

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES -
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**TÍTULO DE LA TESIS:
INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO:
ESTUDIO DE CASOS EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS**

AUTOR: PABLO BENEITONE

DIRECTOR: DR. MARTÍN AIELLO

Diciembre 2019

ÍNDICE

RESUMEN.....	8
ABSTRACT	9
AGRADECIMIENTOS	10
PARTE I.....	11
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	11
1.1 La educación superior y los nuevos paradigmas educativos.....	11
1.2 Tema, problema y objetivos de la investigación	16
1.2.1 Justificación.....	21
1.2.2 Breve descripción de los próximos capítulos.....	23
PARTE II.....	26
CAPÍTULO 2: UNIVERSIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN ...	26
2.1 La universidad como objeto de estudio.....	26
2.1.1 La organización del trabajo en las universidades: por disciplina o establecimiento	28
2.1.2 Los aspectos simbólicos de las universidades.....	30
2.1.3 Autoridad y distribución del poder en las universidades	32
2.2 La internacionalización de la educación superior: definiciones y diferentes perspectivas teóricas.....	35
2.2.1 Diversas formas de internacionalización y principales componentes.....	40
2.2.2 La movilidad de estudiantes, la cara más visible de la internacionalización	47
2.2.3 Movilidad de profesores: una alternativa poco explorada ...	63
2.2.4 Participación en redes y asociaciones: ¿un esfuerzo necesario?.....	75
CAPÍTULO 3: LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO	83

3.1	De la Internacionalización en términos generales a la Internacionalización del currículo como aspecto central del actual proceso	83
3.2	El Currículo Universitario: definiciones y elementos constitutivos	84
3.3	Definiciones de Internacionalización del Currículo.....	88
3.4	El rol de las disciplinas en la Internacionalización del Currículo	90
3.5	Tipología de la Internacionalización del Currículo.....	95
3.6	Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional.....	99
3.6.1	El diseño de un plan de estudios internacionalizado.....	100
3.6.2	La implementación del plan de estudios internacionalizado y el papel del profesor	110
3.6.3	Internacionalización del Currículo desde la perspectiva de los estudiantes y el desarrollo de competencias interculturales.....	114
3.6.4	Experiencias de avance en planes de estudios internacionalizados.....	117
3.7	El crédito académico como eje de la flexibilidad e internacionalización del currículo	122
3.7.1	Estados Unidos.....	126
3.7.2	Europa	127
3.7.3	Reino Unido	132
3.7.4	Rusia.....	132
3.7.5	África.....	133
3.7.6	Asia	135
3.7.7	América Latina.....	136
3.8	Titulaciones dobles y conjuntas: ¿una moda pasajera o salidas intermedias a la internacionalización?	146
3.9	El idioma en el currículo y su vinculación con el proceso de internacionalización	162

PARTE III	167
CAPÍTULO 4: ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN.....	167
4.1 La elección del método	168
4.2 El Estudio de Casos como Metodología de Investigación Científica.....	169
4.3 Validez y confiabilidad del estudio de casos	175
4.4 El diseño propuesto para esta investigación: el protocolo del estudio de caso	179
4.4.1 Descripción general del diseño del estudio de caso.....	179
4.4.2 Selección de casos e identidad de la unidad de análisis.....	189
4.4.3 Procedimientos para la recolección de datos	196
4.4.3.1 Data secundaria: análisis documental	199
4.4.3.2 Data primaria: entrevistas en profundidad y grupos focales.	201
4.4.4 Análisis de la información recogida y elaboración del informe final.....	203
CAPÍTULO 5: DOS CASOS DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO.....	207
5.1 Universidad Nacional de San Martín	208
5.1.1 Breve descripción de la Universidad y su estructura organizativa	208
5.1.2 Dimensión 1: Contexto Institucional	212
5.1.2.1 La internacionalización en la UNSAM	212
5.1.2.2 Gerencia de Relaciones Internacionales.....	217
5.1.2.3 Plan de Desarrollo Institucional de la Gerencia de Relaciones Internacionales	222
5.1.3 Dimensión 2: Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional	230

5.1.4	Dimensión 3: Uso de un sistema de créditos	238
5.1.5	Dimensión 4: Títulos conjuntos y doble titulación	246
5.1.6	Dimensión 5: Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa.....	262
5.2	Universidad Nacional de Cuyo	272
5.2.1	Breve descripción de la Universidad y su estructura organizativa.....	272
5.2.2	Dimensión 1: Contexto Institucional	274
5.2.2.1	La internacionalización en la UNCUYO	274
5.2.2.2	Gestión de la Internacionalización a nivel central	277
5.2.2.3	Gestión de la Internacionalización a nivel de las unidades académicas	288
5.2.3	Dimensión 2: Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional	299
5.2.4	Dimensión 3: Uso de un sistema de créditos	315
5.2.5	Dimensión 4: Títulos conjuntos y doble titulación	324
5.2.6	Dimensión 5: Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa.....	336
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES ..		348
BIBLIOGRAFÍA.....		375
ANEXO I.....		1
ANEXO II		5
ANEXO III.....		7
ANEXO IV		9
ANEXO V		11
ANEXO VI.....		13
ANEXO VII		16

Índice de Tablas, Gráficos, Cuadros y Figuras

Tablas

<u>Tabla 1</u> : Evolución del número de Estudiantes extranjeros por región, entre 2000 y 2011.....	51
<u>Tabla 2</u> : Tasa de estudiantes extranjeros en relación a la totalidad de la matrícula universitaria (grado y posgrado), países seleccionados (2015, 207)	61
<u>Tabla 3</u> : Profesores Extranjeros en la planta docente de las universidades, por país y tipo de profesor	68
<u>Tabla 4</u> : Porcentaje de profesores (senior y junior) que utilizan un idioma extranjero en docencia e investigación, por país.....	69
<u>Tabla 5</u> : Evolución de la movilidad de docentes argentinos 2003 – 2010... ..	74
<u>Tabla 6</u> : Sistema de créditos en Estados Unidos.....	127
<u>Tabla 7</u> : Distribución del volumen de trabajo anual de los estudiantes y por crédito académico según países europeos	131
<u>Tabla 8</u> : Comparación entre los diferentes Sistemas de Créditos en Asia.	136
<u>Tabla 9</u> : Estimación del volumen de trabajo anual de los estudiantes, percibido por profesores y estudiantes según países latinoamericanos	139
<u>Tabla 10</u> : Denominación de las dimensiones a trabajar.....	182
<u>Tabla 11</u> : Criterios e indicadores para las 5 Dimensiones del proceso de Internacionalización del Currículo en las universidades.....	183
<u>Tabla 12</u> : Relación entre técnicas, fuentes y dimensiones.....	199
<u>Tabla 13</u> : Listado de documentos a analizar	200
<u>Tabla 14</u> : Síntesis de la Dimensión 1 en UNSAM.....	227
<u>Tabla 15</u> : Síntesis de la Dimensión 2 en UNSAM.....	235
<u>Tabla 16</u> : Síntesis de la Dimensión 3 en UNSAM.....	244
<u>Tabla 17</u> : Síntesis de la Dimensión 4 en UNSAM.....	257
<u>Tabla 18</u> : Síntesis de la Dimensión 5 en UNSAM.....	266
<u>Tabla 19</u> : Síntesis de los hallazgos en cada criterio vinculado a las 5 dimensiones de la Internacionalización del Currículo para el caso UNSAM	267

<u>Tabla 20</u> : Síntesis de la Dimensión 1 en UNCUYO	293
<u>Tabla 21</u> : Síntesis de la Dimensión 2 en UNCUYO	311
<u>Tabla 22</u> : Síntesis de la Dimensión 3 en UNCUYO	321
<u>Tabla 23</u> : Síntesis de la Dimensión 4 en UNCUYO	331
<u>Tabla 24</u> : Síntesis de la Dimensión 5 en UNCUYO	342
<u>Tabla 25</u> : Síntesis de los hallazgos en cada criterio vinculado a las 5 dimensiones de la Internacionalización del Currículo para el caso UNCUYO	343
<u>Tabla 26</u> : Síntesis comparada de UNSAM Y UNCUYO sobre los hallazgos en cada criterio vinculado a las 5 dimensiones de la Internacionalización del Currículo	349

Gráficos

Gráfico 1: Cuatro décadas de crecimiento de la movilidad estudiantil.....	50
Gráfico 2: Marco conceptual de la Internacionalización del Currículo de Leask y Bridge	94
Gráfico 3: Componentes de la Internacionalización del Currículo	98
Gráfico 4: Elementos constitutivos del Perfil de una Titulación	108

Cuadros

Cuadro 1: Evolución de la terminología vinculada a la internacionalización de la educación superior.....	38
Cuadro 2: Internacionalización en el exterior vs. Internacionalización en casa	46

Figuras

Figura 1: Listado de 16 competencias globales identificadas a partir de proyectos Tuning en el mundo.....	106
Figura 2: Principales sistemas de créditos en el mundo.....	126
Figura 3: Tipo de Diseño de Estudio de Casos seleccionado para este proyecto	174

RESUMEN

La internacionalización es un proceso que viene atravesando a las universidades a escala global desde los últimos cuarenta años. Particularmente la modalidad más tradicional, encarnada en las acciones de movilidad académica, es la que ha concentrado el mayor peso de los esfuerzos institucionales y las investigaciones realizadas hasta la fecha. En este siglo, cobran relevancia nuevas modalidades, las cuales encuentran en **la Internacionalización del Currículo** su expresión más concreta.

Los trabajos científicos que se han realizado hasta la fecha, describen experiencias exitosas en diferentes instituciones, y exploran alternativas muy específicas sobre la inclusión de la dimensión internacional en el currículo. Esta tesis propone **5 dimensiones de análisis** que permiten hacer observable **el proceso de internacionalización del currículo en las universidades: el contexto institucional, los planes de estudio comparables y compatibles, el uso de un sistema de créditos, títulos conjuntos y doble titulaciones, y la enseñanza en otra lengua diferente a la nativa.**

Dada la naturaleza verdaderamente dinámica y multidimensional de la internacionalización del currículo, los métodos cualitativos, y especialmente **el estudio de casos**, se consideraron como una opción viable para registrar la información relevante y entender el proceso en sus distintas etapas de desarrollo sin que se pierda la complejidad y especificidad de cada caso, analizando en profundidad dos universidades públicas argentinas: la **Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de Cuyo**. Uno de los aspectos centrales de este trabajo, estuvo asociado a la tensión entre los niveles individual, disciplinar e institucional que atraviesan el análisis de cada caso en particular, y asumen un rol importante en la comparación, permitiendo arribar a conclusiones sobre las universidades públicas argentinas y la forma en la que se desarrolla el proceso de internacionalización en el sistema de educación superior.

ABSTRACT

Internationalization is a process that has been going through universities on a global scale since the last forty years. Particularly the most traditional modality, embodied in academic mobility actions, is the one that has concentrated the greatest weight of institutional efforts and research carried out to date. In this century, new modalities become relevant, which find their most concrete expression in the Internationalization of the Curriculum.

The scientific works that have been carried out to date, describe successful experiences in different institutions, and explore very specific alternatives on the inclusion of the international dimension in the curriculum. This thesis proposes **5 dimensions of analysis** that make it possible to observe **the process of internationalization of the curriculum** in universities: **the institutional context, comparable and compatible curricula, the use of a credit system, joint degrees and double degrees, and teaching in a second language.**

Given the truly dynamic and multidimensional nature of the internationalization of the curriculum, qualitative methods, and especially **case studies**, appeared as a viable option to record relevant information and understand the process at its various stages of development without losing complexity. and specificity of each case, analyzing in depth two Argentinean public universities: **the National University of San Martín and the National University of Cuyo.** One of the central aspects of this work was associated with the tension between the individual, disciplinary and institutional levels that go through the analysis of each particular case, and assume an important role in the comparison, allowing conclusions to be reached on the Argentinean public universities. and the way in which the internationalization process takes place in the higher education system.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis constituye la síntesis de un largo e intenso proceso recorrido en mi formación académica y profesional, en el que conté con el apoyo y la orientación de muchas personas que fueron muy relevantes en cada etapa de este arduo proyecto personal. En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento al Dr. Martín Aiello, quien con dedicación y generosidad, estimuló y guió este trabajo de tesis, con el rigor y la excelencia académica que lo caracterizan.

También quiero agradecer a FLACSO, por la calidad de la formación recibida, y a los profesores y colegas, de los que recibí apoyo humano e intelectual, particularmente quiero resaltar el acompañamiento del Dr. Pablo de Marinis en este proceso. Asimismo, va mi agradecimiento a la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y a la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), quienes me abrieron generosamente sus puertas para la realización del trabajo de campo. En relación con este punto, quiero hacer un reconocimiento especial a los estudiantes, profesores, gestores y autoridades entrevistados, los cuales me dedicaron su tiempo, conocimientos y experiencias en el ámbito de la internacionalización del currículo, de forma siempre desinteresada y con mucha generosidad.

Finalmente, agradezco a toda mi familia por el constante acompañamiento que me brindaron. El agradecimiento profundo y especial a mis padres, por estar siempre apoyándome incondicionalmente y transmitirme con el ejemplo que con esfuerzo y dedicación, todo es posible.

A Maida, mi compañera de vida, quien con su confianza y paciencia me ayudó a sobrellevar el día a día de este ambicioso proyecto. Gracias por el inmenso amor, la bondad y la dedicación a nuestra familia. Y a mis hijas, Miranda, Olivia y Julieta, que crecieron junto a la tesis, gracias por la espera, el cariño y las sonrisas que alegran mi vida y me dan fuerzas para cumplir con los sueños que juntos nos proponemos.

A todes, GRACIAS.

PARTE I

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 La educación superior y los nuevos paradigmas educativos

En los últimos 40 años la expansión de la educación superior a nivel mundial ha sido notable. En el contexto actual, la universidad asume nuevos desafíos e intenta resolver antiguos problemas. El impacto de la tecnología que redefine los espacios de aprendizaje; el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento de base interdisciplinaria que empiezan a verse como sustitutivas de las tradicionales conformaciones curriculares y de la oferta actual de carreras; la contracción severa de los recursos financieros provistos por los gobiernos, con una mezcla de mecanismos de evaluación, de rendición de cuentas, de aparatos de acreditación que valoran el desempeño de instituciones, de programas y de personas; la importancia que está adquiriendo la internacionalización de los procesos de aprendizaje, el surgimiento de nuevas redes y asociaciones académicas, la movilidad de estudiantes y profesionales y los nuevos procesos de transferencia y gestión de los conocimientos figuran en la lista de temas a considerar y “resolver” por parte de las universidades.

