La Educación a Distancia universitaria en América Latina. Una experiencia que cumple 60 años

A mediados de los años 60 hace presencia la educación por correspondencia en América Latina. En esos primeros momentos, estuvo dirigida a adultos preocupados por aprender algún oficio u obtener titulaciones universitarias. En algunos países de la región se migró a la educación radiofónica. México y Venezuela fueron pioneros en esta materia (Valdés-Montecinos y Ganga-Contreras, 2020). Si bien en América Latina, la educación por correspondencia estuvo más bien ligada a la formación de adultos en algunos oficios técnicos y no formaba parte de una oferta oficial organizada por los ministerios de educación, la educación radiofónica fue reconocida por estas instancias ministeriales como una alternativa para ayudar

a los adultos que no concluyeron sus estudios básicos. Así, tenían la oportunidad de obtener certificados de educación primaria.

La educación radiofónica fue una manera de llevar la educación a los grupos que, por su edad, condiciones socioeconómicas o lugares remotos de vivienda, entre otras razones, no tuvieron la posibilidad de acceder a los estudios formales. Fue una forma de democratizar la oferta educativa.

A mediados de los años 70 se comienza a desarrollar la EaD para obtener la titulación universitaria en Latinoamérica. La experiencia de instituciones educativas como la Universidad de Pretoria en Sudáfrica y la Opening University en el Reino Unido, creadas en los años 60 y comienzos de los 70, sirvió de referencia para impulsar en esta región del mundo, esta novedosa modalidad de estudios.

Autores como García Aretio (1999), Lupión y Rama (2010) y Miranda y Yee (2010), contextualizan el surgimiento de la EaD en la región, como el producto natural del entrecruzamiento de una serie de factores. Por una parte, las políticas de democratización del servicio educativo para atender una demanda no satisfecha en países con altos índices de analfabetismo, insuficiente número de instalaciones escolares para atender la demanda y un elevado número de adultos imposibilitados de acceder a la educación presencial por estar involucrados en actividades laborales.

Por otra parte, luego de salir de las dictaduras que azotaron a buena parte de la región, se realizó una importante inversión en educación con el fin de saldar una deuda histórica. La apertura de la democracia y de las oportunidades de estudio, consolidó una clase media que vio en la educación un mecanismo eficiente para lograr mejores empleos y, por ende, mejores condiciones de vida. En ese contexto creció la demanda y las existentes instalaciones

universitarias, no eran suficientes para satisfacer la misma. Además, la dinámica económica exigía personal cada vez más calificado, lo que impulsó la creación de universidades con ofertas a distancia que resolvieran el dilema de la formación permanente de quienes ya estaban incorporados a un mercado laboral creciente y cada vez más diversificado (Valdés-Montecinos y Ganga-Contreras, 2020).

Así, el trabajo y la familia dejarían de ser obstáculos para la formación universitaria. De esta manera, desde una perspectiva andragógica, se construyó una oferta educativa no presencial, más dirigida a los adultos que a los jóvenes.

La UNESCO-IESALC (2020) informa que la cobertura de la EaD en América Latina creció en un 73% desde 2010 a 2017. Este ritmo supera con creces el crecimiento de la educación presencial para el mismo período. El número de alumnos en las aulas, aumentó solo en un 27%. La comparación huelga. Así entonces, para 2010, a casi tres décadas de su inicio como alternativa de estudios superiores en la región, aproximadamente 2 millones y medio de los 21 millones de estudiantes universitarios optantes al primer título, estudiaban a distancia. Esto representó un 11,7% del total. Cifra esta que alivió la presión de la demanda.

Sólo para 2017, la cobertura de la EaD aumentó a un 15,3% del total, abarcando aproximadamente 4 millones trescientos mil alumnos, duplicando las cifras de los dos años previos. A pesar de estos números y el indudable crecimiento que ha experimentado en los años siguientes, la cobertura de esta modalidad, de acuerdo a los entendidos, sigue siendo muy limitada y, sobretodo, dispar entre los países de la región. Las desigualdades económicas y sociales, la brecha digital y el acceso desigual a las TIC, han impedido que esta oferta académica amplíe su cobertura. Según la UNESCO (2020),

Brasil es el país con mayor participación de la modalidad a distancia en la educación superior de primer título.

Los primeros pasos en Venezuela: los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta

El caso venezolano es una prueba de lo planteado. Durante los primeros años de la década de los 70, el país sufrió una transformación importante como producto del alza de los precios del petróleo y la nacionalización de las empresas petroleras y del hierro. El crecimiento de los polos de desarrollo ligados a estas industrias, aumentó los requerimientos de trabajadores calificados en todas las áreas profesionales. En paralelo, se desarrolla una industria nacional en torno al negocio de la extracción petrolera y metalúrgica, que demanda personal calificado de manera inmediata. El gobierno nacional invirtió recursos para becar en las mejores universidades del mundo, a profesionales venezolanos con miras a formar los recursos humanos necesarios para afrontar los nuevos retos.

Durante estos años de bonanza económica gracias al alza de los precios del petróleo, se inicia en Venezuela la primera experiencia de estudios a distancia conducente a título universitario. En el año 1973 el Consejo Nacional de Universidades (CNU), órgano oficial y dependiente del Ministerio de Educación, creado para asesorar técnicamente en la formulación de políticas nacionales y en la planificación del subsistema de educación universitaria, aprueba crear el Consejo de los Estudios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Junto a esta aprobación, el CNU ordena crear la Comisión Nacional de Educación a Distancia para que "Coordine y fije los lineamientos generales del sistema para armonizar de esta manera los proyectos institucionales con los

objetivos educativos nacionales” (CNU. Acta N° 18 del 03/02/73, Págs. 14-15).

Este Consejo Nacional de Educación a Distancia elabora en 1974 un documento denominado “Lineamientos Generales del Sistema de los Estudios Universitarios Supervisados”. Este documento se constituye en una referencia obligada para todas las instituciones que para ese momento ya comienzan a trabajar en la formulación de sus respectivos proyectos de estudios a distancia.

Estos lineamientos señalan las ventajas del sistema en cuanto a:

1. Posibilidad de atender a grandes masas de estudiantes con la consiguiente reducción de gastos.
2. Constituyen un campo óptimo de experimentación para nuevos métodos de enseñanza y nuevos inventos de la tecnología.
3. Son una alternativa para la utilización del tiempo libre en el estudio voluntario.

Por su parte, el Rector de la UCV, con el aval y autorización del CNU crea la Comisión de los Estudios Supervisados de la Facultad de Humanidades y Educación, ya que 2 Escuelas de esa Facultad (Educación y Comunicación Social), se disponían a agregar a la oferta académica, las licenciaturas en ambas disciplinas a través de la modalidad de estudios a distancia. Finalmente, se ofreció bajo esta modalidad, sólo la carrera de Educación, la cual constituyó la primera experiencia en esta materia.

Es importante señalar que esta oferta, en coherencia con los lineamientos andragógicos que la sustentaban, se creó para estudiantes adultos que ya estaban en el ejercicio laboral como maestros, pero sin titulación universitaria. En 1975, los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) inicia sus actividades con sedes en los estados Anzoátegui y Lara, agregándose tiempo después, sedes en el estado Bolívar y en el entonces Territorio Federal Amazonas,

hoy estado Amazonas. Ya los maestros no titulados podían acceder a la licenciatura, sin moverse de sus territorios.

A la par de esta iniciativa, surge la primera universidad venezolana destinada de manera exclusiva a ofrecer licenciaturas bajo la modalidad a distancia, a saber, la Universidad Nacional Abierta (UNA). Fue en 1975 cuando se crea la Comisión Organizadora de esta novedosa Casa de Estudios, con inicio de sus actividades formales en 1978.

La UNA cuenta, desde su nacimiento, con una sede principal en la ciudad de Caracas y con más de 60 en diferentes partes del país. Durante esta primera etapa, los estudiantes recibían materiales instruccionales escritos desde la sede central, y se realizaban en las sedes regionales encuentros presenciales para asesorías y evaluaciones con el personal docente que se trasladaba desde la sede central.

Pandemia y Educación a Distancia en América Latina. La misma tormenta y diferentes barcos

La pandemia por COVID-19, obligó a todos los gobiernos de la región a suspender las actividades presenciales en todos los niveles del sistema educativo. Múltiples iniciativas se implementaron en atención a los aprestos y experiencias de cada país. La disparidad develó el desarrollo desigual en la que se encontraban en esta materia.

Un estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) informó que, de 26 países estudiados, sólo Chile contaba con las cuatro condiciones para desarrollar estudios no presenciales, sin dificultades e improvisaciones. Estas condiciones eran: servicio de internet estable, accesible y con cobertura nacional; plataformas

institucionales preestablecidas; competencias tecnológicas de docentes y alumnos; y, posibilidad de acceder a la tecnología necesaria. Argentina, Barbados y Uruguay contaban con tres de estas condiciones, 22 países (85%) presentaron dificultades para desarrollar la educación on line y, de ese 85%, los que estaban en peores condiciones fueron: Venezuela, Bolivia, Nicaragua, Haití y Belice (CEPAL-UNESCO, 2020).

La situación descrita repercutió en el fenómeno de la pérdida del aprendizaje o pobreza de aprendizaje. Este término alude a no poder leer y comprender un texto simple a los 10 años de edad. Este indicador reúne indicadores de escolaridad y aprendizaje: comienza con la proporción de niños de 10 años que no han alcanzado la competencia mínima en lectura (medida en las escuelas) y se ajusta por la proporción de niños que no asisten a la escuela (y se supone que no saben leer con soltura). Ya este fenómeno persistía en América Latina. Para 2019, el Banco Mundial informó que para ese año el 51% de los niños de 10 años en la región no sabían leer fluidamente o no sabían leer (Banco Mundial, 2019). Para 2022, el mismo organismo informa que este fenómeno se elevó a 70% (World Bank, UNESCO, UNICEF, USAID, FCDO, Bill & Melinda Gates Foundation, 2022).

Esta situación deficitaria obligó a los países a actuar con cierta celeridad para atender y subsanar las debilidades, y así garantizar la continuidad educativa sin sacrificar la calidad o minimizando los riesgos de su pérdida.

Lo sucedido de la situación implicó respuestas también diferenciadas, ya no solamente entre los países, como era de esperarse, sino inclusive a lo interno de ellos. La desigualdad de aprestos, competencias e infraestructura, marcó rutas diferentes.

No nos detendremos a escudriñar demasiado sobre la evidente diferencia a lo interno de nuestros países, entre la manera como la educación pública y la privada afrontaron las clases no presenciales durante el periodo de pandemia. Solo señalaremos que se ensanchó la brecha ya existente, entre la calidad de la educación recibida por los sectores más vulnerables y los sectores que pueden acceder al circuito de gestión privada.