En gran parte de los países de América Latina se han impulsado revisiones o reformulaciones de sus sistemas de educación superior debido a la importancia que esta tiene dentro de la sociedad del conocimiento. Los nuevos desafíos en materia de reformas universitarias incluyen el debate sobre la pertinencia, la responsabilidad social, el papel que deben jugar las universidades para cimentar un crecimiento con equidad, la mejora de la calidad y la necesidad de adecuar los perfiles académicos y profesionales a las nuevas necesidades de un mundo global. En este sentido Didriksson (2014) plantea que una nueva agenda para el siglo XXI de América Latina y el Caribe, se sustenta y construye desde políticas, procesos y marcos de

regulación que impliquen para los estudiantes un aprendizaje sólido tendiente a construir conocimientos y soluciones para enfrentar los problemas globales del presente y del porvenir.

Desde sus orígenes, la universidad ha sido el ámbito de la creación y transmisión del conocimiento. El cumplimiento de esta misión ha supuesto la permanente generación de procesos que garantizaron tanto la producción como la apropiación de este conocimiento, por parte de un conjunto de personas. Con el correr de los años, esta congénita y fundamental misión se ha ido complejizando: por una parte, debido a que las modalidades de producción del conocimiento se han diversificado y transformado, incluso el propio conocimiento científico-disciplinar y sus aplicaciones muestran un dinámico crecimiento exponencial y multiplicador; por otra parte, la tradicional universidad encerrada en sí misma, en sus 'claustros', ha ido estableciendo una mayor apertura, optimizando sus relaciones de vinculación y articulación con el medio social en el que está inserta.

Entre los desafíos a los cuales se enfrenta la universidad actual, esta tesis se focaliza en dos muy concretos, por un lado **la modernización y flexibilización de los programas de estudio** de cara a las nuevas tendencias, necesidades de la sociedad y realidades cambiantes de un mundo vertiginoso y por otra parte, vinculado estrechamente con el anterior, la importancia de trascender los límites del claustro en el aprendizaje brindando una formación que permita **el reconocimiento de lo aprendido más allá de las fronteras institucionales, locales, nacionales y regionales**. Ambos aspectos confluyen en el objeto de estudio de esta tesis: **la internacionalización del currículo**.

Tomando en cuenta el primer eje problemático que enfrenta la universidad, se puede afirmar que la educación superior se encuentra desde hace algún tiempo en un proceso de profunda revisión tanto a nivel de sus procesos formativos, incluyendo esto el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación, como los efectos o resultados que genera (Brockbank & McGill, 1998; González & Wagenaar, 2003; Hernández Pina, Martínez, Fonseca & Rubio 2005; Carpio Ramírez, Díaz Sánchez, Ibañez Bernal & Obregón

Salido, 2007; Westerheijden, Stensaker & Rosa, 2007; Zabalza, 2009; Fry, Ketteridge & Marshall, 2009; García & Gómez, 2010).

Los tradicionales procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las universidades –bajo un enfoque centrado en contenidos- o como señalan Yániz & Villardón (2006) cuya estructura curricular se relaciona con la especialización y la fragmentación propia del taylorismo, que supuso un importante avance en los sistemas productivos y laborales durante gran parte del siglo XX, no se ajustan necesariamente a las actuales demandas. Asistimos a una vertiginosa y constante transformación del mercado de trabajo, en la cual se evidencia la rapidez con la que los conocimientos se vuelven obsoletos en determinados ámbitos. Frente a esta problemática puede plantearse la alternativa que los estudiantes incorporen en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, competencias que les brinden una capacidad de adaptación permanente al cambio (Ferreira et al., 2017), pero, al mismo tiempo, que los apoyen en su formación como ciudadanos comprometidos. Orientar y/o centrar la formación en torno a competencias de egreso aparece como una respuesta a esta problemática (Bar, 1999; Le Boterf, 2001; Harrison & Mitchell, 2006; Argudin, 2007; Cano García, 2008; Escudero, 2008; Perrenoud, 2008; Rué, 2008; CINDA, 2009, 2016).

En este proceso de transformación de la educación superior se plantea como alternativa considerar una nueva concepción del perfil profesional como consecuencia del avance del conocimiento y de las herramientas que existen. Resultante de este escenario, sobre la base de soportes conceptuales innovadores y más complejos, con una mayor concentración del conocimiento que en el pasado, pareciera necesario crear nuevas carreras, así como también, que aquellas ya existentes redefinieran el perfil profesional:

“Los ciudadanos del futuro requieren no sólo tener las competencias prácticas concretas del quehacer diario, sino también saber para dónde se encamina el desarrollo de la sociedad y, por tanto, es válido y deseable que tengan una visión de mundo y tengan las herramientas para caminar en el sentido correcto. El concepto de ser competente exclusivamente para la empleabilidad, es insuficiente para lo que

viene y en esa medida el desafío de formar a la juventud más bien está en términos de lograr objetivos personales mucho más amplios y exigentes” (Filippi, 2007: 12)

Desde este enfoque se plantea que los perfiles de los profesionales universitarios no solo deberían satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país. En este sentido, una alternativa es que su definición se realice a través de competencias. Actualmente existen múltiples definiciones de competencias, las cuales revelan diversos elementos. Algunos autores definen el término como “capacidad”, otros como “aptitud” y otros como “habilidad” para desempeñar una tarea, ocupación o función productiva con éxito. En otras secciones de esta tesis se profundizará el concepto de competencia y su alcance para la internacionalización del currículo.

El segundo eje problemático está vinculado con la creciente **demanda de compatibilización de los programas de formación entre universidades**, dentro del mismo país como con otros, para favorecer la movilidad de estudiantes, profesores y profesionales.

Nilsson (2000) y Gacel-Ávila (2003) coinciden en que las universidades inmersas en la sociedad globalizada tienen el compromiso de formar a los estudiantes con capacidad de competir en el ámbito internacional, brindando las competencias suficientes y necesarias para trabajar en cualquier sitio. En este sentido, un currículo que da conocimiento internacional e intercultural y desarrolla habilidades, busca preparar estudiantes para realizarse profesional, social y emocionalmente en un contexto internacional y multicultural.

Para Gacel-Ávila (2006), la universidad ha transitado por dos grandes épocas: una de convergencia, en la etapa del modelo universalista medieval, el cual buscaba unificar al mundo por medio del conocimiento, y otra de divergencia, que surgió en el siglo XIX, y se caracterizó por la nacionalización de los sistemas educativos. Según Kerr (1993) la globalización trajo aparejada una nueva etapa de re-convergencia, la cual podría augurar un retorno a la universidad “universal”.

“El valor estratégico que ha adquirido la educación en el desarrollo de la sociedad y el papel internacional que juegan las universidades en el escenario mundial, van en el sentido de una mayor convergencia entre los sistemas de educación superior del mundo” (Gacel-Ávila, 2006: 38).

La búsqueda de espacios de convergencia con otros contextos está cada vez más presente en las agendas de los Ministerios de Educación y de las instituciones de educación superior. En los países de América Latina, en las últimas décadas, se ha planteado la necesidad de atender prioritariamente a la articulación y a la convergencia de los sistemas y, particularmente, en cuanto al reconocimiento de títulos y estudios, a fin de posibilitar la movilidad de las personas –docentes, estudiantes y directivos- en el marco de la región. Para ello se han ido desarrollando varios procesos de carácter integrador (Fernández Lamarra y Coppola, 2013).

La complejidad y dinamismo de los procesos previamente enunciados, hace que las universidades asuman la actualización continua de los contenidos de sus programas académicos, así como promuevan con creatividad la armonización de los estudios. Es decir que, por medio de programas de estudio flexibles, se proporcione a los estudiantes oportunidades novedosas de aprendizaje, que les permitan alcanzar sus objetivos por una vía diferente a la tradicional. El enfoque por competencias explicitado anteriormente proporciona un lenguaje común, a escala internacional, para definir y expresar los perfiles de egreso académicos y profesionales considerados óptimos, ofreciendo comparabilidad, tanto en términos de competencias transversales –que pueden desarrollar todos los graduados universitarios- como en términos de competencias específicas, propios de los egresados de una carrera concreta (Mir Acebrón, 2007).

Actualmente en el ámbito de la educación superior a escala global, se pueden recoger experiencias de universidades que comparten carreras y planes de estudio con otras universidades y que ofrecen una doble titulación, que mantienen programas de movilidad de estudiantes y profesores, proyectos de investigación conjuntos, etc.; no es, por lo tanto, difícil pensar que la

tendencia actual se profundice y que se conduzca a la transformación de las universidades, en cuanto a su oferta académica y, especialmente, en cuanto a los parámetros de evaluación y acreditación. En otras palabras, se están dando pasos firmes hacia la **internacionalización de la educación superior**.

1.2 Tema, problema y objetivos de la investigación

La dimensión internacional de la educación superior ha sido evidente desde el momento mismo de creación de las primeras universidades europeas en el siglo XII (Miranda & Salto., 2012). El surgimiento de las universidades estuvo signado por la movilidad de profesores y estudiantes en búsqueda de saberes y disciplinas científicas de la época (García Guadilla, 2005). Los estudiantes provenían de diversas naciones, los profesores circulaban en el ámbito internacional y las clases se dictaban en un idioma común, que era el latín. Incluso solía ocurrir que contingentes importantes de académicos y estudiantes se escindieran y trasladaran de un país a otro cuando se producían conflictos insuperables con las autoridades institucionales o comunales (Tünnermann, 1996). La internacionalización de la educación superior es entonces tan antigua como antiguas son las crónicas de profesores y estudiantes movilizados en búsqueda de los saberes y de las más modernas corrientes científicas de la época (Siufi, 2009).

Es a partir de las últimas décadas del siglo XX cuando el concepto de internacionalización comienza a hacerse popular en el ámbito de la educación (Beneitone, 2014). García Guadilla (2010) sostiene que a partir de la década del '80 del siglo XX la internacionalización de la universidad presenta una dinámica diferente respecto a las dimensiones internacionales que han caracterizado a las universidades desde sus orígenes. Particularmente en América Latina, el tema de la internacionalización se re-instala como un asunto de interés en las agendas de las universidades en los noventa (Miranda, 2011).

Ahora bien, **el estudio de la internacionalización de la educación superior** es un campo de investigación nuevo y en crecimiento, mostrando una importancia estratégica significativa. Se publican numerosos artículos en el campo de la educación internacional en revistas de educación superior, y la calidad de los discursos en las conferencias, seminarios y talleres en relación con esta temática también ha mejorado. La internacionalización de la educación superior ha llegado a ser más importante en la agenda de políticas pero también en la de investigación (de Wit, 2014a).

A pesar de que como se ha argumentado en los párrafos anteriores, las universidades son “internacionales” por naturaleza, la importante presencia de la internacionalización en las agendas institucionales es un fenómeno de los últimos cuarenta años. De todas formas, no es sencillo definir la internacionalización. El problema parte del hecho que la internacionalización es un concepto híbrido utilizado en muchos contextos y discursos. Puede ser usado para expresar un valor educativo en sí mismo, una agenda social, una política nacional, un proceso, y es utilizado muchas veces de forma intercambiable con el término globalización. En educación superior, los significados y las interpretaciones sobre la internacionalización han mutado debido a diferentes razones, incentivos, actividades, así como en relación a circunstancias políticas y económicas en donde la internacionalización tiene lugar (Callan, 2010).

En paralelo con el avance de las tecnologías de la información, las fuerzas de la globalización han derrumbado las fronteras espacio-temporales. Con el objeto de preparar estudiantes que puedan desempeñarse en este mundo sin fronteras, las instituciones de educación superior se internacionalizan integrando una dimensión internacional, intercultural o global en sus propósitos y funciones como instancia de formación superior (Knight, 2004). A pesar del colapso de las fronteras, se espera que lo único y particular de las sociedades y culturas perdure para lo cual es crucial promover una cooperación y entendimiento “inter-nacional” e “inter-cultural” (Lewis, 1998).

Por lo anteriormente expuesto, podemos remarcar que los procesos de internacionalización en la educación superior se vienen impulsando hace más de cuarenta años. En sus comienzos la movilidad académica internacional fue un primer paso para lograr que algunos estudiantes tuvieran una experiencia en el exterior y que adquirieran competencias necesarias para afrontar retos globales que desde ese entonces se identificaban. Aunque la movilidad internacional, tanto de estudiantes como de profesores, sigue siendo uno de los aspectos más importantes en este proceso, las universidades han optado por desarrollar otras estrategias de mayor cobertura, puesto que el número de estudiantes que pueden tener esta experiencia en el exterior es muy bajo. Dado que la movilidad presenta muchos obstáculos que enfrentar y que puede generar además un riesgo al promoverla como única estrategia de internacionalización, profundizando la inequidad y la desigualdad, las tendencias en el campo tienden a focalizarse en acciones al interior de las universidades, que le proporcione a la totalidad de los estudiantes y futuros egresados herramientas para obtener competencias para enfrentar un entorno laboral, profesional y personal cada más globalizado y competitivo. Una de estas estrategias, tal vez la más democrática e incluyente, pero también la más desafiante, es la internacionalización del currículo (Arango & Acuña, 2018).

En un estudio reciente sobre el estado de la internacionalización en América Latina, se identificó que el 56% de las instituciones encuestadas consideraba que *“desarrollar el perfil internacional de sus estudiantes”* era el principal beneficio de la internacionalización para la institución (Gacel-Ávila, 2018). Este dato, coincide con lo manifestado por las universidades en un estudio a escala global, en el que se posicionaba como el principal beneficio de la internacionalización el *“incrementar la conciencia internacional de los estudiantes”* (Egron-Polak & Hudson, 2014). En ambos trabajos, aparece la vinculación entre la internacionalización del currículo como uno de los beneficios más importantes del proceso general de la internacionalización de las instituciones. Asimismo, es interesante resaltar, que en el estudio regional, aparece en tercer lugar de importancia como beneficio de la internacionalización, el de *“mejorar la internacionalización*

del currículo". Estos datos contrastan significativamente, con los que aparecen cuando se les consulta a las instituciones sobre las acciones concretas vinculadas con la internacionalización del currículo. Según detalla el estudio realizado en América Latina, la internacionalización del currículo sigue siendo la más desatendida de las estrategias. La mitad de las instituciones (51%) menciona no tener una política institucional de internacionalización del currículo (Gacel-Ávila, 2018).

Hoy, la preparación de todos los estudiantes para ser profesionales y ciudadanos en el siglo XXI es reconocido como el resultado clave de un plan de estudios internacionalizado en todo el mundo (Deardorff & Jones, 2012). Pero hay poco acuerdo sobre la mejor forma de avanzar en el proceso de internacionalización del currículo. Si bien ha habido cierta discusión sobre la efectividad de las actividades individuales tales como la movilidad, el sistema universitario ha permanecido reticente a iniciar un debate sobre cómo definir, desarrollar y evaluar conocimientos, habilidades y actitudes internacionales, globales e interculturales en los diferentes programas académicos. La internacionalización del currículo involucra aspectos sustantivos de las relaciones entre las universidades y las tendencias contemporáneas en el terreno de la producción del conocimiento, de la cultura o de la política (Luchilo, 2017). Esto señala un movimiento para la internacionalización del currículo desde la periferia de la actividad hasta el centro de la acción; desde una actividad enfocada en un pequeño porcentaje de estudiantes que "trabajarán internacionalmente" hacia uno que no solo es relevante, sino esencial, para todos los estudiantes que vivirán y trabajarán en un mundo conectado globalmente.

Lo que significa hoy y lo que podría significar en el futuro ser un "ciudadano global" tiene implicaciones para lo que se enseña y cómo se enseña. Aquí es donde los conceptos de internacionalización y globalización se cruzan directamente e influyen en el aprendizaje de los estudiantes a través del plan de estudios. ¿En qué medida las cuestiones y perspectivas locales y nacionales influyen en el plan de estudios en un mundo globalizado? Dada la rápida tasa de cambio, ¿cómo se puede asegurar que el plan de estudios actual

prepare a los graduados para el mundo del futuro? Estas son algunas de las preguntas relevantes que forman parte del debate actual.

El **tema de investigación** del que parte esta tesis doctoral es el **estudio de este nuevo fenómeno** en el sistema universitario argentino, la **internacionalización del currículo**.

El **problema central que subyace a este trabajo de investigación es:**

- **¿cómo** se desarrolla el proceso de internacionalización del currículo en las universidades públicas argentinas? y,
- **¿por qué** se dan diferentes niveles de avance en determinadas modalidades de dicho proceso?

La tesis está orientada por las siguientes **preguntas de investigación**, que permiten problematizar la internacionalización del currículo en las universidades públicas argentinas:

- ¿Cuáles son las modalidades que prevalecen en el proceso de internacionalización del currículo en las universidades?
- ¿Qué aspectos son clave para avanzar en la implementación de la internacionalización del currículo a nivel de las universidades?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que dificultan el proceso?
- ¿Qué papel cumplen los diferentes actores de la comunidad universitaria en el proceso de internacionalización del currículo?

Las respuestas a las preguntas anteriormente expuestas no sólo aportarán a la reflexión sobre la problemática de la internacionalización del currículo, sino también sobre la política institucional en relación con la gestión del proceso al interior de la universidad, y vinculada a las funciones básicas de la misma como son la docencia, la investigación y la extensión.

El **objetivo general** de la investigación consiste en:

- Analizar el proceso de internacionalización del currículo que se desarrolla en dos universidades públicas argentinas.

Consecuentemente se plantean los siguientes **objetivos específicos:**

- 1 Describir las modalidades que adquiere la internacionalización del currículo en dos universidades públicas argentinas.
- 2 Caracterizar la percepción que tienen los diferentes actores universitarios involucrados en el proceso de internacionalización del currículo sobre:
 - las acciones que favorecen el desarrollo de la internacionalización del currículo a nivel institucional
 - dificultades más importantes que impiden/retrasan la incorporación de las universidades en el proceso de internacionalización curricular.

El presente trabajo se centra en dos casos de estudio: la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional de San Martín. Se plantean algunas hipótesis en relación a las características de las mismas lo que diferenciaría la forma de sumarse al proceso de internacionalización del currículo:

- Existen factores vinculados con lo disciplinar que impulsan procesos al interior de la institución en lo que respecta a algunas dimensiones de la internacionalización currículo. Ésta tensión entre lo disciplinar y lo institucional puede ser un aspecto importante de la caracterización de la internacionalización del currículo, analizado a través de un estudio comparado de dos casos y visto a través de diferentes disciplinas.
- Ciertas modalidades de la internacionalización del currículo tienen su punto de partida en iniciativas concretas de algún/a docente/carrera/departamento/facultad y no como un proyecto institucional.
- Existen diferencias según el tipo de universidad (tamaño y antigüedad) en las características que asume el proceso de internacionalización del currículo.

1.2.1 Justificación

La investigación adquiere sentido por diferentes razones de orden cognitivo y de política institucional. En primer lugar, y en términos cognitivos, no hay registro de trabajos que aborden la internacionalización del currículo en la Universidad Argentina desde una perspectiva comparada. Esta temática se desarrollará desde el campo de estudio de la Educación Superior, a partir de analizar la internacionalización de las instituciones, revisando las dimensiones que abarcan el proceso en general y focalizando en una modalidad menos explorada que es la internacionalización del currículo. Una primera aproximación a la temática en las universidades argentinas ha dado cuenta de experiencias muy focalizadas de internacionalización del currículo, y vinculadas a las titulaciones compartidas con otras instituciones y el dictado de idiomas en los planes de estudio (REDCIUN, 2017; Gacel-Ávila, 2018). Estas formas de incluir una dimensión internacional en las titulaciones contemplan algunos aspectos de lo que se entiende por un currículo reconocido internacionalmente. Es por ello, que además de los componentes enunciados, se intentará revisar otros elementos que permitan hablar de una internacionalización curricular integral.

En segundo lugar, este trabajo de investigación intenta inaugurar una nueva mirada sobre el proceso de internacionalización de la educación superior, generando categorías de análisis que permitan comprender los distintos elementos que inciden en la internacionalización del currículo en la Universidad. Asimismo, el hecho de tomar como objeto de estudio dos universidades públicas, se corresponde con: i) las características político-institucionales de estas instituciones, ii) sus antecedentes en lo que respecta a los procesos de internacionalización; y iii) la importancia que adquiere para estas universidades la internacionalización del currículo y alguna de sus dimensiones más significativas.

En este contexto, y desde el aporte para la definición de políticas institucionales, entender la complejidad de la internacionalización del currículo en las dos universidades públicas argentinas tomadas como caso de estudio, constituye un insumo para planificar la internacionalización de la Universidad en general, puntualizando los aspectos que viabilizan u

obstruyen su concreción y profundización. Los resultados de este estudio podrían ser de interés para las personas a cargo de generar políticas en torno a la internacionalización de la educación superior, tanto a nivel de las universidades o como de otras instancias locales, nacionales y/o regionales.

1.2.2 Breve descripción de los próximos capítulos

Los capítulos que forman parte de esta tesis se dividen en **tres partes**. En la **Parte I (capítulo 1)** se presenta el marco general en el que se inscribe la tesis y la apertura a la mayor parte de los aspectos a desarrollar en la investigación. Se centra en dos puntos: la contextualización y justificación del tema y la emergencia del problema y las respuestas tentativas que se brindan desde la investigación. Se presentan los grandes desafíos a los que se enfrenta la educación superior en este nuevo siglo, tanto a nivel mundial, como a escala de la región latinoamericana, haciendo hincapié en la educación centrada en competencias como alternativa a un modelo de enseñanza y aprendizaje focalizado en el profesor y basado exclusivamente en los conocimientos. Este apartado da lugar a la justificación de la temática en la investigación.

La **Parte II (capítulos 2 y 3)** se centra en el Marco Teórico de la tesis y se estructura sobre tres ejes principales de desarrollo: la **universidad como objeto de estudio** desde una perspectiva organizacional, la problemática de la **internacionalización de la educación superior** y sus múltiples definiciones y la cuestión de la **internacionalización del currículo** como nueva categoría de análisis.

El **capítulo 2** aborda conceptualmente dos ejes: por un lado introduce las características centrales de la universidad como objeto de estudio, tanto en sus aspectos organizativos como las tensiones existentes al interior de las mismas. Se enfatiza aquí las diferentes perspectivas organizativas, por establecimiento o por disciplina, dado que estos aspectos son centrales para la descripción de la internacionalización del currículo en los casos de estudio y las posibles respuestas a las preguntas que orientan esta tesis. El segundo eje focaliza exclusivamente sobre la conceptualización de la

internacionalización de la educación superior, las distintas visiones y la evolución del concepto a lo largo del tiempo. El capítulo concluye con una caracterización de las modalidades tradicionales de la internacionalización de la educación superior, especificando el papel de la movilidad de estudiantes y profesores como base a la instalación de dicho proceso en las universidades, así como también la participación en redes y asociaciones.

Por otro lado, en el **capítulo 3**, se avanza exclusivamente en la conceptualización de la internacionalización del currículo, las distintas visiones y la evolución del concepto a lo largo del tiempo. Se presentan los cuatro componentes que ésta investigación considera nodales para caracterizar a la internacionalización del currículo y se justifica el recorte y categorización emergente. En los cuatro componentes enunciados se realiza una caracterización detallada de cada uno, con referencias teóricas y experiencias relevantes sobre los mismos. En cuanto al primer componente, que está vinculado con los planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional, y el que presenta el menor grado de desarrollo en otros estudios, se profundiza en una caracterización asociada a propuestas trabajadas desde diferentes ámbitos regionales y proyectos concretos que buscan su implementación. El segundo componente es el del crédito académico como eje de la flexibilidad e internacionalización del currículo. Aquí se describen las principales características de los sistemas a escala global y regional (Europa, América Latina, Asia, África), y se revisan experiencias en torno al tema desde perspectivas nacionales (Argentina, Chile, México, Colombia, Estados Unidos). El tercer elemento está relacionado con las titulaciones dobles y conjuntas, los formatos y procedimientos existentes para poder concretar estas acciones, y finalmente el cuarto componente se focaliza en la incorporación de asignaturas dictadas en otro idioma en los espacios curriculares.

La **Parte III** está relacionada con los **capítulos 4 al 6**, donde se explicita la metodología y se da cuenta de los resultados obtenidos en el trabajo.

El capítulo 4 presenta en detalle el enfoque metodológico con el que se va a trabajar y el estudio de caso como la técnica elegida para el desarrollo de la tesis. En tal sentido, se describe la relevancia de abordar el problema de investigación planteado a través del estudio de caso, y se precisan los aspectos que sostienen dicha decisión como la más pertinente. Asimismo, se presenta el diseño de la investigación que se va a realizar, precisando el protocolo de estudio de caso. Se introducen las cinco dimensiones que se trabajarán con sus respectivos indicadores, técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como también las fuentes de información correspondientes.

El capítulo 5 ofrece el análisis de los datos recogidos en las dos universidades que son caso de estudio del presente trabajo. En tal sentido, se hace una presentación detallada de cada caso y un desglose de las dimensiones analizadas en cada uno. Asimismo, se realiza una comparación de los resultados analizados para cada dimensión de las dos universidades. Finalmente, a modo de conclusión en el **capítulo 6** se presenta la comparación de los dos casos, se retoman las hipótesis planteadas originalmente, y se introducen los principales aportes de este trabajo y futuras líneas de investigación que se proponen.

PARTE II

CAPÍTULO 2: UNIVERSIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN

Este capítulo está dividido en dos ejes, que vertebran el análisis teórico de la tesis, y contextualizan el objeto de estudio de la misma: la universidad como objeto de estudio y la internacionalización de la educación superior como concepto central del cual deriva la internacionalización del currículo. De esta forma, las primeras secciones están focalizadas en el análisis de la universidad como organización, sus particularidades y en especial la tensión permanente entre la institución y la disciplina. Este aspecto es relevante porque recoge uno de los supuestos centrales de esta tesis. El segundo eje se desarrolla desde la sección 2.2, y presenta el fenómeno de la internacionalización, las principales definiciones y categorías de análisis existentes, detallando en las tres más tradicionales: movilidad de estudiantes, movilidad de profesores y redes y asociaciones de universidades.

2.1 La universidad como objeto de estudio

Desde diversas perspectivas se ha profundizado en las características que distinguen a la universidad como organización (Bourdieu, 1984; Baldrige et al., 1986; Weick, 1986; Kent, 1990; Clark, 1991). Se la ha concebido como una entidad con un alto grado de complejidad cuyo núcleo fundante se encuentra alrededor de la producción y reproducción del conocimiento dándole un carácter organizacional particular (Cox & Courad, 1990). Posee una racionalidad distintiva y una forma de gobierno particular que la diferencia de cualquier tipo de institución u organización.

Aunque de manera general las universidades en su aspecto institucional y sus fines compartan una naturaleza idéntica, en sus estructuras organizativas cada Universidad está dotada de un modelo propio y se explicita en la definición de sus estatutos y legislaciones vigentes en cada país. Es

decir, no existen modelos homogéneos de universidades. La diversidad organizativa es también propia de la institución universitaria (Caramés, 2000) y responde a los principios de autonomía universitaria en cuanto a su forma de organización (Bricall, 2000; Iglesias et al., 2009).

La universidad es una organización compuesta por diferentes actores: la estructura burocrática, los estudiantes, los docentes, la conducción académica, los sindicatos docentes, no docentes y las organizaciones estudiantiles. En este sentido, Clark (1991) construye un modelo teórico acerca de la estructura y la organización de los sistemas de educación superior permitiendo una interpretación dinámica acerca de los actores involucrados, los comportamientos del sistema, los conflictos de poder y negociación dentro de las universidades y los procesos de cambio en los sistemas. En este sentido, plantea que el poder en las universidades no se encontraría en los órganos de gobierno o en los cargos jerárquicos o directivos sino alrededor de grupos de interés, ya sean disciplinares, partidarios, grupos de presión, entre otros. Sin embargo, esta anarquía genera un orden propio que le permite funcionar según su lógica interna a pesar de las múltiples contradicciones que se generan en su seno.