En los sectores vulnerables, la pérdida de aprendizaje fue generalizada. El informe de la CEPAL-UNESCO (2020), señala que en la región, antes de la pandemia, los indicadores ya eran alarmantes. Por ejemplo, para el año 2018, en Latinoamérica sólo el 33% de los estudiantes de secundaria tenían computador y conexión en las escuelas, el 68% de los estudiantes de secundaria pertenecen a familias con ingresos de hasta 3,1 dólares diarios, menos del 30% tenía computadora e internet en su casa. Para el 2015, 1 de cada 7 estudiantes poseía comprensión lectora, del 85% restante, el 55% provenía de sectores de clase media urbana (BID, 2020; Chaverri, 2021, Reimers, 2021). Con este panorama de base, era previsible que fenómenos como el abandono y la pobreza en el aprendizaje, se acentuaran durante la pandemia.

La Educación Superior no estuvo al margen de estos problemas. Según el Informe de la UNESCO-IESALC (2022), la pandemia expuso desigualdades preexistentes en los estudios superiores. A pesar de haber sido temporal en algunos países e instituciones, “el cambio rápido y casi universal hacia la enseñanza y el aprendizaje en línea fue sorprendente. Sin embargo, la escala y la velocidad de la transición repentina a los espacios virtuales repercutieron en la calidad de la enseñanza. Si bien existen evidencias que la COVID-19 generó oportunidades de innovación, especialmente en el ámbito de la movilidad y la colaboración virtuales, las brechas de infraestructuras

y la falta de experiencia previa en la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales fueron grandes limitantes. Como consecuencia de lo antes mencionado se resiente la cobertura y la continuidad de la educación que se venía impartiendo en este sector” (P. 6).

Así, la adaptación a los estudios no presenciales no fue armoniosa, ni simétrica. Las Instituciones de Educación Superior (IES) que, previo a la pandemia, habían implantado total o parcialmente los sistemas de estudios a distancia, inversión en infraestructura y tecnologías adecuadas, así como la administración progresiva de planes de formación de competencias tecnológicas a profesores y estudiantes, pudieron sobrellevar con relativa facilidad, la migración a la educación no presencial en aquellas carreras o pensum de estudios proclives de ser administrados bajo esa modalidad.

En cambio, en las IES cuyos desarrollos en EaD eran inexistentes o escasos, se vieron obligadas a suspender total o parcialmente sus actividades con la subsecuente reducción de la matrícula estudiantil. En muchos casos estos cierres tuvieron una duración prolongada, mientras se tomaban las medidas necesarias para adaptarse a las nuevas exigencias. Esto explica que después de 2 años de pandemia, muchas IES en América Latina, estén viviendo con preocupación, el fenómeno de la baja de la matrícula estudiantil. La Universidad Central de Venezuela (UCV), no fue ajena a esta situación.

Venezuela, pandemia y Educación a Distancia. La experiencia de resiliencia ante la adversidad

A pesar de que la Universidad Central de Venezuela contaba con una experiencia de más de 10 años sirviendo de soporte y apoyo a diferentes escuelas y dependencias para llevar a cabo su oferta a distancia, bien de carreras completas o bien de asignaturas y cursos pertenecientes a carreras esencialmente presenciales, la falta de

recursos, sumado a la diáspora de profesores como producto de la política de asedio a la universidad autónoma, no permitieron que el Sistema de Educación a Distancia de la UCV (SEDUCV), pudiera garantizar con la eficiencia esperada, durante el periodo de pandemia.

La experiencia y las capacidades profesionales y técnicas de su personal no fueron suficientes para superar los obstáculos. En primer lugar, desde antes de la pandemia, la UCV no contó con los recursos presupuestarios suficientes para su subsistencia institucional. El presupuesto insuficiente, ha impedido no sólo la renovación de los equipos que soportan la plataforma virtual, sino también ha imposibilitado ampliar el ancho de banda requerido para atender más de cien cursos y miles de estudiantes que han optado por carreras o asignaturas a distancia.

En segundo lugar, los míseros salarios al cuerpo profesoral (los más bajos de América Latina y quizás del mundo), obligó a que cientos de profesores talentosos y productivos hayan escogido formar parte de una diáspora que hoy alcanza, según cifras de ACNUR de agosto de 2022, los 7 millones de compatriotas, con el objetivo de lograr mejores condiciones de vida.

Desde antes de la pandemia, las precarias condiciones de sus instalaciones y la renuncia progresiva de su personal académico avizoraba una situación de crisis que escalaba en la medida que el tiempo transcurría. La pandemia agudizó esta situación. Durante el año 2020 y 2021 se suspendió de manera parcial la actividad docente y de investigación. Solo algunas Facultades como Medicina, por su papel preponderante en la actividad de atención a los pacientes, continuaron sus clases haciendo uso de las diferentes modalidades de actividades virtuales y de EaD.

Para marzo de 2022, se retoman las actividades docentes presenciales de manera progresiva y solo en aquellas Facultades y Escuelas donde las condiciones de bioseguridad lo permitieran. Sin embargo, a pesar de las condiciones de precariedad presupuestaria, deterioro de la planta física, tecnológica y la diáspora profesoral continua, se está haciendo un esfuerzo por retomar las actividades y aprovechar las bondades de la modalidad a distancia. Indudablemente, esta tarea no será sencilla.

Vale la pena destacar que en la UCV, se realizaron, previo y durante la pandemia, actividades que en algo ayudaron a palear la situación, aunque no fue suficiente. Por ejemplo el Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO), emprendió con éxito desde el año 2011, el Programa Aletheia para dar capacitación para el manejo del Campus Virtual. Por otra parte, durante el gran apagón nacional de marzo de 2019, cuando se suspende abruptamente el suministro eléctrico de 22 de los 24 estados que conforman el país, SADPRO y SEDUCV se unen, y desarrollan el Taller Didáctica en la Contingencia sobre la Plataforma WhatsApp, con más de 200 profesores participantes, de distintas universidades.

Luego de marzo de 2020, ya declarada la pandemia, se dictan los Talleres Formación en Contingencia y Formación para el Cambio, programas que acogieron a profesores que solicitaban alternativas para enfrentar las restricciones impuestas por las autoridades sanitarias y nacionales. Estos programas cubrieron contenidos en el uso de las TIC en la educación bimodal, permitiendo que algunas Facultades, como Medicina, prosiguieran sus procesos académicos.

Es necesario puntualizar que los profesores y estudiantes de pregrado y postgrado de esta Facultad, están inmersos en los procesos de atención médica de los hospitales y centros asistenciales del Área Metropolitana de Caracas. Los talleres antes descritos fueron

dictados para adiestrar en el uso académico de herramientas TIC. Estas iniciativas ayudaron, pero no se hicieron masivas por falta de recursos.

Más allá de las amenazas. Aprovechar la Educación a Distancia para impulsar la educación inclusiva, la internacionalización y la investigación colaborativa

Las situaciones adversas suelen traer consigo oportunidades para desarrollar ventajas no vistas en condiciones de absoluta normalidad. En el caso de Venezuela se colocó sobre la mesa parlamentaria, la discusión de una nueva Ley de Educación Universitaria. La justificación para llevar a cabo esa iniciativa en la Asamblea Nacional, gira en torno a una supuesta falta de eficacia de la Ley de Universidades vigente promulgada en 1959 y con varias reformas durante los años 70.

Las seis universidades nacionales autónomas han reaccionado con reservas ante esta iniciativa. Con fundada sospecha, asumen que será la oportunidad para que los aliados al gobierno chavista, quienes han invertido más de 20 años en hacerse del dominio de estas instituciones, por vía legal desnaturalicen o eliminen definitivamente el estatus autonómico reconocido por la Constitución Nacional. Con este despropósito harían realidad el tan anhelado control político e imposición del pensamiento único en las más grandes y productivas universidades del país.

Sin embargo, esta amenaza puede ser aprovechada por las universidades identificadas con la academia y con el *ethos* universitario, para incidir en la formulación del proyecto de ley e incorporar artículos que fortalezcan aspectos como la autonomía, la inclusión, el financiamiento para la docencia y la investigación, así como la internacionalización, esta última como mecanismo para

el desarrollo académico y fuentes de financiamiento alternativa y concurrente al obtenido a través del presupuesto nacional. Tres de estos cuatro aspectos están íntimamente ligados al fortalecimiento de la EaD.

La recuperación de la matrícula estudiantil tendría probabilidades ciertas si se amplía la oferta de carreras y asignaturas a través de la EaD. Un sistema de EaD robusto permitiría asegurar la continuidad a quienes tuvieron que abandonar sus estudios por la pandemia e inclusive quienes se vieron obligados a abandonar el país en búsqueda de un mejor futuro. Se agrega a esto, que en el país las grandes universidades están en las zonas urbanas, por lo que la cantidad de jóvenes de la Venezuela profunda, han visto disminuidas sus posibilidades de migrar a las ciudades por los altos costos que eso supone. El salario mínimo, según el Centro de Documentación y Análisis Social de la Federación Venezolana de Maestros, está por el orden de los 23,04 dólares mensuales y la Canasta Básica en 459,84 dólares (Finanzasdigital del 21 de julio de 2022).

La baja continuada de los precios del petróleo sumado al deterioro de la industria por falta de inversión, ha hecho que Venezuela ya no perciba la ingente cantidad de recursos que le permitieron en un pasado, asomarse a la condición de país rico. Esto ha mermado los recursos públicos y, por tanto, la disponibilidad que se debe destinar a las universidades. Si a esto se le suma la deliberada política de reducción del presupuesto de las universidades no afectas al gobierno revolucionario, se explicaría el deterioro de las mismas.

Lo cierto es que aún con un cambio del modelo político y económico en Venezuela, las posibilidades de recuperación económica, bien por el aumento de la actividad petrolera y por la reconstrucción del parque industrial, hoy venido a menos, tardaría un plazo considerable. Ante estas circunstancias las universidades deben asegurar la obtención

de recursos por vías diferentes al presupuesto nacional. Una oferta académica para un público internacional a través de la EaD sería una extraordinaria alternativa.

La Ley de Universidades vigente no reguló esta posibilidad, y la rigidez de las actuales autoridades educativas del sector son renuentes a esta posibilidad. El argumento utilizado es que esto iría en contra de la “educación gratuita garantizada por la constitución”. Este argumento es contundente, es cierto. Sin embargo, la educación gratuita debe garantizarse a los nacionales. La Constitución Nacional no ampara a los extranjeros.

Los profesionales universitarios venezolanos han demostrado en América Latina y el mundo, que la educación recibida es de calidad. Este efecto es la mejor publicidad para ofrecer estudios de pregrado y postgrado a distancia y a precios competitivos en la región. A estas ventajas acompaña el plus de la comprobada calidad académica demostrada a través de nuestros profesionales en el mundo. Para esto se necesitaría abrir compuertas que permitan la oferta por vía de una nueva ley.

En este sentido, los recursos que se obtendrían a través de la oferta internacional no solo aliviarían la dependencia exclusiva al presupuesto nacional, sino que permitiría la contratación de un personal docente de altísima calidad, que hoy abandonó las aulas para impartir docencia y hacer investigación en las mejores universidades del mundo.