Para Clark hay tres elementos básicos que están presentes en la organización de las universidades. El primero refiere al modo en que son concebidas y ordenadas las tareas o actividades principales, en estos casos la organización del trabajo, el cual se estructura por disciplina y por institución. El segundo corresponde a la faceta simbólica, vinculada a las creencias de los actores, a las normas y a los valores que asumen los mismos dentro de un grupo. El último elemento se vincula con la autoridad, es decir la cuestión de la distribución del poder legítimo por todo el sistema. Múltiples relaciones de poder se derivan de la organización del trabajo constituyéndose así grupos de interés en torno a las disciplinas y los establecimientos. En los apartados siguientes se profundizará en cada uno de ellos.

2.1.1 La organización del trabajo en las universidades: por disciplina o establecimiento

Según Clark (1991) las actividades académicas se dividen y se agrupan básicamente de dos formas: por establecimiento y por disciplinas. El establecimiento es la institución, reúne a los especialistas de varias disciplinas, tiene una localización física y se transforma en la modalidad organizacional más visible. Está compuesto por un conjunto de edificios haciendo de la universidad una entidad definida y de dimensiones considerables, algo tangible y palpable.

La disciplina se constituye en la forma especializada de organización. Agrupa a un conjunto de académicos a partir de su pertenencia a un campo de conocimiento en común, por ejemplo, los ingenieros se agrupan con los ingenieros, los matemáticos con los matemáticos, los historiadores con los historiadores. De esta forma, el sentido de pertenencia disciplinar no se contiene necesariamente dentro de los límites del establecimiento y su alcance se extiende a nivel internacional.

“Los científicos académicos, en particular, se sienten miembros de una comunidad mundial. Sus perspectivas e intereses disciplinares se extienden a muchas naciones, tal como sucede en la industria especializada, el comercio y las finanzas, cuyos integrantes tienen más en común con sus contrapartes especializadas en el extranjero, con quienes hablan el mismo lenguaje, que con aquellas personas más cercanas pero más lejanas en su especialidad” (Clark, 1991: 56).

La educación superior se centra en la disciplina pero simultáneamente necesita funcionar bajo la forma de los establecimientos. La importancia del campo disciplinar se evidencia cuando se le pregunta a los académicos qué están dispuestos a abandonar primero: la disciplina o la institución. En su mayoría optan por abandonar la institución, dado que resulta más costoso abandonar la especialidad, sobre todo a niveles más elevados de formación donde cobra mayor peso relativo la especialización (Clark, 1991). En la misma línea y basados en encuestas a escala mundial Boyer et. al (1994)

resaltan que los académicos están más comprometidos con su disciplina que con su institución. La relevancia de la disciplina, según este análisis permite orientar el trabajo de esta tesis, planteando como uno de los supuestos centrales que la internacionalización del currículo en las universidades está más vinculada a procesos gestados y conducidos por las disciplinas que por las instancias de gobierno central.

El cruce realizado entre el establecimiento localizado geográficamente y las disciplinas que lo conforman configuran una estructura matricial a gran escala. La vinculación entre las disciplinas e instituciones convergen en las unidades académicas: la cátedra, el departamento y el instituto, que constituyen las unidades básicas del funcionamiento del sistema universitario (Lobato Calleros, 2016). Clark establece diferentes distinciones para las divisiones internas que se desarrollan en los establecimientos académicos. Dentro de la institución se produce la diferenciación horizontal y vertical; la primera hace referencia a las secciones y la segunda a los niveles.

Las secciones son las diferenciaciones internas horizontales y se basan en los campos del conocimiento. La división ocurre en distintos planos organizacionales, como las facultades, escuelas o institutos que serían agrupaciones más amplias y se encargan de la enseñanza de alguna profesión o disciplina básica. Las unidades operativas básicas son la cátedra, el instituto o el departamento y comprenden a una especialidad. Las características de las secciones dependen del grado de estructuración de la disciplina; hay campos más desarrollados y organizados como el de las ciencias básicas (ingeniería, ciencias naturales, entre otras) que presentan un alto grado de estructuración de sus conocimientos y campos que trabajan con cuerpos de saberes poco integrados y ambiguos como en las ciencias sociales y las humanidades.

Las secciones correspondientes a campos más estructurados construyen consensos con más facilidad que las otras. Esta afirmación desde la posición de Clark, habilitaría un nuevo supuesto, en el cual determinadas disciplinas podrían producir resultados más concretos en cuanto a la internacionalización del currículo, que otras que no presentan un grado de estructuración tan alto. Es por ello, y tal como se presentará en el capítulo 5,

en el cual se precisa el diseño de investigación, se tendrán en cuenta diferentes carreras (campos de conocimiento) para revisar variaciones en este particular sentido.

Por otra parte, los niveles constituyen la diferenciación vertical de los establecimientos y responden a la organización secuencial de los conocimientos, lo que implica que las actividades están pensadas con una escala definida de dificultad. Esto trae consigo que en todas las disciplinas hay actividades introductorias, intermedias y avanzadas, y por ende los planes de estudio son concebidos con diferentes niveles (primer y segundo ciclo o niveles básicos y avanzados, por ejemplo). Existen diferencias significativas a escala global en cuanto a la construcción de niveles en los títulos universitarios. Este aspecto, también se tendrá en cuenta en el análisis particular de los planes de estudio que se revisen en los dos casos seleccionados para esta tesis.

2.1.2 Los aspectos simbólicos de las universidades

Las organizaciones poseen un aspecto simbólico vinculado a la producción de una cultura, ciertos relatos y creencias que permiten la constitución de una identidad y una orientación para la práctica social. Las organizaciones y sus componentes son productores de subculturas y valores más o menos compartidos, sistematizados, que permiten otorgar finalidades a las acciones (Lobato Calleros, 2016).

La disciplina y el establecimiento también son poderosas fuentes de creencias, ya que operan localmente en el departamento y la facultad, así como a nivel de la universidad en su totalidad y producen un conjunto específico de creencias que guían la vida académica. En este sentido, Clark (1991) analiza las creencias y la cultura académica desde la pregunta vinculada a cómo estas creencias permiten pensar e interpretar el mundo interno y externo a la institución como fundamento para la acción. Asimismo, se plantea qué cuestiones contribuyen a la integración del sistema y sus instituciones y cuáles a la desintegración simbólica de los mismos, expuestos

a la constante expansión, especialización y complejización. Para poder analizar dicho aspecto elabora tres tipos básicos de creencias académicas: la cultura de la disciplina, del establecimiento y de la profesión.

Entre los principales antecedentes del estudio de las culturas disciplinares se encuentran los trabajos de Becher (2001), Biglan (1973) y Churchman (2006). Las disciplinas operan con una determinada tradición cognitiva de prácticas y creencias asentadas en el tiempo y las tradiciones. Estas tradiciones cognitivas se expresan en códigos de comportamientos y en prácticas institucionales vinculadas con los distintos campos disciplinarios. En general, los casos más claros de desarrollo de la cultura disciplinaria aparecen en los campos más estructurados que poseen un cuerpo de conocimientos sistemático y categorías de pensamiento claramente definidas. Por otro lado, Clark (1991) observa que a una mayor profesionalización de la ocupación en donde se acumulan normas específicas de la misma, mayor será la tendencia al aislamiento y la separación cultural en relación a otras disciplinas. Finalmente, las disciplinas “semiprofesionales”, especialmente las basadas en las ciencias sociales, se encuentran menos integradas en sus costumbres, valores y paradigmas compartidos y más expuestas a las influencias externas de otros campos más consolidados. Sin embargo, el grado de integración basado en las creencias académicas de una disciplina no depende solamente de su corpus epistemológico sino también del desarrollo y tradición de su cuerpo docente y del poder que el mismo ejerce dentro de la institución.

La cultura del establecimiento se vincula con los símbolos institucionales determinados por los siguientes factores: la escala de organización, el grado de integración organizacional, la edad de la organización y sus leyendas institucionales, las luchas organizacionales y la existencia de un contexto competitivo que le ha permitido obtener su singularidad. Esta cultura busca conformar una comunidad con una personalidad propia que le permita tener una presencia clara en la sociedad, entre otras cosas para la obtención de recursos (Lobato Calleros, 2016).

También dentro de las instituciones no solo se desarrollan las subculturas con base en la disciplina sino que surgen subculturas vinculadas a los actores que integran el sistema. Clark (1991) hace referencia a los profesores, estudiantes y administradores. Conviene destacar que esta última subcultura tiende a crecer y diferenciarse de las subculturas estudiantiles y académicas. En los últimos años, pueden observarse en Argentina, la aparición de nuevos actores vinculados a las prácticas que se desarrollan a partir de la puesta en marcha de los procesos de internacionalización. De esta forma, aparecen en escena expertos en movilidad académica internacional, evaluación de proyectos y gestión de las relaciones internacionales universitarias. Los tres actores mencionados por Clark (profesores, estudiantes y administradores) serán convocados en esta tesis, desde los dos casos analizados, para aportar a la reflexión de cómo son atravesados por la internacionalización del currículo y qué representación tienen de dicho fenómeno.

2.1.3 Autoridad y distribución del poder en las universidades

Teniendo en cuenta el tema de la autoridad, Clark (1991) define sitios en los que se toman decisiones respecto de los problemas. En este sentido, se trata de definir los patrones globales de poder legítimo y de quiénes son los que toman las decisiones tanto a nivel de los establecimientos como del sistema en general. Para ello construye distintos perfiles de las redes de autoridad diferenciadas por nivel y sistema. Los niveles de autoridad se componen de seis estratos que abarcan desde la base hacia la cúpula. Entre ellos se destacan: 1) el departamento, la cátedra o el instituto; 2) las unidades operativas de un establecimiento, como las facultades; 3) el establecimiento; 4) la administración académica que comprende varios cuerpos, un ejemplo de ellos son los consejos de rectores; 5) el gobierno estatal, provincial o municipal donde la autoridad se expresa en la existencia de un ministerio u oficina subordinada al poder legislativo o ejecutivo y 6) el Gobierno Nacional. Esta tesis, revisará los niveles en los que las decisiones sobre la

internacionalización del currículo suceden, describiendo el papel que se cumple desde la cúpula a la base en este proceso, pero tal como se explicitará en el capítulo 5, tomando como vértice el contexto institucional, es decir desde el nivel 3 al 1.

Un último aspecto relevante para analizar está relacionado con el cambio. García Fanelli (2005) plantea dos hipótesis en relación al cambio en las universidades. En primer lugar, sostiene que las universidades públicas (como son los casos de esta tesis), son organizaciones flexibles, que se adaptan a su entorno. Desde esta perspectiva, la diversidad organizacional refleja, por tanto, cambios en las estrategias y en las estructuras de las organizaciones en respuesta a las demandas del entorno que presenta nuevas oportunidades y amenazas. La segunda hipótesis de García Fanelli sostiene que las universidades públicas son organizaciones que presentan altos índices de inercia estructural. La propia presión de la inercia que ejercen las estructuras centrales de las organizaciones, impide que éstas cambien radicalmente. Los estudios realizados en los últimos años que abordan el cambio en las universidades en respuesta a los procesos de modernización de su entorno, muestran que *las universidades públicas -en particular las más antiguas- no han respondido produciendo transformaciones de importancia en la gestión académica y administrativa o en su estructura de gobierno y control* (García Fanelli, 2005: 54).

Según Clark (1991), es la constitución interna de las universidades la que facilita o no el cambio produciendo la diversidad entre las instituciones pero manteniendo a la vez una aparente similitud que nos permite reconocerlas. Es la particular división del trabajo en términos de secciones y niveles, los sistemas de creencias y patrones de autoridad e integración los que facilitan o se resisten el cambio.

Finalmente, y particularmente relevante al objeto de esta tesis, se puede resaltar como Clark (1991) plantea que una de las determinantes del cambio es la migración internacional de formas académicas. Muchas características centrales de varios sistemas de educación superior se establecieron a través de la transferencia de un país a otro. El inicio de esta

transferencia hacia el país receptor puede adoptar la modalidad de la imposición externa o la importación voluntaria. La imposición externa está asociada a la creación de muchos de los sistemas académicos de países en la periferia, a partir de la exportación forzada de potencias coloniales. La importación voluntaria ha sido un medio fundamental del cambio académico de los últimos años. Se ha caracterizado por ser selectiva y se ha guiado por las necesidades y expectativas locales para determinar lo que será importado y aplicado experimentalmente en dicho contexto. En ambos casos, la resistencia al cambio a través de la transferencia internacional puede implicar el riesgo de enfatizar el particularismo a expensas del universalismo, abandonando las normas intelectuales globales por un criterio localista. Cuando la transferencia es voluntaria, los problemas de adaptación son menores, ya que las formas “ajenas” se ponen a prueba en el contexto de las condiciones y tradiciones locales y adoptadas a través de su progresiva reformulación. En estas condiciones, el conocimiento, las capacidades especializadas y las formas académicas en su totalidad se trasladan y circulan con un mínimo de barreras nacionalistas y de preocupación por la dominación y la dependencia cultural.

“En un número creciente de disciplinas y campos profesionales se recompensa a los académicos por sus contactos internacionales, impulsando así la progresiva internacionalización de la educación superior a través de las labores cotidianas de los académicos” (Clark, 1991: 326).

Hasta aquí se planteó el primer eje de esta tesis, introduciendo las características de la universidad como organización, particularmente desde la perspectiva de Clark, lo que resulta crítico para brindar el marco teórico de los dos casos que se desarrollan en este trabajo y permiten un análisis más preciso de ambos en términos organizativos. A continuación, se presentan el segundo eje, donde se comienza a analizar la internacionalización como fenómeno que atraviesa a la universidad.

2.2 La internacionalización de la educación superior: definiciones y diferentes perspectivas teóricas

El concepto internacionalización no es nuevo, se ha utilizado durante décadas en ciencia política y relaciones internacionales, pero su popularidad dentro del ámbito educativo vino a observarse a comienzos de los años ochenta del siglo pasado (Miranda & Salto, 2012). Anteriormente, educación internacional y cooperación internacional eran los términos preponderantes, como siguen siendo actualmente en algunos países.

Una primera aproximación a la definición de cooperación internacional que incluye los aspectos y dimensiones más importantes del término puede ser tomada de Sebastián (2004) quien la considera como un conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, y a través de múltiples modalidades implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo.

En los años noventa la discusión sobre el uso del término educación internacional se limitó a diferenciarlo de educación comparativa, educación global y educación multicultural (Knight, 2005). Otro de los términos surgidos en los últimos años, y utilizado por la UNESCO y el Consejo de Europa es el de educación transnacional (UNESCO y el Consejo de Europa, 2001). García Fanelli (1999) la define como cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país suministrador). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o los materiales educativos.

Por su parte, Tünnermann (2008) se centra en el concepto de transnacionalización de la universidad, criticando que este enfoque plantea a

la educación superior como un bien público global, con el peligro que deje de estar sujeta a las normas, regulaciones y jurisprudencia de los estados nacionales y pase a estar regulada por la Organización Mundial del Comercio (OMC).

Focalizando ya en el concepto de internacionalización, existe un gran debate sobre su definición y alcance. En primer lugar, se puede mencionar un conjunto de autores que comprenden a la internacionalización de la educación superior como una respuesta a la globalización (Gacel-Ávila, 2000; Fernández López & Ruzo Sanmartín, 2004; García Guadilla, 2005; Rama, 2006; Fucci, 2006).

En la misma línea, Marijk van der Wende (2001: 253) la define como *“cualquier esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a promover la respuesta de la Educación Superior a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, la economía y el mercado de trabajo”*. Altbach (2004) avanza en la definición a partir de sostener que la internacionalización incluye las políticas y programas específicos emprendidos por gobiernos, sistemas académicos, instituciones, y aún departamentos individuales, para bregar por la globalización o explotarla favorablemente. Desde una perspectiva similar, Zarur (2008: 8) hace referencia a la internacionalización como *“una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización”*. Esta perspectiva que relaciona la internacionalización como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización, la percibe tanto como objetivo como proceso.

Una de las definiciones más tradicionales establece que la internacionalización es el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la universidad (Knight, 1994). De acuerdo con Knight (2004), el elemento clave en la internacionalización es la noción de relación entre naciones e identidades culturales, implicando que tanto el estado-nación como la cultura son preservados. Mientras la homogenización de la cultura es siempre citada como una crítica recurrente del efecto de la globalización (Scott, 1998;

Tomlinson, 1999; Stiglitz, 2004; Goldin & Reinert, 2005), la internacionalización, como respetuosa y colaboradora de la preservación de los estados nacionales es de esta forma vista como un concepto muy diferente.

Se puede afirmar entonces que la internacionalización como concepto empieza vincularse con procesos más complejos que la interrelación entre actores que planteaba la cooperación internacional y deja entrever que su alcance es mucho mayor (Beneitone, 2014). Desde la perspectiva de la internacionalización, no solo basta con tener actividades internacionales en los ámbitos de la docencia, la investigación o la extensión, el concepto implica desarrollar un proceso de incorporación de lo internacional en las acciones que la universidad realiza en esos ámbitos. La diferencia es significativa, puesto que, para la perspectiva de la internacionalización, la relación con actores internacionales no es suficiente para volverse internacional, es necesario llegar a la comunidad universitaria toda para poder alcanzar el status de internacionalizados. Se trata más bien de un ciclo de actos sucesivos e integrados a la cotidianeidad institucional, un proceso que requiere del involucramiento y la participación de toda la comunidad universitaria. En este sentido, de Wit (2012) resalta que para muchas universidades, la internacionalización significa simplemente un conjunto de actividades fragmentadas y no relacionadas, en lugar de un proceso integral. Es por ello, que la internacionalización implica que todas las dependencias estén convencidas de la necesidad y los beneficios, requiriendo de una interacción fluida entre las entidades administrativas y académicas.

A los efectos de sintetizar la gran cantidad de conceptos que giran en torno a la internacionalización, se presenta a continuación la evolución de la terminología en los últimos años.

Cuadro 1: Evolución de la terminología vinculada a la internacionalización de la educación superior

Términos recientes (Últimos 15 años)	Nuevos términos (Últimos 25 años)	Términos existentes (Últimos 35 años)	Términos tradicionales (Últimos 50 años)
Términos genéricos			
<ul style="list-style-type: none"> • Regionalización • Glocalización • Ciudadanía global • Centros educativos (<i>educational hubs</i>) • <i>Edu-glomerates</i> • Ranking globales • Ciudades académicas • Programas y proveedores de movilidad internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Globalización • Internacionalización “en casa” • Internacionalización “en el exterior” • Internacionalización “comprensiva” • Educación sin fronteras • Educación transfronteriza • Educación transnacional • Educación virtual 	<ul style="list-style-type: none"> • Internacionalización • Educación multicultural • Educación intercultural • Educación global • Educación a distancia • Educación “offshore” o en el extranjero 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación internacional • Cooperación internacional al desarrollo • Educación comparada
Elementos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> • Programas de titulación conjunto, doble o múltiple • MOOCs • Competencias internacionales • Fábrica de titulaciones (<i>degree mills</i>) • Fábrica de visas (<i>visa factories</i>) • Generando marcas/status (<i>branding, status building</i>) • Universidades internacionales co-fundadas o conjuntas 	<ul style="list-style-type: none"> • Internacionalización del currículo • Competencias internacionales, interculturales y globales • Programas de hermanamiento y franquicia • Sucursales (<i>branch campus</i>) • Proveedores de educación • Universidades corporativas • Redes • Universidades virtuales • Liberalización de servicios educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes internacionales • Estudiar en el extranjero • Acuerdos institucionales • Proyectos de partenariado • Áreas de estudio • Cooperación binacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes extranjeros • Intercambio de estudiantes • Proyectos de desarrollo • Acuerdos culturales • Estudio de idiomas

Fuente: adaptado de Knight, 2017.

Habiendo hecho un recorrido de la evolución de los conceptos y definiciones más tradicionales sobre internacionalización, es importante revisar la perspectiva crítica, la cual la vincula con la “mercantilización de la educación” (Gascón Muro & Cepeda Dovala, 2004; Bernal, 2007). En este sentido, Yarzábal (2005) considera que el centro de gravedad de la internacionalización de la educación superior desde la Edad Media a la época contemporánea se ha desplazado desde motivaciones académicas, fundadas en el carácter internacional de las instituciones y la condición de bien público de los saberes transmitidos por ellas, hacia motivaciones económicas.

Por su parte de Wit (2012) plantea repensar el concepto, aduciendo que se lo concibe demasiado como un objetivo en sí mismo en lugar de un medio para un fin. Brinda una serie de razones por las cuales se debe reflexionar ampliamente al respecto. En primer lugar, se basa en que el contexto internacional de la educación superior está cambiando rápidamente, y en este sentido la internacionalización como la educación internacional fue hasta hace poco predominantemente un fenómeno occidental en el que los países en desarrollo solo desempeñaban un papel reactivo. Actualmente, las economías emergentes y la comunidad de educación superior en otras partes del mundo están alterando el panorama de la internacionalización. Este cambio desde un concepto neocolonial occidental, como la "internacionalización" implica incorporar otros puntos de vista emergentes.

Por otra parte, el discurso sobre la internacionalización a menudo está dominado por un pequeño grupo de partes interesadas: referentes de la educación superior, gobiernos y organismos internacionales. Otros actores clave, como los empleadores, y en particular los profesores y la voz de los estudiantes se escuchan con mucha menos frecuencia, con el resultado de que el discurso no está suficientemente influenciado por aquellos que deberían beneficiarse de su implementación (Jones, 2010). La internacionalización se evalúa con demasiada frecuencia en términos cuantitativos a través de números o insumos y productos, en lugar de un enfoque cualitativo basado en resultados sobre el impacto de las iniciativas de internacionalización.

Mientras que la globalización es una realidad y pareciera que no va a detenerse, la internacionalización es una decisión que las instituciones pueden

tomar o no, brindando a aquellos que optan por ella múltiples caminos y alternativas. En la próxima sección se explorarán en detalle los componentes centrales de la internacionalización de la educación superior.

2.2.1 Diversas formas de internacionalización y principales componentes.

El proceso de internacionalización se manifiesta en una variedad de formas, y no suele existir acuerdo sobre lo que internacionalización significa en la práctica. Knight (2004) reconoce que la internacionalización es interpretada y usada de maneras diferentes en los distintos países y por los diversos "usuarios". Esta apreciación de Knight permitiría inferir que todo cabe en el amplio espectro de la internacionalización (Beneitone, 2014).

Knight (2008) plantea dos categorías de la internacionalización, que se encuentran en proceso de evolución: (a) internacionalización en el exterior: todas las formas de educación a través de las fronteras, incluida la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y programas, y (b) internacionalización en casa: actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar la comprensión internacional y las habilidades interculturales y que preparan a los estudiantes para participar en un mundo mucho más globalizado.

Otros investigadores distinguen entre la internacionalización centrada en los estudiantes y en las instituciones (Jones & Killick 2007, Jones 2010); entre las ideologías de internacionalización: "instrumentalismo", "idealismo" y "pedagogía" (Stier, 2010); y entre "internacionalización del currículo" e "internacionalización en casa" (Beelen, 2007). Un tema que surgió más recientemente es el intento de colocar etiquetas nuevas y amplias sobre el término "internacionalización": la internacionalización transversal, integral, holística, integrada y profunda son algunas de las que se usan en los últimos artículos y presentaciones. En tal sentido de Wit (2011) argumenta que el impulso subyacente de ampliar y profundizar la noción de internacionalización es comprensible, pero no ayuda a promoverla, e incluso puede ser un obstáculo.

A los fines de esta tesis se plantean dos grandes categorías que concentran las actividades vinculadas con la internacionalización:

- **modalidades tradicionales** y en muchos casos fundacionales de la cooperación internacional en las universidades, donde la movilidad es el motor y en muchos casos un fin en sí mismo;
- **nuevas tendencias**, resumidas en una dimensión todavía no muy explorada como la internacionalización del currículo, que es el objeto de esta investigación, internacionalización en casa, titulaciones dobles y conjuntas, etc.

La **modalidad tradicional** está estrechamente vinculada con la categoría expuesta por Knight (2008) de internacionalización en el exterior, la cual sostiene entre sus premisas básicas que las actividades suceden “fuera, en algún lugar lejano”. Esto da cierta sensación de seguridad, pues remite a “otros” y no a “nosotros”, y hace a la internacionalización más inofensiva, no tan vinculada a la generación de compromisos institucionales.

De esta forma, uno de los aspectos más conocidos del proceso de internacionalización tradicional está asociado con la **movilidad**, tanto de estudiantes como de profesores (Luchilo, 2006; Marmolejo, 2009; García Fanelli, 2009; Didou Aupetit, 2009; García Guadilla, 2010).

En sus inicios, estas actividades asociadas a la movilidad generaban una sensación de aventura, una experiencia individual y exótica. Se daba, casi como una experiencia extra-curricular, no producía mayores problemas y no presionaba a la institución con cambios o demandas estructurales. La movilidad era concebida como un fin en sí mismo, lo que no debe ser considerado como algo negativo (Beneitone, 2014).

La distancia y los puentes que se tienden entre culturas han sido las bases sobre las que se ha creado y justificado muchas veces los intercambios estudiantiles en las universidades. Existen estudios que confirman que la estancia en el extranjero implica un proceso de adquisición complejo y multidimensional y, a la vez, de aplicación de conocimientos (como información relativa a esa cultura y conciencia sociolingüística), de habilidades (como la reflexión sobre las diferencias culturales y la superación de estereotipos y prejuicios) y de actitudes (como la empatía, el respeto, la

aceptación de la diferencia y la adopción de costumbres de la otra cultura en la propia), que promueve el desarrollo de la competencia intercultural (Deardorff et al., 2009).

Durante mucho tiempo la experiencia de los estudios en el extranjero revestía un carácter excepcional, limitado a grupos de las clases altas o de muy alto rendimiento educativo. En los últimos veinte años, esta experiencia fue adquiriendo un carácter cada vez más amplio, pero sin embargo los estudiantes "móviles" siguen representando un pequeño porcentaje del total de estudiantes universitarios (Luchilo, 2006). Es en este sentido, que la movilidad pareciera tener un límite en cuanto al porcentaje de beneficiarios directos de las políticas implementadas por las instituciones. Un estudio reciente sobre el impacto del Programa Erasmus (Brandenburg et al., 2013) ha enfatizado la incidencia que la movilidad tiene en el desarrollo personal, la empleabilidad de estudiantes y perspectivas de carrera. Sin embargo, incluso si se cumplieran los ambiciosos objetivos establecidos por los Ministros de Educación de los países signatarios de Bolonia (Comunicado de Lovaina, 2009¹), alrededor del 80% de los estudiantes no tendrán la posibilidad de estudiar en el extranjero. La tasa global de movilidad hacia el extranjero alcanzaba el 1,8% en el año 2007, es decir aproximadamente 2 de cada 100 estudiantes universitarios abandonan su país natal con la intención de tener una experiencia educativa en el exterior (UNESCO, 2009).

Del mismo modo que la globalización parece haber tendido a hacer que se concentren la riqueza y el poder en manos de quienes ya los poseían, la movilidad académica internacional ha favorecido a sistemas e instituciones educativas ya desarrollados. Por otra parte, seguir apostando por la movilidad como estrategia de internacionalización, y de esta forma aumentar el número de intercambios no necesariamente podría implicar mayor internacionalización de la institución. Según Green & Whitsed (2015) la

¹ En el Comunicado de Lovaina la Nueva (28/04/2009), se plantea que en el año 2020, al menos un 20% de aquellos que se titulen dentro del Espacio Europeo de Educación Superior deben haber disfrutado de un período de estudios o de formación en el extranjero. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos> (Último acceso 20/03/2019).

movilidad como uno de los componentes de la internacionalización en el exterior, sigue siendo el aspecto principal de muchos enfoques institucionales y regionales, sobre todo porque es fácil de traducir en números, porcentajes y objetivos, los cuales son requeridos para el ranking de las universidades, a nivel nacional, regional y mundial.