Otra arista que se potenciaría con la modalidad a distancia, es la investigación. La posibilidad de establecer nodos de investigación a través de la red, ya no por iniciativa individual de los investigadores, sino como parte de una política con respaldo institucional a través de las plataformas constituidas, permitirían el desarrollo de proyectos

científicos y tecnológicos. Con ello se podría constituir una suerte de mancomunidad universitaria por área de conocimiento, para cofinanciar proyectos específicos de investigación en una relación ganar-ganar a nivel internacional.

A manera de Conclusión

La feliz coincidencia, en la Venezuela de comienzos de la década de los años 70, de un creciente desarrollo industrial, impulsado por recursos petroleros, y la demanda de recursos humanos calificados para áreas técnicas y de servicios, se constituyó en un escenario favorable para el desarrollo de una oferta educativa a distancia.

Para esa época se crean los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta como entes pioneros en la oferta de carreras universitarias bajo la modalidad de EaD. Fueron años de crecimiento y expansión. Miles de egresados con elevada calidad académica se incorporaron al mercado de trabajo nacional e internacional, cosechando éxitos y dejando en alto la formación recibida.

Sin embargo, esta época de esplendor de la EaD en Venezuela ha ido perdiendo su brillo, toda vez que las dificultades económicas y las políticas de asfixia presupuestaria a las universidades públicas han impedido la actualización de la tecnología necesaria para implementar esta modalidad con eficiencia.

Tales circunstancias se agravaron durante la pandemia. La cuarentena como medida para evitar el contagio masivo, afectó a los estudiantes de la modalidad presencial en todos los niveles del sistema educativo, verificándose el fenómeno de la pobreza de aprendizaje debido a la falta de competencias tecnológicas de profesores y estudiantes, así como las dificultades estructurales

derivadas del escaso acceso a internet por la inestabilidad y limitada cobertura del servicio así como las deficiencias del servicio eléctrico.

Las universidades que ofrecen EaD no fueron ajenas a estas dificultades. La matrícula estudiantil disminuyó significativamente y la renuncia de profesores debido a que se sumaron a la diáspora, buscando mejores condiciones de vida, está afectando una posible recuperación de la EaD. Sin embargo, ante las amenazas se pueden aprovechar oportunidades.

Una de ellas es aprovechar la nueva Ley de Educación Universitaria que se discute en la Asamblea Nacional para introducir artículos que abran la posibilidad, a través de la EaD, de internacionalizar la oferta eliminando los obstáculos legales que hoy lo impiden. Esta internacionalización permitiría obtener recursos necesarios diferentes a los obtenidos a través del precario presupuesto estatal, para la actualización tecnológica y la contratación de profesores de excelencia para cubrir las plazas vacantes. De igual manera se potenciaría la investigación a partir de la conformación de nodos de investigadores por áreas con universidades en el mundo. En esta coyuntura legislativa toca a las comunidades universitarias venezolanas hacer oír su voz.

La Agencia de la ONU para los Refugiados (30 de agosto de 2022). *Situación de Venezuela*. <https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>.

Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-superior-en-tiempos-de-covid-19-aportes-de-la-segunda-reunion-del-dialogo-virtual-con> <http://dx.doi.org/10.18235/0002481>

Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19%20> <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>

Banco Mundial (2019). *Terminar con la pobreza de aprendizaje: ¿Qué se necesitará?* . <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>

CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. 11(18), 250-270. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Chaverri, P. (2021) La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 21(3), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44768298023>

ENCOVI (2021). *Encuesta sobre Condiciones de Vida*. <https://www.proyectoencovi.com/encovi-2021>

Finanzas digital (21 de Julio de 2022) *CENDAS-FVM: Canasta Alimentaria Familiar de junio se ubicó en US 459,84*. <https://finanzasdigital.com/2022/07/cendas-fvm-canasta-alimentaria-familiar-de-junio-se-ubico-en-us45984/>

García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2, (1). <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>

Jardines, F. J. (2017). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Innovaciones De Negocios*, 6 (12). <https://doi.org/10.29105/rinn6.12-5>

Lupión, P y Rama, C. (2010) *La Educación Superior a Distancia en América Latina y El Caribe*. Brasil: UNISUL. https://www.academia.edu/34994104/La_educaci%C3%B3n_superior_a_distancia_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe

Miranda, A, y M. Yee (2010) Educación a Distancia en Iberoamérica: xxx aniversario de la AIESAD-RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 13, núm. 2, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427213002>

Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>

UNESCO-IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. París: UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/covid-19-060420-es-2.pdf>

UNESCO-IESALC 2022. *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia Covid-19 en la educación superior tras dos años de su disrupción*. París: UNESCO. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/05/IESALC_COVID-19_Report_RESUMEN_EJECUTIVO_ESP.pdf

Valdés-Montecinos, M., y Ganga-Contreras, F. (2020). Educación a Distancia en Latinoamérica: Algunos antecedentes históricos de su desarrollo. *Educación*, 41(04).

World Bank, UNESCO, UNICEF, USAID, FCDO, Bill & Melinda Gates Foundation (2022). *The State of Global Learning Poverty. 2022 update*. <https://www.unicef.org/media/122921/file/State%20of%20Learning%20Poverty%202022.pdf>

Internacionalización y cooperación de la formación docente: Experiencias en pandemia de la Universidad Central de Venezuela

Internationalization and cooperation of teacher training: Pandemic experiences of the Central University of Venezuela

Yosly Caridad Hernández Bieliukas

yoslyhernandez@gmail.com

Facultad de Ciencias y Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela.

Jorge Luis Altuve Rivero

jorgealtuver@gmail.com

Facultad de Humanidades y Educación, y Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la Universidad Central de Venezuela.

Luis José Milán Velázquez

millanl68@gmail.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, y Sistema de Educación a Distancia de Universidad Central de Venezuela.

Daniel Oscar Vargas Guzman

danivagu2000@gmail.com

Facultad de Agronomía y Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela.

Resumen

En la Universidad Central de Venezuela, UCV, en tiempos de pandemia, se llevó a cabo el Programa de Formación en

Contingencia, PFC, desarrollado por el Sistema de Educación a Distancia, SEDUCV y el Sistema de Actualización Docente del Profesorado, SADPRO, dependencias adscritas al Vicerrectorado Académico, en cooperación y colaboración con Instituciones de Educación Superior, nacionales e internacionales para la atención de docentes en el desarrollo de competencias tecnopedagógicas en la gestión de entornos educativos virtuales en modalidad a distancia y mixta, con variedad de tipologías de capacitación: cursos, MOOC; Webinar, Foros, *WhatsApp Learning* y cursos autoinstruccionales. Con base en los resultados obtenidos, y para su enriquecimiento y continuidad, se transformó y estabilizó en lo que hoy se denomina Programa de Formación para el Cambio. Las lecciones aprendidas y la sistematización de la experiencia son el fundamento para proponer un Ecosistema Tecnopedagógico para la formación docente centrado en la Internacionalización y Cooperación, como respuesta a una necesidad de la región en pro de la calidad de la Educación Superior. Con la orientación de un enfoque creativo e innovador, se abordan los asuntos pedagógicos y tecnológicos para la construcción de redes auténticas de aprendizaje.

Palabras clave

Formación Docente; Cooperación; Internacionalización; Ecosistema Tecnopedagógico, Calidad.

Keywords

Teacher Training; Cooperation; Internationalization; Technopedagogical ecosystem, Quality.

El sistema escolar mundial se vio obligado a diseñar respuestas aceleradas para minimizar los efectos nocivos que generaría el confinamiento pandémico en la continuidad de los procesos formativos en todos los niveles. En la Universidad Central de Venezuela, UCV, a través de las dependencias adscritas al Vicerrectorado Académico: Sistema de Educación a Distancia, SEDUCV y el Sistema de Actualización Docente del Profesorado, SADPRO, con base en su experiencia institucional en el ejercicio de la Educación a Distancia, se ofreció a la comunidad docente la oportunidad de familiarizarse y activar competencias específicas en el manejo de enfoques pedagógicos e instrumental tecnológico, asociados a esta modalidad, para fortalecer sus posibilidades de una intervención emergente en la activación de la academia. Así surge el Programa de Formación en Contingencia, PFC; que, con un enfoque flexible, diverso en modos y contenidos, adaptable a la demanda y variante en su temporalidad, convocó a un número significativo de docentes de esta institución e instituciones pares; quienes se convirtieron en el recurso fundamental para la apertura inmediata de actividades formativas en distintas áreas. Esta oferta emergente se transfiguró y estabilizó en lo que hoy se denomina Programa de Formación para el Cambio.

Un análisis evaluativo de su desarrollo ha permitido establecer la visión prospectiva de las posibilidades de ampliación de sus alcances en un escenario de internacionalización y cooperación, en beneficio de los docentes de nuestra región de América Latina y El Caribe. Ello enmarcado en la política y el espíritu de alianzas promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, para encarar el futuro de la educación y en el sentido cooperativo que impulsan en el continente el Instituto

Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, el Centro Regional de Cooperación en la Educación Superior, CRECES, y el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, CALED, entre otras organizaciones.

El propósito del presente artículo es dar a conocer esta experiencia específica como respuesta no improvisada a la emergencia; así como su conceptualización y rediseño para darle carácter de instrumento de colaboración, cooperación e internacionalización en la formación y actualización abierta a los docentes de la región, a través de la conformación de un Ecosistema Tecnopedagógico.

Intervención para formadores en pandemia

La pandemia iniciada en el 2020 a raíz de la COVID 19, fue un hito en la historia de la humanidad. En el ámbito de la educación en general y de la educación superior en particular, pareciera haber consenso en la percepción de analistas con relación a su carácter irruptivo que, a su vez, trajo como efecto emergente la disrupción de la Educación a Distancia, virtual y/o digital, catapultándola como alternativa para evitar consecuencias irreparables de la inactivación generada en los entornos institucionales del planeta, posibilitando la garantía de continuidad de los ciclos académicos. También hay coincidencia en la diversidad de políticas, estrategias y modos con los cuales las instituciones y los países se propusieron darle viabilidad a esta alternativa. Andado el camino, se puede sostener que la Educación a Distancia -independientemente de las calidades de la ejecutoria- representó una tabla de salvación ante la circunstancia del cierre abrupto de los procesos formativos y hoy es un modo indispensable para la transformación inmediata y los escenarios complejos del futuro. En palabras de Marta Mena "La virtualidad ha protagonizado durante la pandemia una irrupción vertiginosa en los sistemas

educativos de todo el mundo para garantizar la continuidad de los ciclos académicos inhabilitados para su normal funcionamiento presencial ante la llegada de la COVID-19” (Mena, M, 2021, p. 251).