Tal como plantea de Wit (2017) las instituciones de educación superior están más conscientes que nunca de la importancia de incrementar su perfil internacional, estrategias y actividades de internacionalización. Pero, su enfoque principal todavía es la movilidad saliente de estudiantes, así como la de académicos por períodos cortos para la investigación.

Finalmente, y lejos del rol predominante de la movilidad se encuentra otro de los componentes de la internacionalización en su modalidad tradicional: las **vinculaciones internacionales** de las universidades a través de asociaciones, participación en programas y/o proyectos internacionales (Sebastián, 2004; Fernández Lamarra, 2014; Oregioni, 2015; de Wit, 2017) sostiene que las alianzas son muchas en números, pero menores en término de estrategia.

En las secciones siguientes se describirán en detalle los tres componentes considerados en esta tesis como centrales en lo que respecta a la internacionalización en su modalidad tradicional: movilidad de estudiantes, movilidad de profesores y participación en redes y asociaciones.

Como contracara de la internacionalización en su forma tradicional emergen **las nuevas tendencias**. Según Green & Whitsed (2015) hay tres enfoques que han evolucionado en los últimos años y se han establecido como marcos dominantes dentro del discurso de la internacionalización en su versión más novedosa. Estos son: **Internacionalización en Casa, Internacionalización Integral e Internacionalización del Currículo**. Los tres enfoques, según Knight (2008), llaman la atención a los aspectos de internacionalización que ocurren en los "campus de origen", incluyendo las dimensiones interculturales e internacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje e investigación, actividades extracurriculares y relaciones con grupos locales y étnicos, así como la integración de estudiantes y académicos extranjeros en la vida y actividades del campus.

El concepto de **Internacionalización en Casa** se desarrolló en el contexto europeo, y se referencia a Bengt Nilsson como el autor que llamó la atención sobre la importancia de abordar el nexo entre aprendizaje intercultural, diversidad y educación superior (Otten, 2003). El término se usó por primera vez en 1999 en la Universidad de Malmö (Suecia), la cual no contaba con una red internacional, por lo que no podía ofrecerle a sus estudiantes la experiencia tradicional de estudiar en el extranjero. Por lo tanto, las oportunidades tenían que encontrarse “en casa” para que los estudiantes ganen esas experiencias (Sild Lönroth & Nilsson, 2007). Nilsson utilizó una definición bastante breve: *"Cualquier actividad relacionada internacionalmente con la excepción de la movilidad de estudiantes y personal académico al extranjero"* (Crowther et al., 2001: 8). Uno de los problemas con esta definición es que no indica qué es la Internacionalización en Casa en realidad, sino más bien lo que no es. Otro aspecto importante es que no menciona la dimensión intercultural ni la adquisición de habilidades interculturales, si bien se pretendía que fueran elementos clave de Internacionalización en Casa desde el principio (Crowther et al., 2001).

La Internacionalización en Casa fue, en parte, una reacción a la necesidad de internacionalizar el aprendizaje para la gran mayoría de los estudiantes que no participaban de una experiencia de movilidad (Wächter, 2003). Mientras que la internacionalización en Europa se había centrado principalmente en estudiantes y académicos que se movilizaban (en gran medida a través del Programa Erasmus), la Internacionalización en Casa ofreció una comprensión de la internacionalización que iba más allá de la movilidad y ponía un fuerte énfasis en la enseñanza y el aprendizaje en un entorno culturalmente diverso (Wächter, 2003). Leask & Beelen (2009) plantean que la Internacionalización en Casa requiere que el plan de estudios incluya elementos internacionales para todos los estudiantes, con el objetivo de prepararlos con las competencias requeridas para interactuar y trabajar en contextos locales e internacionales cada vez más diversos culturalmente.

Con los años, la Internacionalización en Casa ha sido criticada en la literatura. Se destaca como un concepto occidental y, por lo tanto, se le ha abordado con cuestionamientos por académicos africanos (Brewer & Leask,

2012), y tampoco ocupa un lugar destacado en la agenda de las universidades en Asia. La Internacionalización en Casa también ha sido criticada por centrarse en los medios más que en los objetivos, (Brandenburg & de Wit, 2011); por una tendencia a enfocarse en "actividades y no en resultados, como indicadores de calidad" (Whitsed & Green, 2013a); o pretender ser guiada por altos principios morales, sin buscarlos activamente (de Wit & Beelen, 2014).

Más recientemente, en el discurso de internacionalización estadounidense, bajo el lema de "Globalización integral", Hudzik (2011) también argumentó la importancia de incluir las dimensiones interculturales de la internacionalización en el plan de estudios de las universidades. Hudzik (2011: 6) define la '**Internacionalización Integral**' como "*un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparadas en la misión de enseñanza, investigación y extensión de la educación superior*". Hudzik hace hincapié en que la misión central de la educación superior es la generación de graduados que puedan vivir, trabajar y contribuir como ciudadanos productivos en un mundo global cada vez más fluido y sin fronteras. Por lo tanto, concluyó que no se puede tener una internacionalización integral sin internacionalización del currículo (Whitsed & Green, 2013b).

Estrechamente relacionado con Internacionalización en Casa y la Internacionalización Integral, la **Internacionalización del Currículo** surgió en el contexto australiano, en parte, para abordar el problema de la gran población estudiantil que no se beneficia de la movilidad, y, en parte, como una reacción a la comercialización y mercantilización de la educación superior. Este concepto será abordado en el capítulo siguiente de forma exhaustiva.

De esta forma, la internacionalización en sus formatos más novedosos se posiciona en las antípodas de lo tradicional y resulta teñida de cierta crítica. Se presenta a continuación una comparación de ambas modalidades:

Cuadro 2: Internacionalización en el exterior vs. Internacionalización en casa

Internacionalización en el exterior (tradicional)	Internacionalización en casa (novedosa)
<ul style="list-style-type: none"> • se vincula predominantemente con actividades individuales; • dichas actividades se basaban en su mayoría en la movilidad (de estudiantes y académicos); • su fundamento es la cooperación en todas sus formas; • sucede en otro sitio; • afectaba a una minoría de los estudiantes; • se gestiona casi exclusivamente por la oficina de asuntos internacionales; • no suele ser relevante para las actividades centrales de la universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • está estrechamente ligada a cuestiones estructurales de la institución; • sus actividades más relevantes remiten al currículo; • representa de alguna forma la necesidad de diferenciación y competencia de la institución; • acontece en el seno de la universidad; • impacta en la totalidad de la matrícula; • requiere de una articulación con todos los niveles de la institución; • es crucial para la institución pues implica cambios estructurales.

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, modalidades más tradicionales conviven con nuevas alternativas dando forma al fenómeno actual de la internacionalización. Ambos aspectos están presentes en las políticas de las universidades, pero la forma y profundidad en la que aparecen reflejadas en las acciones que se implementan definen el tipo de internacionalización que se asume. Estos componentes pueden traducirse en indicadores que permitan medir la intensidad y características de la internacionalización de una universidad (Sebastián, 2011). A continuación, se presentan y analizan en detalle los tres componentes más relevantes de la internacionalización en su modalidad tradicional.

2.2.2 La movilidad de estudiantes, la cara más visible de la internacionalización

La movilidad de estudiantes fue en el pasado y es hoy en día, la actividad internacional dominante en la educación superior. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX comienza a ser considerada como una de las facetas más notorias en los procesos de internacionalización de la educación superior (Jaramillo, 2003; Theiler, 2005; Luchilo, 2006).

Existe cierto consenso cuando se revisan las definiciones de estudiante internacional que da UNESCO y OCDE, las cuales focalizan en el hecho del “traslado del sujeto de su país de origen con la intención de estudiar en otro país”, teniendo en el destino una situación de “no residente” (UNESCO, 2009; OECD, 2017). Este consenso respecto a la conceptualización de “estudiante internacional” no tiene su correlato en las perspectivas teóricas al momento de clasificar a la movilidad estudiantil y a los estudiantes internacionales (Sebastián, 2004; Barrere et al., 2004; María de Allende & Morones Díaz, 2006; Theiler, 2009; García Fanelli, 2009; Gómez Monfort et al., 2010). En dichas clasificaciones se tienen en cuenta los siguientes criterios: modalidad (grado, posgrado); tipo de financiamiento (público, privado); duración (corta: más de tres meses, menos de un año; larga: un año o más); marco en el que se da la movilidad (iniciativa individual; iniciativa institucional: programa de intercambio, convenios bilaterales, redes de universidades, etc.).

La movilidad internacional de los estudiantes puede considerarse un fenómeno pluricausal. En términos del individuo que realiza la movilidad pueden mencionarse la búsqueda de una experiencia académica internacional de calidad; el valor de dicha experiencia en el mercado laboral; el atractivo de la cultura de la sociedad en la que se llevará a cabo el intercambio, así como la práctica de otros idiomas y costumbres.

Las ventajas de la movilidad internacional para los que llevan a cabo la experiencia han sido planteadas en numerosos estudios e incluyen, entre otros, un desarrollo de las habilidades interpersonales, una mejora en el desempeño académico, el dominio de un segundo idioma y el entendimiento

de otras culturas, un cambio en la percepción y actitudes sobre asuntos globales y su relación con la vida local, así como un incremento en la autoconfianza, la autodeterminación, la apertura y la reducción de estereotipos culturales (Kim & Goldstein, 2005; Deardorff, 2009; Mutlu et al., 2010; Hénard et al., 2012; Horn & Fry, 2013). La movilidad internacional también contribuye al desarrollo de otras competencias tales como la resolución de problemas, la comunicación constructiva, la tolerancia a la frustración, la habilidad de expresar y entender diferentes perspectivas, el pensamiento analítico, crítico y creativo, la iniciativa, adaptabilidad, asertividad, capacidad para la toma de decisiones y la habilidad para organizar eventos (Vaicekauskas et al., 2013).

De esta forma, la movilidad académica internacional se presenta como un medio de ensanchar los horizontes de los estudiantes y de ayudarles a comprender mejor las lenguas, culturas y prácticas de todo el mundo. Al brindar la oportunidad de ampliar el conocimiento de otras sociedades y lenguas, los estudios en el extranjero constituyen una experiencia personal y cultural importante para los estudiantes, así como un modo de mejorar su empleabilidad en los sectores globalizados del mercado laboral (OECD, 2017). Un estudio realizado en 2014 sobre el impacto del programa Erasmus de movilidad de estudiantes de la Unión Europea muestra que los graduados que han tenido una experiencia internacional se desenvuelven mucho mejor en el mercado de trabajo. Tienen la mitad de probabilidades de sufrir desempleo de larga duración en comparación con quienes han estudiado o se han formado en el extranjero y, cinco años después de su graduación, su tasa de desempleo es un 23 % inferior².

El aumento de la demanda mundial de educación terciaria, la disminución de los costes de los transportes y las comunicaciones, y la internacionalización de los mercados laborales en busca de personas muy calificadas han supuesto mayores incentivos a los estudiantes para estudiar en otro país como parte de su formación universitaria. Además, muchos

² Estudio sobre el Impacto de Erasmus: constataciones principales (2014) Recuperado de: http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/Estudio_Impacto_Erasmus_Espanol.pdf (Último acceso 12/08/2019)

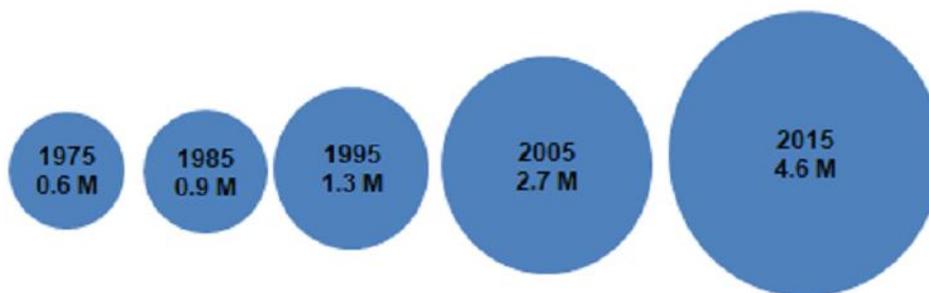
gobiernos e instituciones supranacionales han mostrado interés por fomentar el establecimiento de lazos académicos, culturales, sociales y políticos entre los países (Consejo de la Unión Europea, 2011).

En las últimas décadas del siglo XX, la movilidad estudiantil dejó de ser un simple hecho individual que se limitaba únicamente a la movilidad de personas y cuyo beneficio era estrictamente individual para convertirse en objeto de intervención y de inversión pública (Padilla López, 2005). Así, las autoridades gubernamentales e institucionales, empezaron a apoyar actividades “tradicionales” como la firma de convenios, la asistencia a congresos internacionales y la movilidad de investigadores e “innovadoras” estancias de movilidad corta para estudiantes, profesores y administradores, participación en alianzas y en redes académicas; incrementándose también el número de programas de cooperación bilaterales y multilaterales (Didou Aupetit, 2009).

El estudio de la movilidad de los estudiantes es de suma complejidad, tanto por la diversidad de fenómenos que engloba como por la escasa disponibilidad de datos válidos para dimensionar su escala (García Fanelli, 2009).

Una aproximación al conocimiento de la movilidad estudiantil se puede conseguir a través del análisis del porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en las universidades. En las últimas cuatro décadas, y según datos de la OCDE, el número de estudiantes matriculados fuera de su país de origen se ha incrementado de forma espectacular: de 0,6 millones en todo el mundo en 1975 a 4,6 millones en 2015, con lo que la cifra se ha multiplicado por cinco (OECD, 2017).

Gráfico 1: Cuatro décadas de crecimiento de la movilidad estudiantil



Fuente: OECD (2017).

El gráfico marca un aceleramiento de la tendencia en los últimos años, particularmente a partir de la década del noventa, en clara sintonía con la expansión de la globalización de la economía y la sociedad. Todo hace suponer que esta tendencia no se revertirá sino que se acrecentará. Existen estudios que pronostican cerca de 8 millones de estudiantes extranjeros para 2025 (Altbach & Bassett, 2004).

El crecimiento de la movilidad de estudiantes es significativo per se, pero también cuando se analiza en perspectiva con el correspondiente crecimiento de la matrícula universitaria. En los países de la OCDE, entre el año 2000 y 2005, el número de estudiantes extranjeros aumentó mucho más que el número de estudiantes universitarios totales matriculados, siendo el incremento para los primeros del 49% y para los segundos del 21% (OECD, 2008). Según estos datos se puede inferir que las universidades se han vuelto mucho más cosmopolitas en los últimos años, intensificando el aspecto multicultural de sus campus.

En 2017, más de cuatro millones seiscientos mil estudiantes se encontraban estudiando en universidades fuera de su país de origen (Project Atlas – Institute of International Education, 2017). En el siguiente cuadro puede verse la evolución de los estudiantes internacionales desde 2000 a 2011 por región.

Tabla 1: Evolución del número de Estudiantes extranjeros por región, entre 2000 y 2011

Estudiantes extranjeros matriculados en los siguientes destinos	Número de estudiantes extranjeros				
	2011	2010	2009	2005	2000
África	176.990	155.293	147.338	107.851	99.117
Asia	500.947	486.076	446.055	322.449	214.744
Europa	2.033.082	1.968.418	1.665.829	1.388.027	920.140
Norteamérica	913.464	880.427	850.966	738.401	569.640
América Latina y el Caribe	78.760	77.735	77.546	39.227	31.058
Oceanía	343.298	350.013	335.305	251.904	118.646
Todo el mundo	4.265.579	4.119.002	3.707.756	2.982.588	2.071.963

Fuente: OECD, 2013.

Según los datos que se reflejan en la tabla 1, la mayor concentración de estudiantes internacionales se da en Europa, que alberga el 47%, seguido de América del Norte con el 21%.

Los países de la OCDE, atraen al 77 % de todos los estudiantes matriculados en el extranjero, recibiendo más de lo que envían. En 2013 recibieron a tres estudiantes internacionales por cada nacional que estaba estudiando fuera de su país de origen. Mientras que el 89 % de los nacionales de países de la OCDE que estudian en el extranjero lo hacen en otro país miembro de la organización, cerca de siete de cada diez estudiantes internacionales del área de la OCDE proceden de un país no miembro (OECD, 2015).

La decisión de a qué país movilizarse para realizar estudios superiores suele ser compleja. Se tienen en cuenta factores como el reconocimiento de títulos extranjeros y de la carga de trabajo realizada en otro país, incluidas las políticas públicas para facilitar la transferencia de créditos entre las instituciones de origen y de recepción; las políticas en materia de calidad y admisión en la educación universitaria en el país de origen; las futuras oportunidades de trabajo en el país de origen, y las aspiraciones culturales.

Además, pueden pesar los lazos geográficos, comerciales o de migración entre los países en cuestión. Esto mismo se cumple en otras áreas geopolíticas, ya sean actuales, como las correspondientes a la Unión Europea y al Tratado de Libre Comercio de América del Norte, o históricas, como la antigua Unión Soviética, la *Commonwealth*³ o la *Francophonie*⁴.

En la zona de la OCDE, son los países de la UE22⁵ los que presentan una proporción mayor de estudiantes internacionales (35 %). En torno al 71 % de los estudiantes internacionales matriculados en los países de la UE22 proceden de otro país de la UE22, lo que demuestra el efecto de las políticas de movilidad de la Unión Europea (OECD, 2015). En 2009, la Unión Europea se fijó la ambiciosa meta de que, para 2020, el 20 % de todos sus graduados de educación superior tuvieran experiencias de estudios o formación de nivel terciario en un país extranjero.

También América del Norte es una región atractiva para los estudiantes internacionales, ya que Estados Unidos y Canadá en conjunto representan el 21 % del total en términos de recepción. El perfil de los estudiantes internacionales en esa región es más variado que el que se observa en la Unión Europea. Por ejemplo, aunque el 55 % de los canadienses que estudian en otro país lo hacen en Estados Unidos, representan solo el 3% de los estudiantes internacionales. De igual modo, el 11 % de los estadounidenses que estudian en el extranjero eligen Canadá, pero representan solo el 6% de los estudiantes internacionales matriculados en la educación terciaria en ese país (OECD, 2015).

³ Este término generalmente designa, en el mundo de habla inglesa, un sistema político basado en la asociación voluntaria a fin de perseguir el beneficio económico común. Está integrado por 53 países soberanos independientes y semiindependientes que, con la excepción de Mozambique y Ruanda, comparten lazos históricos con el Reino Unido. Su principal objetivo es la cooperación internacional en el ámbito político y económico.

⁴ Se denomina Francofonía al conjunto de países, comunidades o individuos que emplean habitualmente el francés. La Organización Internacional de la Francofonía es una organización internacional que representa la comunidad de 900 millones de personas y países en el mundo que usan este idioma. Son miembros de pleno derecho 49 estados, además de 4 miembros asociados y 10 miembros observadores.

⁵ Este grupo está conformado por 22 países de la Unión Europea: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa y Suecia.

No solo se presentan diferencias significativas en términos de la distribución geográfica de los estudiantes. La proporción de estudiantes internacionales también presenta importantes variaciones según los diferentes niveles de educación superior. El valor máximo se observa en los programas más avanzados, es decir, en los niveles de doctorado, máster o equivalentes. La causa puede estar en que los cupos en estos niveles educativos son muy limitados en los países de origen, en los beneficios de estudiar en el extranjero que, en el caso de instituciones prestigiosas, puede que sean más elevados en los programas de máster o doctorado que en niveles inferiores de la formación universitaria, y en que los estudiantes de estos programas pueden ser un grupo específico de la población con mayor probabilidad de viajar y vivir en otro país, independientemente de las opciones educativas que elijan.

Atraer a estudiantes internacionales para que se matriculen en programas de doctorado o equivalentes reviste un interés especial para los países de acogida, debido a su potencial contribución a la investigación y el desarrollo, ya sea como estudiantes o, con posterioridad, como inmigrantes muy calificados. Un aspecto económico clave para los países que reciben a estudiantes internacionales es la posibilidad de que pasen a engrosar las filas de los trabajadores con alta cualificación. Los países que «exportan» estudiantes se arriesgan a perder de forma permanente a muchos de sus nacionales con talento (lo que se conoce comúnmente como «fuga de cerebros»), pero el hecho de que muchos países en desarrollo patrocinen a un número determinado de estudiantes internacionales indica que al menos algunos de ellos regresarán a su país de origen o establecerán vínculos sociales y empresariales entre el país de origen y el de recepción, desarrollando lo que algunos autores denominan «circulación de cerebros» (Solimano, 2002).

Según las últimas estadísticas, las titulaciones universitarias avanzadas (estudios de doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que las carreras de grado o equivalentes. En 2015, en los países de la OCDE, el 25,7% de los estudiantes matriculados en programas de Doctorado eran estudiantes internacionales; el 11,5% en los programas de Máster y el 4,3% están matriculados en programas de Grado (OECD, 2017).

La proporción de matriculaciones de estudiantes internacionales en el nivel de grado fue también relativamente baja (4,3%) en el conjunto de países de la OCDE. Esto refleja que la movilidad alcanza a una proporción mínima de estudiantes, en un contexto donde muchos estudios han demostrado que las experiencias internacionales son fundamentales para desarrollar el tipo de habilidades transferibles que buscan los empleadores (Black & Duhon, 2006; Crossman & Clarke, 2010). Esto es apoyado por el Estudio de Impacto Erasmus ya mencionado (European Commission, 2014) que ha concluido que la mayoría de estudiantes europeos que no tuvieron una experiencia de movilidad dependen del currículo local para la adquisición de las habilidades de empleabilidad que obtienen los estudiantes móviles a través del estudio o pasantía en el extranjero. En el capítulo 3 de esta tesis se desarrollará en profundidad cómo la internacionalización del currículo llama la atención sobre la necesidad de ampliar las oportunidades educativas internacionales para todos los estudiantes más allá de los estrechos límites de los que acceden a la movilidad.

Retomando la caracterización de la movilidad como principal factor de proceso de internacionalización, se puede afirmar que en términos absolutos Estados Unidos es el líder indiscutible en el número de estudiantes extranjeros inscritos en sus instituciones con 1.094.792 y generando ganancias anuales por encima de los 42 mil millones de dólares, según el último reporte Open Doors (2018) del Instituto de Educación Internacional⁶. Le sigue el Reino Unido, con 501.045 estudiantes extranjeros en 2017. Pero resulta interesante ver en el tercer lugar como receptor de estudiantes a China, con 442.773 estudiantes extranjeros, que se ha vuelto un destino principal para estudiantes de otras naciones asiáticas, que buscan aprovechar los bajos costos y el relativamente alto nivel de la educación superior china. Esto podría significar que el dominio de los países angloparlantes en el mercado

⁶ Institute of International Education – Open Doors. Recuperado de: <https://www.iie.org/opendoors> (Último acceso 16/10/2019).

internacional de la educación superior se vislumbra tambaleante, ante la ascendencia de Asia, el Medio Oriente y otras regiones.

Los estudiantes asiáticos representan el 53 % de los estudiantes internacionales matriculados en todo el mundo, seguidos por Europa (26%), Norteamérica (9%), África (8%), América Latina (3%) y Oceanía (1%). El 75% de los estudiantes asiáticos en el extranjero estudian en los tres principales países anglófonos: Estados Unidos (44%), Australia (16%) y Reino Unido (15%) (OECD, 2017). China es el país con mayor número de ciudadanos matriculados en el extranjero, seguido de India y Alemania (OECD, 2015).

Históricamente, desde el punto de vista del surgimiento del fenómeno en general y en relación con el desarrollo en instituciones particulares, la movilidad estudiantil es el punto de partida de la internacionalización. Comúnmente los gobiernos y las instituciones usan la tasa de estudiantes extranjeros o el porcentaje de sus estudiantes que están en el exterior como un indicador de la internacionalización de su sistema de educación superior. Sin embargo, es importante tener en cuenta que sólo una fracción de los estudiantes de un determinado país que están en el exterior proviene realmente de una institución de educación superior en el país de origen o reciben algún tipo de apoyo de su país o institución de origen. Es decir que los “logros” en términos de exportación de estudiantes no recaen prioritariamente en un esfuerzo conciente del país de origen o de su institución. Mientras tanto, es claro que la existencia de provisión de calidad de la educación superior o su carencia en el país de origen, influirá en la exportación de los estudiantes.

Es necesario aquí volver a resaltar la diferencia entre la movilidad estudiantil hacia el exterior de corta duración, que comúnmente recibe algún tipo de apoyo financiero y el estudio en un país extranjero sobre una base de auto-organización y autofinanciación. El debate sobre la internacionalización a través del intercambio estudiantil se ha concentrado mayoritariamente en el primer tipo de movilidad, el de corta duración. Esto es comprensible en tanto esta modalidad permite a la institución educativa tener mayor influencia y control y tratar de garantizar ciertos niveles de calidad. Sin embargo, este

esquema de movilidad organizada es superado con creces por la movilidad independiente.

Por otra parte, se considera que atraer estudiantes extranjeros a la institución de origen es un medio de internacionalizar el campus. La presencia de estudiantes extranjeros añade una dimensión internacional a la educación de los estudiantes de la institución en el país de origen, a través del contacto con otras lenguas y experiencias culturales.

Asimismo, la experiencia de la movilidad en general, ya sea a corto o largo plazo, puede sin embargo hacer una contribución significativa a la internacionalización en casa. Esto se puede lograr, por ejemplo, a través de la exploración de lo que han aprendido los estudiantes que tuvieron la posibilidad de la movilidad. Al compartir sus puntos de vista con otros que no se han movido, todos los estudiantes pueden beneficiarse, en lugar de simplemente una la minoría.

Un indicador de cuán cosmopolita es un campus universitario estaría dado por la relación que existe entre la cantidad de estudiantes internacionales y la matrícula total a nivel nacional. En los países de la OCDE el 5,6% de la matrícula corresponde a estudiantes internacionales (OECD, 2017). Cuando uno analiza los casos por separado, se destaca entre los más internacionalizados el Reino Unido con el porcentaje más elevado de estudiantes internacionales en la educación terciaria (18,5% del total), seguido de Países Bajos (11,2%) y Francia (9,9%) (OECD, 2017). En estos tres países, así como también Bélgica, Nueva Zelanda y Suiza, más del 35% de sus estudiantes de Doctorado son estudiantes internacionales (OECD, 2017). Por el contrario, es del 5 % o inferior en el caso de Chile, México, Polonia, China, Rusia, Israel y Turquía (OECD, 2015).

En los programas de Máster, destaca también el Reino Unido, pues el 36,9% son estudiantes internacionales, siguiéndole a bastante distancia Países Bajos y Francia con 15,1% y 13,3%, respectivamente (OECD, 2017).

En los estudios de Grado, la proporción de estudiantes internacionales desciende en todos los países, con valores que van desde el 0,2% en Chile y México al 14,0% en el Reino Unido (OECD, 2017).

En la OCDE, a nivel de Máster o equivalente la mayoría de los estudiantes internacionales están matriculados en ciencias sociales y humanidades. En cambio, una gran mayoría (59%) de alumnos internacionales de Doctorado estudia ciencias, ingenierías o agricultura. En comparación, el porcentaje de estudiantes de Doctorado matriculados en estos campos es menor para alumnos nacionales, aunque es aun relativamente grande (40%). En algunos países (Estados Unidos, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Países Bajos) más de la mitad de todos los estudiantes matriculados en programas de Doctorado en el campo de ciencias, ingenierías y agricultura provienen del extranjero (OECD, 2017).

En cuanto a programas masivos de movilidad de estudiantes por períodos cortos de tiempo, sin dudas el programa Erasmus es el más significativo y el que mayor repercusión ha tenido con más de 30 años de vigencia, y más de 4,4 millones de estudiantes movilizados al 2017⁷.

El programa Erasmus (acrónimo del nombre oficial en idioma inglés: *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, es una iniciativa de gestión de diversas administraciones públicas por el que se apoya y facilita la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros de la Unión Europea así como de los tres países (Islandia, Liechtenstein y Noruega) del Espacio Económico Europeo y de Suiza y Turquía. Surge en 1987 por iniciativa de la asociación estudiantil *Aegea Europe*, y con apoyo del entonces presidente de la República Francesa, François Mitterrand. Está orientado a la enseñanza superior, tiene como objetivo mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y titulaciones en toda Europa.