Esa diversidad de maneras de normar, pensar y actuar en torno a la educación virtual, estuvo muy vinculada con la desigualdad en la situación de cada país y muy relacionada con las características, condiciones y criterios con los cuales las Instituciones de Educación Superior, IES, asumieron el reto de emprender procesos de virtualización de la academia. Estas condiciones se expresan en: la capacidad de soporte, la dotación infraestructural, el equipamiento, las circunstancias de sus comunidades de docentes, estudiantes y personal técnico, las singularidades del entorno social, y el desarrollo previo de políticas, estrategias y acciones específicas para instalar la cultura de la Educación a Distancia. Aquellas instituciones con avances en este último aspecto, dispusieron de una ventaja comparativa con relación al caso de las que asumieron la emergencia con escaso o nulo recorrido. En el caso específico de la UCV, contar con una experiencia de más de 50 años involucrándose en iniciativas en esta modalidad con las tecnologías de cada momento, fue una condición que le permitió concretar el diseño de una propuesta de formación que respondiera a las características y particularidades de la institución y del país, en medio de la pandemia: el PFC.

Se trata, entonces, de una intervención emergente que superó -en buena medida- la improvisación impuesta por la contingencia y propició competencias básicas para el abordaje de una didáctica cambiante; y generó proyectos formativos destinados a la continuidad, esperanza y necesidad fundamental de los estudiantes. Reto asumido en un ambiente de incertidumbre originada en los escenarios de la propia pandemia y de precariedad, tanto en el entorno país como en el institucional.

“... La situación de emergencia, la circunstancia excepcional y singular que estamos viviendo, exige que las mentes desarrollen todo el potencial preciso para que, aprovechando lo ya avanzado en este campo de la educación a distancia, puedan consolidarse sistemas de formación de calidad...” (García Aretio, 2020, p.1). Este pensamiento sintetiza, con claridad meridiana, el motivo que impulsó a la institución a la apertura expedita de una puerta que indicara que sí se podía hacer algo. Parafraseando al mismo autor, no es buena la improvisación, pero necesaria la acción pronta. El caso que ocupa posibilitó la fortuna de aprender de los errores con resultados polivalentes, porque demostró la validez del intento de hacer cosas nuevas con modos nuevos.

La intencionalidad se concretó validando la hipótesis de priorizar la atención a los formadores en procura de calidad para las acciones académicas consecuentes en el escenario de confinamiento y en el futuro inmediato.

Premisas

El diseño de la oferta para formadores, debió pasar por el tamiz de supuestos previos o criterios de conformación -también emergentes en el proceso- que se ha convenido en denominar premisas, entre ellas: 1) El carácter emergente con pertinencia al momento y a las necesidades de los docentes. 2) Factibilidad y flexibilidad, atendiendo a los recursos disponibles y a los imprevistos del proceso. 3) Diversidad y progresividad en contenidos, modos y tiempos de apertura y duración de los componentes programáticos. 4) Aprendizaje activo orientado a productos aplicables al ejercicio docente de los usuarios.

Estas premisas permitieron la creación de un diseño pedagógico permeable a los cambios, que operó como un factor motivador con impacto en el incremento de la demanda. Aspecto este que habría que evaluar con ponderación, si se toma en cuenta que se trataba de una comunidad académica desmotivada en razón de la depauperación de los salarios, con deterioro de las condiciones materiales del entorno institucional y limitaciones sociales actuantes a consecuencia de la crisis socioeconómica originada en políticas del régimen imperante. Los resultados en cifras que se informan en el apartado siguiente, dan cuenta de los niveles de participación que propició el PFC; con impactos positivos en la aparición de nuevas ofertas académicas para estudiantes, a través del Campus Virtual de la UCV, plataforma de soporte de la Educación a Distancia, EaD, de la institución. Con lo cual se logra un avance en el propósito de perseverar en el reto de un enfoque de bimodalidad, hoy y en el futuro de la institución.

Contextualización, definición y caracterización del Programa de Formación en Contingencia de la Universidad Central de Venezuela, PFC. Punto de partida

El PFC se gestionó entre el 23 de marzo y el 16 de julio de 2020, con las siguientes características: a) Duración de 16 semanas continuas. b) Población objeto: profesores de la UCV, con posibilidad de acceso a docentes de otras universidades nacionales y otras instituciones del sistema escolar (docentes de escuelas, liceos, colegios e institutos universitarios); así como de personas pertenecientes a la administración pública y la empresa privada y organizaciones no gubernamentales. c) Tipos de actividades de formación de corta duración (entre 2 y 8 horas), gratuitas para los participantes y en condición de colaboración por parte de los facilitadores, mediadas por distintos tipos de entornos virtuales y herramientas. d) Temas:

técnicos, pedagógicos y emergentes. e) Proceso de registro a través de un cuestionario Google y la oferta varió entre 2 y 10 opciones de formación por semana. f) Resultados: 1800 personas atendidas, 937 (52%) pertenecían a la UCV y 863 a dependencias u organizaciones distintas a la institución (48%). g) La oferta fue facilitada por un total de 21 docentes: 11 profesores activos de la UCV, 7 jubilados, 2 profesores invitados de universidades del exterior y 2 especialistas egresadas de la UCV, con estancia en el extranjero. De los 21 docentes, 7 estaban fuera del país, lo que representó un 33%.

De acuerdo con la tipología de formación gestionada, los resultados de participación fueron los siguientes: a) 2 Cursos masivos y a distancia, con 6 réplicas. Cantidad de registros 1.154, este dato representa el 13% de la oferta total del PFC; b) 3 cursos auto instruccionales, 25 réplicas, con un total de 2.266 registros para un 26% de la oferta; c) 2 foros asíncronos, a través del Campus Virtual de UCV. Total, de registros 342, equivalente al 4% del total; d) 6 "WhatsApp Learning", 6 con 11 réplicas, para un total de 1.878 registros, lo que equivale al 22%; e) 10 Seminarios web con 30 réplicas y 3072 registros, que representa el 35% de la oferta.

Los resultados en función de la cantidad de ediciones de la tipología de formación son: seminarios web, 10 veces; con temas referidos a: Uso de la plataforma *Blackboard Collaborate* (12 veces); creación de videos a través de distintas plataformas (4 veces); transformación digital y uso de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (3 veces), y el uso de *Google Classroom* (1 vez); Aprendizaje colaborativo (3 veces) y Evaluación, ambos en los entornos virtuales; además, el análisis de experiencias desarrolladas en la UCV, (3 veces). Le siguen los cursos auto instruccionales: 3 vinculados con el tema de la evaluación de los aprendizajes, gestionados a través del Campus Virtual de la UCV. Los *WhatsApp Learning* ocupan en tercer lugar,

con temas como: ABC del Campus Virtual (4 veces); Taller de crecimiento personal (3 veces); edición de videos con celulares (1 vez); la muestra de la experiencia educativa desarrollada en una de las escuelas de la UCV (1 vez). Los cursos masivos y a distancia fueron 2, *Google Classroom* para profesores (4 réplicas) y *Zoom*: herramienta para trabajo síncrono (2 réplicas), la plataforma utilizada en ambos fue *Google Classroom*. Finalmente, los foros asíncronos con 7 profesores especialistas en diversos temas, ofrecidos en dos espacios: El docente y la docencia en tiempos de pandemia y Reflexiones desde la academia en tiempos de pandemia.

En aras de la internacionalización del PFC fueron desarrollados tres eventos síncronos de formación en el marco del convenio UCV - SYBVEN, en alianza con el observatorio de Educación Virtual de América Latina y el Caribe (Virtual Educa) titulados: ¿La pandemia cambia los paradigmas de la educación? y Diálogo sobre el futuro educativo: ¿Qué pasará después de la Pandemia? Otro con el auspicio de Espacio de Educación Superior en Línea de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe ECESELI-UDUAL, [Consortio-Red de Educación a Distancia](#), CREAD, Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, EDUTEC denominado: Tertulias sobre Liderazgo en Educación y Tecnología: Innovación educativa, calidad y revolución industrial 4.0. Se contó con la participación de 14 expertos académicos de universidades iberoamericanas reconocidas y 1.830 asistentes de 25 países. Estos datos no están incluidos en las estadísticas del PFC y se usan sólo con fines referenciales.

El PFC fue revisado y analizado por las dos dependencias encargadas de su diseño y gestión, determinándose las fortalezas, los logros, los avances, así como también las debilidades y las limitaciones; en consecuencia, de lo cual y para garantizar su continuidad se diseñó

el *Programa de Formación para el Cambio* que se gestiona desde el 2021 hasta el presente.

Propuesta de un Ecosistema Tecnopedagógico para la Formación Docente centrado en la Internacionalización y Cooperación: una necesidad de la región

La formación docente debe estar relacionada con los procesos de investigación educativa, así como también con el uso de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), que nos llevan a reflexiones pedagógicas y didácticas en pro de la calidad de la educación en la modalidad a distancia e híbrida. Este enfoque hacia la transformación digital es necesario enmarcarlo en el motor de la Educación 4.0. Este sentido se reafirma “Los horizontes digitales, como un conjunto de posibilidades o perspectivas que se vislumbran en el futuro de la educación, se interceptan con los escenarios complejos y la educación 4.0, generando luces para posibles reconstrucciones, ecosistemas, aperturas y co-creaciones” (Ramírez-Montoya, McGreal y Obiageli Agbu, 2022, p.17).

Motivo por el cual, a través de la sistematización y lecciones aprendidas del proceso de formación que nos ocupa, se propone la conformación de un ecosistema integral en un contexto creativo, considerando asuntos pedagógicos y tecnológicos que propicien el aprendizaje activo y transformador de nuestros docentes, mediante el desarrollo de las competencias necesarias para abordar el reto de enseñar en este siglo XXI, articulando la cooperación y la internacionalización como tendencias y escenarios de sociedad digital del conocimiento.

El diseño de este Ecosistema Tecnopedagógico para la Formación y Actualización Docente, se fundamenta en el análisis de los resultados

de la experiencia desarrollada en el contexto de la contingencia en la UCV. El propósito que lo orienta apunta hacia la configuración de una estructura integral de calidad, flexible, dinámica, innovadora y en permanente revisión, centrada en la cooperación y la colaboración de las IES, nacionales e internacionales, para propiciar el desarrollo de comunidades de aprendizaje para docentes que, interactuando cohesivamente, promuevan la gestión del conocimiento en los escenarios que deriven del ecosistema, adaptables a las realidades emergentes y a los escenarios futuros.

En el sentido referido, el Ecosistema comporta la propiedad de autorregulación. Se caracteriza por la configuración de una ruta de aprendizaje personalizada y flexible que permitiría "...elegir para que puedan construir su itinerario, seleccionando opciones en función de sus propias necesidades individuales, motivaciones y conocimientos previos" (Pérez-Garcías, Tur, Villatoro Moral y Darder-Mesquida, 2022, p.2); en aras de esa formación integral acorde con el perfil en sus diferentes tipologías: cursos, *MOOC*, *Webinar*, Foros, PLE, Jornadas, Simposios, entre otros; conducentes a un mecanismo de acreditación de saberes.

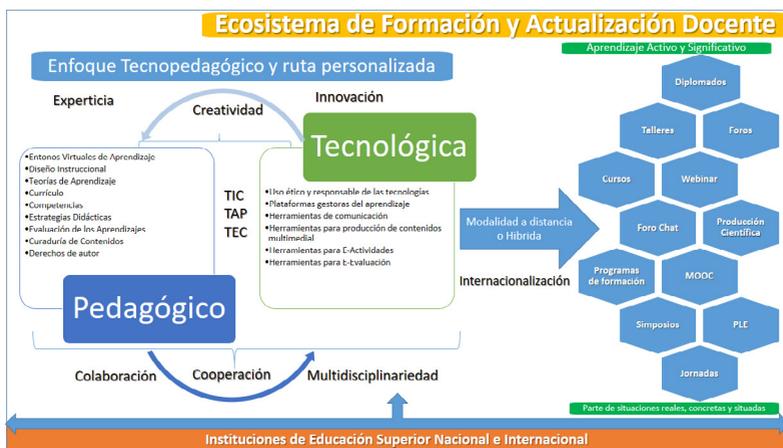
Otro aspecto importante en este ecosistema, es la posibilidad de internacionalización enmarcada en un proceso que articula la investigación, la enseñanza y aprendizaje, y la extensión en diferentes esferas de participación (internacional, nacional, institucional, departamental y disciplinaria) para la gestión del conocimiento. En el ámbito docente se focaliza en la formación de profesionales capaces de "atender los cambios a los que están expuestos en el ámbito regional e internacional" (Aguilar y Riveros, 2015, p. 100). Esta apertura de fronteras, "... puede emplearse con el fin de mejorar los procesos didácticos, incluyendo así al ámbito educativo en las nuevas exigencias de la sociedad moderna" (López,

2018, p.241). Va más allá de la movilidad entre estados, países y regiones, evidenciado en esta pandemia; pues el impulso de las tecnologías generaría una integración local y global de un complejo de funciones académicas mediante el engranaje de diferentes políticas, estrategias, procedimientos y temáticas, en torno a un proceso de formación integral.

En la figura 1 se puede observar la propuesta del Ecosistema para la formación y actualización docente centrado en la internacionalización y la cooperación entre las IES.

Figura 1.

Ecosistema Tecnopedagógico de Formación y Actualización Docente desde la Cooperación e Internacionalización

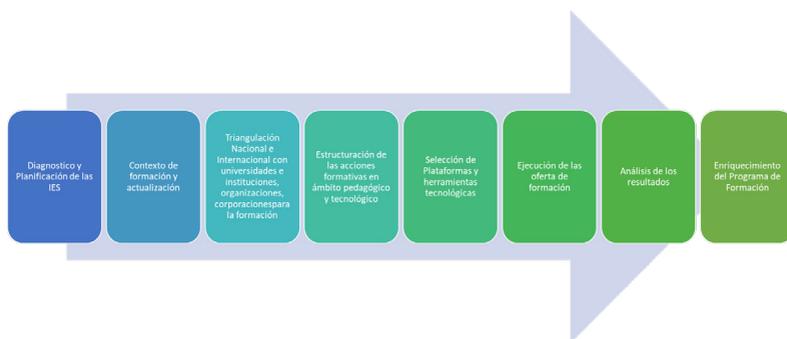


La visión prospectiva de la internacionalización y la cooperación, en un marco de integración regional, supone la consideración de elementos claves para la mejora de la calidad de la educación superior, con atención a los nuevos entornos de aprendizaje en sus diferentes modalidades. A través de la creación de redes de

aprendizaje enmarcadas en la innovación pedagógica con el uso ético y responsable de las tecnologías; que permita establecer un conjunto de actividades diversas y no tradicionales, centradas en el aprender a aprender, para el desarrollo de la creatividad, pensamiento crítico, la motivación intrínseca, para hacer del aprendizaje un escenario tecnopedagógico de construcción personal y colectiva, considerando las competencias del siglo XXI planteadas por Manes (2022).

La internacionalización y cooperación nacional e internacional es un desafío en las IES de la región que requiere promoverse de forma transversal, lo que conlleva a repensar los modelos organizativos y las potencialidades o fortalezas académicas de cada una, para identificar y acercar oportunidades y escenarios que den soporte a las acciones cooperativas no solo en la formación, sino también en la investigación. Corresponde articular ofertas en redes de aprendizaje para, como señala Trujillo, Ameneiros y Moreno (2015), crear una cultura de internacionalización que parta de la realización de un diagnóstico, la caracterización del servicio de formación y gestión, además del diseño de un servicio específico de formación tecnopedagógica, sintonizada con los lineamientos de política de desarrollo local, provincial, nacional e internacional.

En este sentido, se plantea una primera aproximación de la ruta estratégica, enmarcada en el Ecosistema, para el desarrollo de programas de formación integral entre las IES de Latinoamérica y el Caribe en concordancia con el contexto y las necesidades de los docentes para la construcción de auténticas comunidades de aprendizaje que serían los componentes generatrices de integración y cooperación.

Figura 2.*Ruta de Cooperación e internacionalización de la Formación*

Criterios para conformación, implantación y gestión del Ecosistema Tecnopedagógico

El reto de impulsar este Ecosistema de Formación y Actualización Docente como instrumento y escenario de empoderamiento en competencias para educar en el presente siglo, supone la atención a un conjunto -no exhaustivo- de criterios orientadores, que sirvan de entrada para encarar la tarea de concepción y desarrollo.

- Identificación de los escenarios institucionales potencialmente participantes en la triangulación para la formación cooperativa y sus características infraestructurales y de soporte tecnológico.
- Auditoría general de necesidades de aprendizaje de la población objeto.
- Orientación basada en competencias que satisfagan las necesidades anteriores.
- Flexibilidad y adaptabilidad, mediante una estructura de módulos autónomos, con posibilidades de articulación, para

hacer la oferta diversa en especificidad temática, alcances, temporalidad, propósitos formativos; siempre en función de los intereses de los docentes en formación.

- Orientación del diseño de estrategias didácticas al aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado en los escenarios de ejercicio.
- Autoevaluación y coevaluación como estrategias predominantes para el seguimiento y realimentación de proceso y resultados.
- Certificación con base en la creación de productos aplicables.

Estos criterios se conciben con una visión de apertura para que puedan ser ampliados, complementados o reformulados, dependiendo de las circunstancias reales de cada experiencia formativa y de los entornos en los cuales se asientan.

Estrategias de adopción y valoración del Ecosistema Tecnopedagógico

Para el despliegue del Ecosistema es importante considerar su modelo pedagógico, tecnológico y organizacional para el desarrollo de las ofertas formativas innovadoras y creativas en pro de la calidad y de la transformación digital; considerando los aspectos importantes en su ejecución, tales como: diseño didáctico, plataformas y herramientas tecnológicas; procesos para el registro e información; la tutoría, asesoramiento y acompañamiento; mecanismos de autogestión del aprendizaje y de relaciones, comunicación e interacción.

En correspondencia con los criterios anteriores se formulan un conjunto de estrategias para el despliegue del Ecosistema, que se describen a continuación.

Diagnóstico: Realizar un diagnóstico de las necesidades tecnopedagógicas en la región; Conocer las condiciones de infraestructura, además de soporte técnico y tecnológico; Propiciar el diagnóstico de las condiciones en la región para extender la formación para hacer efectivo el acompañamiento didáctico y técnico a profesores.

Adopción: Identificar o crear en las IES involucradas, los componentes institucionales para la promoción, gestión, coordinación y soporte de las ofertas originadas en el Ecosistema; Elaborar los programas de formación con base a la demanda de la región en variedad de itinerarios de aprendizaje; Promover el Ecosistema Tecnopedagógico en todos los componentes académicos de la IES y organizaciones involucradas para concertar los términos de su emplazamiento con los actores institucionales involucrados en la toma de decisiones y ejecución; Motivar a la participación y acción en el Ecosistema, así como reconocimiento en los procesos de capacitación; Establecimientos de mecanismos de reconocimiento y acreditación de saberes entre las IES participantes.

Conclusiones

Relativas a la iniciativa del PFC: Se trató de una respuesta institucional emergente, oportuna y sustentada en la experiencia institucional de más de cinco décadas, en el desarrollo de proyectos formativos en EaD, que resultó en una convocatoria eficiente en cantidad por el número de participantes; y en calidad, por los impactos resultantes en la consecuente activación de ofertas académicas para los estudiantes con enfoque en la modalidad. Así como también, la

concepción del diseño didáctico utilizado se ha validado como extrapolable, lo cual permite utilizar el complejo de rasgos que lo caracterizan, en lo que se refiere a competencias, conformación, temáticas, modos, flexibilidad y adaptabilidad, como fundamentos para la propuesta de un Ecosistema de Formación y Actualización Docente, establecido en un marco de internacionalización y cooperación, tal como se refleja en los propósitos del presente artículo.

Mientras que relativas a la propuesta de un Ecosistema de Formación y Actualización Docente: Los enfoques de formación ecosistémica centrados en la internacionalización y la cooperación como el aquí formulado, propenden a fomentar interacciones dinámicas de mutuos beneficios entre los miembros de las comunidades de aprendizaje de las IES, asociaciones, organizaciones y demás entes involucrados, en lo particular y en lo institucional. La propuesta se concibe como un instrumental que posibilita transitar el desarrollo de la internacionalización de los procesos formativos del capital académico de las IES, en un espíritu de intercambio cooperativo, que podría -hipotéticamente- fundamentar la movilidad virtual en las ofertas formativas de la región dirigidas al universo de los estudiantes de Latinoamérica y El Caribe; potencialmente extensible a otros continentes.

Es, al mismo tiempo, una estrategia propiciadora del intercambio cooperativo que permitiría abrir caminos para superar debilidades e incrementar fortalezas; lo cual, sabemos, que individualmente supone retos altamente exigentes para las IES. Solos, la cuesta se hace extremadamente empinada y el tiempo de ascenso, ilimitado; juntos, la cima podría ser alcanzable en un tiempo alentador.

- Aguilar, Y., y Riveros, A. (2015). Gestión de la internacionalización de la Universidad de Costa Rica y su vínculo con Centroamérica y el Caribe. *Revista Gestión de la Educación*. 12(2), 99-135. <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v5i2.19968>
- García Aretio, L. (19 de marzo de 2020). Coronavirus y EaD. No es bueno improvisar pero hay que actuar. *Contextos universitarios mediados*. <https://aretio.hypotheses.org/3150>
- López, R. (2018). Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(2), 239-250. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.07>
- Manes, F. (30 de junio de 2022) Habilidades para el siglo XXI post COVID-19. Blog CUED- Cátedra Unesco de Educación a Distancia. <http://blogcued.blogspot.com/2022/06/habilidades-para-el-siglo-xxi-post.html?m=1>
- Mena, M. (2021). Enseñando en el laberinto de la virtualidad pandémica. En *Compiladores Jaime Alberto Leal Afanador; Constanza Abadía García, Francisco Cervantes Pérez, ... [et al.] -- [1.a. ed.] Libro Visiones en educación sin barreras ni fronteras. Un homenaje al maestro García Aretio*, págs. 251-263. Sello Editorial UNAD/2021. Bogotá, Colombia. <https://aiesad.org/wp-content/uploads/2021/10/visiones-en-educacion-homenaje-lorenzo-garcia-aretio.pdf>.

Trujillo, A.; Ameneiros, M; y Moreno, Y (2012) La internacionalización universitaria en el siglo XXI: ¿Desde o hacia la Cujae, en Cuba? 8vo Congreso Internacional de Educación Superior. VI Taller Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba, págs.123-135.

González-Pérez, L. I., Ramírez Montoya, M. S., y García-Peñalvo, F. J. (2022). Habilitadores tecnológicos 4.0 para impulsar la educación abierta: aportaciones para las recomendaciones de la UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(2), 23–48. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33088>

Pérez-Garcías, A., Tur, G., Villatoro Moral, S., y Darder-Mesquida, A. (2022). Itinerarios de aprendizaje flexibles en entornos digitales para un aprendizaje personalizado en la formación docente. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(2), 173–193. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32326>

El proceso de internacionalización en la Universidad de Los Andes. Avances y prospectiva

ÍNDICE

The internationalization process at the University of Los Andes. Progress and prospective

Norka Viloria

Miembro de la Comisión Rectoral de Internacionalización-
Universidad de Los Andes. Coordinadora Postgrado Ciencias
Contables - Universidad de Los Andes

nviloria@ula.ve

Jimena Pérez

Coordinadora de Educación Interactiva a Distancia – CEIDIS –
Universidad de Los Andes

jimenapc@ula.ve

Resumen

La internacionalización de la educación universitaria, desde el aspecto tradicional, implica movilidad de docentes-investigadores, alumnos y trabajadores desde su institución de origen a otras ubicadas en distintos países. En este sentido, la internacionalización de la educación superior no solo implica movilidad física de personas, también es común la movilidad de programas educativos entre países, semejantes al tránsito de cualquier otro bien y servicio. En el período 2012 -2015 se origina un proceso de cambio en la universidad para transformarla de un ente receptor de procesos internacionales a un ente emisor y proactivo, es decir, se inicia un proceso para lograr que otros países se interesen en los programas de investigación y académicos que ofrece la universidad. Indudablemente, la Universidad de Los Andes posee potencialidades

investigativas y alta calidad en diversas áreas, que se manifiestan en 300 programas de postgrado, todos éstos autorizados por el Estado Venezolano, pero también en ese momento se vivía una de las olas migratorias del personal altamente formado académicamente a países que ofrecían programas atractivos de investigación y beneficios salariales que, en Venezuela, a corto plazo, no iban a obtener y se requerían respuestas institucionales para mantener el talento humano como parte de la universidad. El presente artículo tiene como propósito examinar el proceso de internacionalización de los postgrados de la Universidad de Los Andes, y su prospectiva. Para realizar la investigación se utilizó el enfoque documental-cualitativo, recolectándose, clasificándose y analizándose la información del proceso de internacionalización de los postgrados, durante el período mayo 2015-mayo 2022.

Palabras clave

Internacionalización; postgrados; programas elegibles; movilidad

Abstract

The internationalization of the university education, from the traditional aspect, implies mobility of teachers-researchers, students and workers from their institution of origin to others located in different countries. In this sense, the internationalization of higher education not only implies physical mobility of people, it is also common the mobility of educational programs between countries, similar to the transit of any other good and service. In the period 2012-2015, a process of change start in the university to transform it from a receiving entity of international processes to an emitting and proactive entity, namely, a process begins to get other countries interested in research programs and academics offered by the university. Undoubtedly, the Universidad de Los Andes has research

potential and high quality in various areas, which is manifested in 300 postgraduate programs, all of them authorized by the Venezuelan State, but also at that time happen one of the biggest immigratory waves of the highly trained and academic personnel to countries that offered attractive research programs and salary benefits, which in Venezuela, in the short term, they were not going to obtain and was required institutional responses to maintain human talent as part of the university. The purpose of the article is to examine the process of internationalization of the postgraduate courses of the Universidad de Los Andes, and its prospective. To carry out the research, the documentary-qualitative approach was used, collecting, classifying and analyzing the information on the internationalization process of postgraduate courses, during the period 2015-May 2022.

Keywords

Internationalization; postgraduates; eligible programs; mobility

Introducción

La internacionalización de la educación universitaria, desde la perspectiva tradicional implica movilidad de docentes-investigadores, alumnos y trabajadores desde su institución de origen a otras ubicadas en distintos países, y como lo expresa Quintero (2022, p 50) “suele reconocerse como estandarte de la cooperación educativa y la arista más visible de los procesos y estrategias de internacionalización de las instituciones de educación superior”.

Ahora bien, la internacionalización de la educación superior no sólo implica movilidad física de personas, también es común la movilidad de programas educativos entre países, semejantes al tránsito de cualquier otro bien o servicio (Knight, (2010), Moctezuma y, Navarro

(2011) y Fazio (2014)). Este tipo de movilidad enfrenta otros retos relacionados con las regulaciones de cada país. El reconocimiento de títulos y grados académicos extranjeros requiere de un proceso diferente en cada país y ha sido tema en diferentes escenarios, como la Conferencia General de la UNESCO (2019) que aprueba la Convención Mundial para el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior. No obstante, las dudas, falta de credibilidad y, abusos de algunos participantes del sistema hacen aún vigente la opinión de Hermo (2010, p.1) quien expresa,

La expansión de un sector transnacionalizado que desarrolla redes de instituciones gemelas “llave en mano” en diferentes países -permitiendo desarrollar “economías de escala” y co-titulaciones automáticas- y el desarrollo de nuevas universidades virtuales que ofrecen numerosos problemas para establecer controles de calidad adecuados a la nueva realidad, dando lugar a nuevos y peligrosos desequilibrios.

Esta situación hace que existan barreras de entrada para los programas educativos, su reconocimiento y convalidación.

Para Quintero (2022) distintas situaciones han hecho replantearse esta perspectiva, incluso décadas antes de la pandemia. Aspectos como las crisis financieras que, afectan la posibilidad de obtención de becas y ayudas, crisis políticas y bélicas, decisiones gubernamentales de restricción de visados, y en los dos últimos años la covid-19, entre otros, impulsan un cambio de visión.

La Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela no es ajena a los procesos de internacionalización. Durante el siglo XX y primera década del XXI la internacionalización se basó en la promoción de convenios con distintas Instituciones de Educación Superior (en lo sucesivo IES) para Julio 2022 se han firmado con Universidades

extranjeras 443 convenios (DIORI, 2022) y otros organismos nacionales e internacionales, la movilidad de profesores y estudiantes que fue disminuyendo debido a la restricción presupuestaria.

En el período 2012 -2015 se impulsa un proceso de cambio en la Universidad para convertirla de un ente receptor de procesos internacionales a un ente emisor y proactivo, es decir se inicia un proceso para lograr que otros países se interesen en los programas de investigación y académicos que ofrece la Universidad. Indudablemente, la Universidad de Los Andes posee potencialidades investigativas y alta calidad en diversas áreas que se manifiestan en 300 programas de postgrado, todos éstos, autorizados por el Estado Venezolano, pero, también en ese momento, se atravesaba por una de las olas migratorias del personal altamente formado académicamente a países que ofrecían programas atractivos de investigación y beneficios salariales que, en Venezuela a corto plazo, no iban a obtener lo que requería respuestas institucionales para mantener el talento humano como parte de la universidad.

De esta forma en mayo 2015 se aprueba la política de internacionalización de la Universidad de Los Andes, en Consejo Universitario de la siguiente manera,

La Universidad de Los Andes se plantea ofrecer a la comunidad internacional formación de calidad en áreas de postgrados, capacitación, actualización, asesorías, asistencia técnica, investigación básica y aplicada, experiencias culturales, artísticas y deportivas que fomenten el intercambio de conocimientos y la integración entre los países; así como también, fortalecer las actividades de movilidad de la comunidad universitaria ulandina, a través de convenios de cooperación o alianzas estratégicas con distintas Universidades, Instituciones de Educación Superior y Organizaciones públicas o privadas;

de carácter internacional, que en ejercicio de su autonomía así lo decidan, en un todo de acuerdo con los convenios que ha suscrito la República Bolivariana de Venezuela (Universidad de Los Andes, 2015).

Para aclarar el alcance de la Política de Internacionalización de la Universidad, se plantea el concepto de educación de postgrado internacional como,

Se entiende por educación de postgrado internacional, al fomento de la participación de estudiantes extranjeros en los programas y, no a la radicación de la Universidad de Los Andes o de los programas en otros países. Las otras actividades de educación continua que se plateen realizar se regirán, por las normativas correspondientes a la materia particular.

(...) Se trata de facilitar la incorporación de estudiantes extranjeros (de forma importante) en los programas de postgrado, utilizando estrategias vinculadas a la tecnología de la información, el esfuerzo concentrado, las visitas docentes y tutoriales en los espacios académicos que las Universidades extranjeras, a través de convenios, (...) cualquier otra modalidad que facilite la inserción de los estudiantes (Bonucci y otros, 2015, p.6).

Se insta, entonces, a los postgrados a tomar la iniciativa de la internacionalización, con la restricción de que no implica abrir oficinas, sedes ni representaciones en ningún país, en estricto apego a las normativas y leyes tanto nacionales como internacionales. Se plantea, por primera vez, ofrecer programas de postgrados que resultaran atractivos para extranjeros, aunque existían para la fecha experiencias de postgrado que se diseñaron entre varios países y doble titulación con España y Francia, y estudiantes

extranjeros en algunos programas, no había un propósito explícito de internacionalizar los postgrados.

El artículo tiene como propósito *examinar el proceso de internacionalización de los postgrados de la Universidad de Los Andes y su prospectiva*. Para realizar la investigación se utilizó el enfoque documental-cualitativo, recolectándose, clasificándose y analizándose la información del proceso de internacionalización de los postgrados, durante el período mayo 2015-mayo 2022.

La investigación brinda una visión de la Universidad de Los Andes sobre su proceso de internacionalización enfocado en la investigación y la cooperación permitiendo aportar al conocimiento, liderando los procesos de cambio para formar un ciudadano global, que comprende su rol en la sociedad y el mundo, que es capaz de trabajar activamente con otros con el objetivo de construir un planeta más justo, más sostenible y sobre todo más pacífico; sin perder sus valores, y la necesaria adecuación a la no presencial como la principal prospectiva de la Universidad postpandemia.

Enfoque Metodológico

La investigación se desarrolló bajo el enfoque documental-cualitativo. Se recolectaron los documentos, resoluciones e informes relacionados con los postgrados que se involucraron con la internacionalización. Posteriormente, se clasificaron temporalmente, y se analizaron para obtener resultados relevantes que se muestran en tablas. Temporalmente, se examina el período mayo 2015- mayo 2022.

Se realizó un análisis de contenido de los documentos que se mencionan en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Documentos revisados

Nombre de Documento	Aspectos a considerar	Categoría de Revisión
Resoluciones del Consejo Universitario:	Resoluciones del Consejo Universitario Lineamientos para la Internacionalización de los postgrados Normativa de Educación Continua Directrices para el Reinicio de Actividades Académicas	Ámbito de acción Límites Procedimientos Requisitos Procedimientos Estrategias de enseñanza-aprendizaje
Avales Otorgados	Características del programa postgrado	Área del conocimiento Número de cohortes

Pérez y Vilorio (2022)

Aspectos Conceptuales de la Internacionalización

La internacionalización, previo a la pandemia covid-19, era una tendencia marcada e ineludible de la educación superior. Pinto y Cardoso (2007) y Moctezuma y Navarro (2011) lo visualizan como una respuesta positiva y proactiva a la globalización; Knight (2010) lo entiende como distintas actividades relacionadas con interacciones con instituciones de otros países; De Wit, (2011), lo explica como un proceso cooperativo de asociación e intercambio. Igualmente,

García (2011) concebía el proceso como complejo “debido a la diversidad de formas que adquiere su dinámica y a la diversidad de principios subyacentes en el manejo de múltiples desafíos”. Esta complejidad que advertía en su momento el autor se relacionaba con el desconocimiento de las acciones a realizar (poco comunes para el momento), la desconfianza en algunas instituciones y las dificultades para monitorear la calidad.

De Wit y otros (2015, p.283), explican la internacionalización como,

El proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad.

Desde esta perspectiva, resulta en un proceso integral que permea a toda la institución de educación superior más allá de la movilidad de las personas o de los programas, y depende de las condiciones adecuadas en lo institucional, y de los programas académicos.

Con el avance de las tecnologías y la necesidad de reducir las brechas en los procesos de internacionalización (que no están al alcance de todos), se había iniciado el tránsito a la posibilidad de internacionalizar desde casa a través de espacios virtuales. Stallivieri (2022, p 314) proponen como concepto de internacionalización “el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global a los objetivos, funciones y provisión de educación superior, apoyada por las tecnologías de información y comunicación”. De esta forma, se incorpora el espacio virtual como un medio para lograr el intercambio de conocimiento y experiencias entre los miembros de la comunidad universitaria.

Lo que se presentaba como una alternativa, en los años 2020, 2021 y parte de 2022 resultó una cotidianidad, la aparición de la pandemia y los distintos periodos de confinamiento, aunado con las decisiones de los gobiernos sobre los estudiantes extranjeros, impulsó la idea de internacionalizar desde casa, configurándose así un nuevo escenario que debe considerarse en la perspectiva de la internacionalización de los postgrados.

Resultados

El cambio Organizacional

El proceso de internacionalización requiere de un compromiso institucional para gestionar de forma eficiente la multidimensionalidad del mismo. Internacionalizar implica aspectos académicos, legales y propiamente de articulación organizacional dentro de la institución, para alcanzar el propósito.

En este sentido, el Consejo Universitario, en 2018, reconoce al proyecto UlaInternacional como la unidad de gestión de conocimiento, adscrita al rectorado de la Universidad de Los Andes, cuyo propósito es la coordinación, sistematización e información de las actividades académicas formales, informales y no formales de carácter internacional de educación continua que propongan los miembros de la comunidad ulandina.

Esta unidad de gestión (no de jerarquía orgánica ni presupuestaria) trabaja de forma coordinada con la Dirección de Relaciones Interinstitucionales (DIORI), en materia de convenios, la Coordinación General del Consejo de Estudios de Postgrado (en adelante, CGCEP), en aspectos académicos, el Servicio Jurídico, asesoramiento legal, y otras unidades académicas a las que puntualmente se requiera información. En el caso de la CGCEP, ameritó la creación de una

sección de internacional que se encarga de la verificación de los requisitos académicos mínimos para que un postgrado opte al programa.

UlaInternacional, como unidad de gestión, se encarga de la revisión y recomendación del aval de cada postgrado y otras actividades en función de que cumplan los requisitos para incorporarse a la internacionalización. También, ejerce funciones de monitoreo y órgano de consulta, en casos de reconocimientos de los grados académicos.

Adicionalmente, el Consejo Universitario del 4 de febrero de 2019, según resolución CU 0166/19, aprueba la normativa de Educación Continua, que incluye el programa de educación continua internacional (en adelante, ECI), de este programa hacen parte los postgrados. En el artículo 14 establece que la ECI tendrá “un modelo organizacional que tiende hacia la horizontalidad y la flexibilidad, en el sentido que la gestión del conocimiento de educación continua internacional debe articular los ejes fundamentales de la propia Universidad con las necesidades y exigencias de los usuarios internacionales” (Universidad de Los Andes, 2019, p.4).

El artículo 15, de la norma mencionada indica que, la Coordinación General estará a cargo del Rector, y se le asigna la responsabilidad de la autorización final, y de la delegación en la unidad de gestión internacional, para lograr un trabajo en equipo en pro de los objetivos del programa. También se crea una comisión de tecnología, para salvaguardar y establecer mecanismos de seguridad a los certificados digitales, para el caso de cursos u otras actividades distintas a los grados académicos.

En el contexto micro, cada postgrado, de acuerdo con su gestión curricular, debe actualizar sus programas y repensar las estrategias

de enseñanza-aprendizaje y de gestión en función de la atención de estudiantes extranjeros cumpliendo con todas las exigencias de las leyes nacionales y de la propia Universidad, para así cumplir con los requisitos académicos exigidos para el aval y promoción a través de Ulainternacional.

Programas Elegibles

El sistema de Postgrados de la Universidad de Los Andes es descentralizado (para mayor flexibilidad académico/administrativa), y se regula a través del Consejo de Estudios de Postgrados cuyo objetivo expresado en el artículo 8 de su Reglamento es “el órgano ejecutivo del Consejo para la supervisión y coordinación de los programas respectivos existentes en la Universidad de Los Andes” (www.ula.ve/cep/reglamentos). Desde esta perspectiva, los esfuerzos de internacionalización recaen en cada Consejo Académico o Técnico de los postgrados.

El 18 de mayo de 2015, se aprueba en CU 113/15 el documento sobre Políticas y Estrategias para la Internacionalización de la Universidad de Los Andes con base a sus Potencialidades, y en ese documento se establecen los parámetros para que los postgrados puedan obtener su aval académico. De esta forma un programa de postgrado interesado en la internacionalización debe cumplir con los siguientes requisitos:

1. El programa debe estar debidamente autorizado por el Consejo Nacional de Universidades, por lo que ante la instancia competente debe mostrar la Gaceta Oficial de su aprobación.
2. Profesores activos en el programa y que manifiestan su voluntad de participar.

3. Acta del Consejo Directivo/Técnico del postgrado que demuestre conoció el proyecto de internacionalización: Adecuación del plan académico, estrategias de enseñanza-aprendizaje, líneas de investigación.
4. Grupos de investigación y posibles tutores.
5. Condiciones tecnológicas para la comunicación oportuna y la gestión docente y administrativa.
6. Presupuesto Financiero (los programas son autogestionados) (Universidad de Los Andes, 2015).

Una vez completados los requisitos, el proyecto debe presentarse a la División de Postgrado de cada Facultad, Consejo de la Facultad y Coordinación General de Estudios de Postgrados. Es esta última quien emite informe sobre la factibilidad académica o no del proyecto, ya que en sus archivos reposan los datos de cada postgrado para ser validados. Emitido el informe se eleva a la unidad de UlaInternacional para su estudio, y de ser aprobado se emite aval académico.

De los avales

Es importante reconocer que se requiere de vigilancia académica y administrativa del proceso para garantizar la calidad e incrementar el grado de confianza en la Universidad. La Universidad de Los Andes instrumentó el aval académico como medida de calidad interna, y se estructuró un programa de apoyo a la difusión de las potencialidades de la Universidad de Los Andes a través de su página web (le invitamos a revisar www.ula.ve/internacional) y redes sociales (le invitamos a visualizar @ulainternacional).

En la tabla 2 se pueden observar los postgrados que han obtenido su aval para transitar el camino de la internacionalización. Destaca que desde 2019 a mayo 2022 se han otorgado 15 avales académicos, de estos la Facultad de Humanidades y Educación tiene el mayor número de programas con aval (5 programas). Del total de los programas con aval, siete han organizado por lo menos una cohorte con estudiantes extranjeros, para un total de 13 cohortes activas que han logrado su egreso con grado académico.

Tabla 2.

Postgrados con Aval Internacional

Postgrado	Maestría	Doctorado	Activos
Ciencias Humanas (Facultad de Humanidades y Educación)		1	1
Estudios Sociales y Culturales de Los Andes (Facultad de Humanidades y Educación)	1		1
Educación mención Informática y Diseño Instruccional (Facultad de Humanidades y Educación)	1		
Enseñanza Lengua Extranjera (Facultad de Humanidades y Educación)	1		1
Filosofía (Facultad de Humanidades y Educación)		1	
Ciencias Contables (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales)	1	1	1

Postgrado	Maestría	Doctorado	Activos
Ciencias Organizacionales (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales)		1	1
Ecología Tropical (Facultad de Ciencias)		1	
Química Aplicada (Facultad de Ciencias)		1	
Química de Medicamentos (Facultad de Farmacia y Bioanálisis)		1	1
Ingeniería Química (Facultad de Ingeniería)	1		1
Ciencias Médicas Fundamentales (Facultad de Medicina)	1	1	
Total	7	8	7

Pérez y Viloria (2022) con base a las estadísticas de UlaInternacional

Otros programas de postgrado reciben extranjeros, pero no están sistemáticamente en el programa de internacional, como el caso de los postgrados hospitalarios de la Facultad de Medicina.

Igualmente, los postgrados pueden realizar actividades de educación continua que también requieren de aval académico, en este particular se han tramitado 120 avales que han resultado en cursos exitosos para las unidades académicas promotoras, así como también la elaboración y edición de 18 libros (en papel y digital) entre Universidades Ecuador-ULA (17 libros); y, uno entre Universidades Colombianas-ULA, se ha contado con el apoyo del

Consejo de Publicaciones (Universidad de Los Andes, 2019, 2020 y 2021).

Prospectiva de la Internacionalización

La Universidad está obligada a ser la líder de los cambios que se reflejan en la sociedad, la internacionalización debe seguir interiorizándose en su seno, como una forma de lograr al ciudadano global que se aspira, por lo que debe considerarse un eje transversal en todo su currículo que considere los aspectos fundamentales como son la docencia, la investigación y la extensión.

La tendencia de la internacionalización se relaciona con la posibilidad de compartir experiencias académicas y culturales a través de plataformas web especializadas que permitan la invitación de diversos docentes a las aulas de clases, investigaciones conjuntas, alianzas y espacios para la cultura y la recreación. En este aspecto, la Universidad de Los Andes ha dado los primeros pasos con la aprobación de las normas de *Co-teaching* (2020), Movilidad Internacional en Casa (2021) y la participación en intercambios, como, por ejemplo, SUNY-COIL Iniciativa Venezuela, coordinado por la Universidad de New York y el IESA. Este proyecto promueve la internacionalización en casa, y participan 64 universidades del mundo y 6 venezolanas, sin embargo, aún su aplicación es incipiente.

El propósito estratégico debe dirigirse a la consolidación de un espacio virtual que permita la vivencia de la Universidad en la web, abandonando posturas, anclada en modelos de internacionalización que difícilmente se podrán replicar. Hamel y Prahalad (1998, p. 43) invitan a “crear y dominar las oportunidades que van surgiendo” el reto se traduce en abrir oportunidades de visualización y participación, pero manteniendo la alta calidad de los programas de postgrado.

La pandemia covid-19, que si bien es cierto afectó a toda la población de forma negativa, también impulsó los cambios en los modelos educativos tradicionales, y nos enfrenta a una educación postpandemia que se enrumba a los modelos híbridos, por distintas razones; en algunas instituciones prevalece el problema financiero, y en otras la incertidumbre de las condiciones de los contagios.

La Universidad de Los Andes, reconociendo el contexto presupuestario poco favorecedor y la condición económica de sus estudiantes, profesores y personal, debe repensar su forma de seguir aportando soluciones y oportunidades a la sociedad, en este sentido en el futuro debe plantearse como estrategia:

1. Reforzamiento de la calidad de los procesos de educación no presencial de postgrados como un generador de confianza en la sociedad. Para ellos debe:
 - 1.1. La formación constante de los profesores, no solo en los avances tecnológicos relacionados a la educación, sino en las estrategias más apropiadas para hacer vida la enseñanza-aprendizaje. La adecuación y actualización de los programas de estudio, pero también, garantizar la seguridad de las evaluaciones y de los datos que circulan en la red, son parte de los elementos de calidad necesarios para generar confianza en los terceros.
 - 1.2. Preparación de los participantes para enfrentar los procesos no presenciales, en el corto plazo los interesados de los postgrados no han vivido la experiencia de lo no presencial, por lo que sus esquemas mentales seguirán atados en la vivencia de lo presencial. Lograr una experiencia agradable y favorecedora a la enseñanza-aprendizaje y la investigación en lo no presencial requiere

de adaptación, pero también, de espacios virtuales atractivos. La tendencia debería ser un espacio que permita conocer y vivir la Universidad a través de sus sitios web.

- 1.3. Valoración del teletrabajo, el personal de apoyo universitario debe formarse y enfrentarse al teletrabajo, a mediano plazo la tendencia será el trabajo en el hogar, por lo que se debe fomentar la preparación en herramientas ofimáticas, manejo de red y solución de problemas de los gestores académicos y administrativos.
 - 1.4. Mejoramiento continuo, el monitoreo con el fin del mejoramiento continuo nos llevará al uso de sistemas automatizados de control de la calidad de los procesos.
2. Armonización de los procesos de reconocimiento y convalidación de los grados académicos. A mediano plazo, la Universidad debe participar activamente en las reuniones que se proyecten para armonizar los requerimientos de reconocimiento y convalidación. En este particular, como se mencionó la UNESCO ha hecho esfuerzos, pero aún no se materializan, en razón a que son las propias instituciones las que deben impulsar el cambio.

La internacionalización no es un proceso que se revertirá, por el contrario, tomará nuevos impulsos con la educación no presencial, ahora bien, es importante consolidar los espacios virtuales y adecuarlos para lograr el reconocimiento de los organismos reguladores de la educación de los diferentes países e incrementar la confianza de los participantes. La Universidad de Los Andes cuenta con una alta capacidad y potencialidad para seguir desarrollando el cambio de paradigma.

La internacionalización en la educación superior, indudablemente, es una arista importante en la integración de experiencias académicas de distintos países, en pro de la formación de un ciudadano global. La Universidad de Los Andes ha transitado un largo camino para lograr abrir espacios de internacionalización en los postgrados. Aunque el proceso aún no es masivo, es importante, en el sentido de que se han abierto cohortes que han recibido participantes extranjeros que se relacionan con participantes nacionales, intercambiando cultura, saberes y experiencias, y han logrado titularse, y realizar el proceso de reconocimiento de sus grados académicos en sus países de origen.

El proceso de internacionalizar un postgrado tiene diferentes aristas: académicas, legales (incluyendo temas migratorios), administrativas, y en los últimos años tecnológicas, y dependiendo del área de conocimiento estos aspectos serán tratados de forma diferenciadas. Un aspecto crucial, es la calidad académica y su reconocimiento en el exterior como un programa de postgrado de calidad, lo que favorece a los postgrados con alguna trayectoria en la Universidad.

Ahora bien, el proceso de internacionalización tenderá a lo no presencial, en la universidad postpandemia, por lo que urge, el desarrollo de un espacio virtual que permita la gestión académico-administrativa con mayor fluidez, pero también, de mecanismos de evaluación de la calidad y de mejoramiento continuo, en pro del reconocimiento internacional. También, es urgente mejorar la confianza en los procesos no presenciales y esto requiere de un esfuerzo institucional para minimizar los obstáculos relacionados con las regulaciones de cada país, y de cada institución.

La Universidad de Los Andes con 237 años de historia promueve la internacionalización como una forma de cooperación en la formación, la investigación y la extensión que propende a apuntalar el concepto de un ciudadano global que pueda adaptarse a cualquier espacio que sea de su interés académico. Un ciudadano que trabajará en red, interconectado y con principios de actuación que lo distinguen como ulandino. El reto de una visión de internacional en un contexto de alta incertidumbre no es sencillo, pero la Universidad de Los Andes cuenta con las potencialidades para afrontarlo.

Referencias bibliográficas

Bonucci, M, Casal R y Vilorio N (2013) Estrategias para la Internacionalización de la Educación de Postgrados. En Memorias de Congreso Acacia 2013.

Bonucci, M, Mousalli-Kayac, G, Rivas, N, Rivas F, Romero, R y Vilorio, N (2015) Estrategias para la internacionalización de la Universidad de Los Andes con base a sus potencialidades. Universidad de Los Andes: Consejo Universitario mayo 2015. Disponible en www.ula.ve/secretaria/CU

De Wit, H J (2011) Globalización e internacionalización de la educación superior. En Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 8. No. 2. Disponible en <http://rusc.uoc.edu>

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education. Study. European Parliament Committee on Culture and Education*. Bruselas: European Union

Fazio, M (2014) "Retos y prospectiva de la internacionalización de la educación superior en América Latina". Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

García Guardilla, C (2011) Dinámica de Internacionalización Universitaria y Algunas Reflexiones Para El Caso De Venezuela. Caracas: UCAB. Disponible en http://www.ucab.edu.ve/tl_files/Home-images/noticias/CarmenGarcíaGuadilla.pdf

Hermo, J (2010) Internacionalización y mercantilización de la Educación Superior: riesgos y desafíos. En Boletín IESALC Informa, de Educación Superior. Nro 211. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2423%3Ainternacionalizacion-y-mercantilizacion-de-la-educacion-superior-riesgos-y-desafios&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Hamel, G. y Prahalad C. (1998) Compitiendo por el Futuro. Estrategia crucial para crear mercados del mañana. Barcelona: Ariel Sociedad Económica

Knight J (2010) Internacionalización de la educación superior: Nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas. En Boletín IESALC informa de Educación Superior. N° 211. Disponible en www.iesalc.unesco.org

Moctezuma H, P; Navarro C, A. B (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. Revista de la Educación Superior, vol. XL, núm. 159, julio-septiembre, 2011, pp. 47-66. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Distrito Federal, México

- Pinto, C y Cardoso, X (2007) Informe final estudio estado del arte de la Internacionalización de la educación superior en Colombia. Colombia: Asociación Colombiana de Universidades - Ascun Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior – Rci. Disponible en <http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/>
- Quintero Goris, (2022) La internacionalización de la educación superior desde la perspectiva de la movilidad estudiantil. Capítulo del libro Internacionalización de la Educación Superior después de la covid-19: Reflexiones y Nuevas Prácticas para Tiempos Distintos. México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/>
- Stallivieri, L (2022). Internacionalización virtual de la educación superior: hacia los entornos digitales y más allá. Capítulo del libro Capítulo del libro Internacionalización de la Educación Superior después de la covid-19: Reflexiones y Nuevas Prácticas para Tiempos Distintos. México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/>
- UNESCO (2019) Conferencia General de la UNESCO. Convención Mundial para el Reconocimiento de las Cualificaciones. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/reconocimiento/>
- Universidad de Los Andes (2003) Reglamento de Estudios de Postgrados de la Universidad de Los Andes. Mérida: Universidad de Los Andes. Disponible en www2.ula.ve/cep/reglamentos

Universidad de Los Andes (2015) Lineamientos para la internacionalización de Los Postgrados de la Universidad de Los Andes. Mérida: Universidad de Los Andes. Disponible en www.ula.ve/secretaria/CU

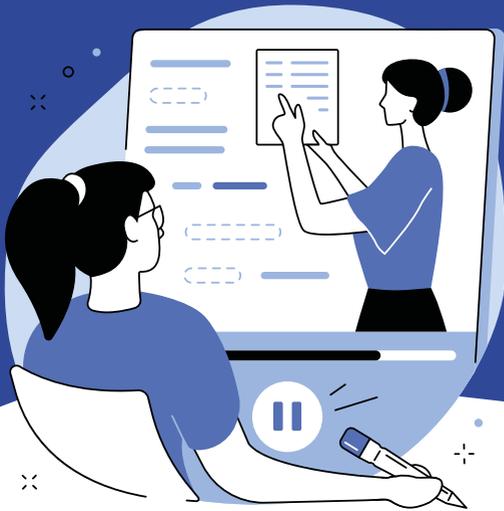
Universidad de Los Andes (2019) Normativa de Educación Continua. Mérida: Universidad de Los Andes. Disponible en www.ula.ve/secretaria/CU

Universidad de Los Andes (2020) Co-teaching: Universidad de Los Andes. Disponible en www.ula.ve/secretaria/CU

Universidad de Los Andes (2021) Movilidad en Internacional en casa: Universidad de Los Andes. Disponible en www.ula.ve/secretaria/CU

Universidad de Los Andes (2022) Listado de Convenios con Universidades Extranjeras. Mérida: Universidad de Los Andes. Disponible en <http://web.ula.ve/diori/2018/06/25/convenios-mantienen-activa-a-la-ula-en-el-exterior/>

Universidad de Los Andes (2022) Dirección de relaciones interinstitucionales. Disponible en <http://web.ula.ve/diori/>



ISBN-13: 978-9942-39-818-5



9 789942 398185