⁷ Programa ERASMUS, recuperado de: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/30th-anniversary-and-you-es> (Último acceso 23/01/2019).

Alemania, España, Francia, Reino Unido e Italia son los países más activos en el Programa Erasmus, tanto en lo relativo a la recepción como al envío de estudiantes.

Entre 2007 y 2013 la Comisión Europea extendió las posibilidades de intercambio más allá de sus fronteras a través de una nueva iniciativa denominada Erasmus Mundus⁸. Fue un programa de acción comunitaria para promover la cooperación entre las universidades, así como el intercambio entre estudiantes, investigadores y personal académico de los Estados miembros de la UE y terceros países. En lo que respecta a América Latina, en el período 2007-2013 se financió la movilidad de 6780 estudiantes de 220 universidades de la región. Argentina y Brasil concentraron el 43% de las movilizaciones, pero haciendo foco en diferentes modalidades: Argentina enviando estudiantes para realizar estudios de doctorado y Brasil fortaleciendo la movilidad de estudiantes de grado (European Commission, 2015a).

En 2014 el programa Erasmus Mundus fue reemplazada por otra iniciativa denominada Erasmus +⁹ que tiene por objeto contribuir al enriquecimiento mutuo y a un mayor entendimiento entre la Unión Europea y terceros países. En el período 2015-2017, la distribución de movilizaciones entre los países de la región presentaba las siguientes características: Brasil (23%), Argentina (14%), Chile (13%), México (12%), Colombia (11%) y el resto de los países de América Latina (27%) (European Commission, 2017).

Como espacio de recepción de estudiantes extranjeros, América Latina es escasamente competitiva, presentando indicadores bastante magros, con respecto a otras regiones en torno a la movilidad de estudiantes. La comparación de estadísticas a nivel global muestra que América Latina es, del mundo, la región con el índice más bajo de movilidad con relación a la matrícula (0.9%) (UNESCO-UIS, 2015).

⁸ Informe sobre la evaluación del Programa Erasmus Mundus. Recuperado de: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/erasmus-mundus-ii-evaluation-2012-summary_en.pdf (Último acceso 23/01/2019).

⁹ Erasmus +. Recuperado de: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_es (Último acceso 23/01/2019).

Para IESALC (2006), el modelo dominante de movilidad de larga duración para obtener un diploma fue desplazado parcialmente por esquemas de movilidad corta, orientados a la adquisición de créditos transferibles y accesibles a partir de las licenciaturas e incluso, de las carreras universitarias cortas en dos años. Según el estudio de Gacel-Ávila (2018), y con relación a la matrícula total reportada por las instituciones encuestadas para el año académico 2014-2015, sólo el 0.3% de los estudiantes de América Latina de nivel licenciatura realizó una estancia de movilidad. En el caso de los niveles de maestría y doctorado, sólo 0.03% de los estudiantes de la región realizaron un intercambio académico o una estancia de investigación.

Brasil ha representado en los últimos años un caso especial pues invirtió gran cantidad de recursos para incentivar la movilidad estudiantil. El Programa Ciencia sin Fronteras¹⁰ lanzado en 2011, tuvo como objetivo enviar a 200 mil estudiantes de licenciatura y posgrado a las mejores universidades del mundo. El programa, cuyo presupuesto en 2015 fue de 918 millones de dólares, representó la apuesta más grande de América Latina en materia de movilidad académica. Sin embargo, el programa ha enfrentado muchos problemas, tanto logísticos como económicos. Bajo el esquema inicial, se preveía que el gobierno brasileño cubriría el costo del 75 por ciento de las becas y el sector privado lo restante, pero la inversión del segundo sector ha sido mucho menor. Como resultado, para 2015, sólo se habían entregado 93 mil becas a estudiantes brasileños, de las cuales casi una tercera parte fue para Estados Unidos, seguido por Reino Unido, según las cifras oficiales.

Desde 2010 bajo la coordinación del IESALC se puso en funcionamiento el Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas en América Latina y el Caribe (OBSMAC¹¹), el cual es un proyecto de alcance regional, acordado en la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES (2008 en Cartagena de Indias, Colombia) y autorizado por la Conferencia Mundial sobre Educación

¹⁰ Programa Ciencias Sin Fronteras, recuperado de:
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf> (Último acceso 23/06/2019).

¹¹ OBSMAC, recuperado de:
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1813:sobre-obsmac&catid=194&Itemid=746&lang=es (Último acceso 23/06/2019).

Superior de la UNESCO (2009, París, Francia). Está orientado al seguimiento de las acciones tendientes a la consolidación efectiva de un espacio latinoamericano y caribeño de educación superior, al análisis permanente de la movilidad académica y científica y al robustecimiento de la cooperación entre el bloque de América Latina y otras regiones.

A escala subregional, se puede observar la importancia que tuvo en los últimos años el programa MARCA¹², el primer programa de movilidad de estudiantes de grado promovido por los gobiernos desde el Sector Educativo del MERCOSUR¹³ vigente desde 2006. Participan de este programa los países miembros y asociados del bloque, incentivando la integración regional. La movilidad que se realiza entre los países del MERCOSUR se desarrolla a través de períodos lectivos regulares de un semestre académico. Este programa está relacionado con las carreras acreditadas por el Sistema de Acreditación Regional del MERCOSUR (ARCUSUR). Se movilizan anualmente alrededor de 200 estudiantes en la región. En 2015, la cantidad de estudiantes movilizados era de 215, de los cuales 104 fueron argentinos (Secretaría de Políticas Universitarias, 2015).

El desarrollo de contextos que propicien la movilidad de estudiantes internacionales ha sido también objetivo de una de las recientes políticas del Ministerio de Educación de Argentina a través del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA). Como un reflejo de estas iniciativas y especialmente de numerosas acciones de fomento de la movilidad estudiantil realizadas por las propias universidades públicas y privadas de Argentina, el número de estudiantes internacionales ha comenzado a ser objeto de interés. En el Anuario Estadístico que elabora la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, en el año 2006 por primera vez, fueron incluidos datos estadísticos sobre la población de estudiantes extranjeros. De acuerdo con esta fuente, en el año 2015¹⁴, había 53.101 estudiantes de pregrado y

¹² Programa MARCA. Recuperado de: http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/index.html# (Último acceso 23/06/2019).

¹³ MERCOSUR Educativo. Recuperado de: <http://www.edu.mercosur.int/es-ES/> (Último acceso 23/06/2019).

¹⁴ Anuario 2015. Estadísticas Universitarias Argentinas. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://educacion.gob.ar/secretaria->

grado extranjeros estudiando en universidades argentinas, lo cual es una cifra significativa. En dicho año, la tasa de estudiantes internacionales de grado sobre la población estudiantil argentina alcanzaba 2,79%. En el nivel de posgrado, había, en Argentina en el 2015, 4.852 estudiantes extranjeros, lo cual da por resultado una tasa de estudiantes internacionales de 3% (Secretaría de Políticas Universitarias, 2015). A continuación, se presenta una tabla con la relación de países y su tasa de estudiantes extranjeros.

Tabla 2: Tasa de estudiantes extranjeros en relación a la totalidad de la matrícula universitaria (grado y posgrado), países seleccionados (2015, 2017)

País	Tasa de estudiantes internacionales en %
Nueva Zelanda	19
Reino Unido	18
Australia	18
Canadá	10
Francia	10
Alemania	7
Media de los países de la OCDE	6
Estados Unidos	4
Argentina	3
Japón	3
Rusia	3
España	2

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Anuario 2015, Ministerio de Educación; y OECD 2017 Education at a Glance.

Una posible consecuencia de las situaciones que se observan en países donde la matrícula de estudiantes internacionales es baja en relación a la matrícula total de estudiantes universitarios nacionales, es que los procesos “internacionalización en casa” sean más débiles.

[de-politicas-universitarias/seccion/539/secretaria-de-politicas-universitarias](https://www.argentina.gob.ar/politicas-universitarias/seccion/539/secretaria-de-politicas-universitarias) (Último acceso 23/06/2019).

La tasa de estudiantes extranjeros en Argentina tanto en el grado como el posgrado es similar, pero la distribución de los mismos en universidades públicas y privadas presenta diferencias significativas. Las universidades públicas reciben el 66,1% de los estudiantes de grado, mientras que las universidades privadas alcanzan el 43,9%. Esta relación se invierte cuando revisamos los datos de los estudiantes de posgrado, ya que las universidades privadas son las receptoras del 54,8% mientras que las universidades públicas representan el 45,2%. Otro aspecto significativo está dado por la procedencia de los estudiantes extranjeros, los cuales en un 86% provienen de países vecinos (OECD, 2017). En la última década se ha observado esta tendencia de estudiantes internacionales optando por permanecer en sus regiones de origen. América Latina y Caribe duplicó el porcentaje de estudiantes que permanecían en la región para llevar adelante sus experiencias de movilidad internacional, pasando del 11% en 1999 al 22,9% en 2007 (UNESCO-UIS, 2009).

Esta movilidad de origen y destino regional se cumple en lo concerniente a la recepción de estudiantes internacionales para el caso argentino, pero no se visualiza en los destinos de estudiantes argentinos en el exterior. El patrón tradicional de distribución geográfica de los estudiantes argentinos en el exterior sigue marcando a Estados Unidos como destino principal, seguido por España, Francia, Italia y Alemania. En contraste, el número de estudiantes argentinos en otros países de América Latina es bajo, pese a la puesta en marcha de programas de movilidad intra-latinoamericana. Una situación análoga se da en el caso de Brasil, donde no aparece ningún país latinoamericano entre los 5 primeros destinos de los estudiantes brasileños en el exterior. El resto de los países de la región, tienen entre uno y dos países latinoamericanos como destinos prioritarios (UNESCO-UIS, 2009).

La tasa de estudiantes argentinos movilizados al exterior es sensiblemente baja (0,4% de la matrícula total de estudiantes universitarios argentinos). Cuando se compara la tasa de estudiantes extranjeros en Argentina y la tasa de estudiantes argentinos en el exterior se observa que por

cada estudiante argentino que se moviliza al exterior las universidades argentinas reciben 7 estudiantes extranjeros.

Estos datos reflejan la magnitud que tienen esta modalidad de la internacionalización de la educación superior a escala global, regional y nacional. A continuación, se explicitará otro componente tradicional que está referido a la movilidad de profesores.

2.2.3 Movilidad de profesores: una alternativa poco explorada

Cuando se habla de movilidad, el foco suele ponerse en los estudiantes, y comparativamente la movilidad de docentes es mucho menos significativa en términos de números absolutos y cobertura. Sin embargo, los profesores son clave en la internacionalización porque aparte de diseñar los planes de estudio con perfiles internacionales y enseñar en aulas con estudiantes extranjeros, son las personas que deben investigar y generar conocimiento en las universidades. Para ello, deben embarcarse en proyectos colaborativos con colegas en el extranjero y asegurarse de que sus resultados sean publicados en revistas internacionales. Sin la participación activa de los profesores la internacionalización de las universidades está destinada al fracaso (Postiglione & Altbach, 2013).

Dentro del concepto “movilidad docente” podrían establecerse categorías en función de la duración de la estancia en otro país, y distinguir así entre periodos de movilidad de “corta” o “larga” duración. No obstante, quizá resulte más útil realizar la clasificación atendiendo a la finalidad de dicha movilidad en el extranjero. Por ejemplo, el personal docente puede desplazarse para participar en conferencias internacionales, para visitas de estudios, periodos de docencia o intercambio académico, para disfrutar de un permiso sabático con un propósito concreto, etc. Los periodos de movilidad pueden financiarse con becas o ayudas, o mediante un contrato de trabajo. Puede ocurrir que la movilidad sea parte de la formación permanente o, por el contrario, una institución puede estar interesada en recibir personal docente del exterior, en cuyo caso su objetivo será el mercado laboral internacional. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

Los convenios y las redes constituyen un facilitador importante de la movilidad de profesores. La mayoría de los programas con convenio existentes incluyen el intercambio de docentes. Las becas de estudios y las pasantías de los profesores en universidades extranjeras son también una forma de esta movilidad académica. Asimismo, el trabajo en proyectos de investigación o desarrollo tecnológico realizado con la participación de académicos extranjeros movilizados son otra forma de intercambio. Por otra parte, existen movilidades virtuales que se desarrollan a través de las redes mediante las cuales los académicos de uno u otro país realizan trabajos colaborativos a distancia.

El espectro es amplio, pero se podría definir operacionalmente a la movilidad de profesores como la estadía de un docente en una institución diferente a la de origen, por un lapso previamente definido, donde la persona realizará actividades académicas y/o de investigación, sin perder sus derechos laborales (Welch, 2008; UNESCO, 2009; Hoffman, 2009; Aiello, 2012; Bauder et al., 2017;).

La movilidad de profesores con propósitos investigativos, parece ser más amplia, aunque no hay estadísticas lo suficientemente confiables. En la mayor parte de los países, la internacionalización de las facultades está concentrada en las visitas de corta duración, intercambio de docentes y colaboraciones investigativas (Enders & de Weert, 2004), y la proporción de docentes involucrados en intercambios de corta duración es significativamente mayor que para los períodos más extensos. Mientras la movilidad con propósitos de docencia requiere de fuertes incentivos y apoyo por parte de la institución de origen, la movilidad para la investigación está aparentemente guiada por una fuerte motivación individual del investigador. Generalmente, la manera de promover la movilidad académica con fines docentes es relacionar la estadía con tareas investigativas con el fin de hacerlas más atractivas.

Actualmente existen muchas oportunidades para la movilidad de profesores, ya sea para la enseñanza o la investigación, pero muy a menudo depende de las instituciones o de los académicos de forma individual si desean o no aprovechar la oportunidad. En el caso de la mayoría de los países

Europeos, si bien existe una gama de programas nacionales y fondos disponibles para la movilidad académica, estos tienden a involucrar períodos cortos de movilidad de unos pocos días o semanas y es poco probable que creen un impacto a largo plazo en las instituciones. Un enfoque más estratégico para la movilidad académica tiene claras ventajas para mejorar la investigación y la enseñanza, así como para el desarrollo profesional en general (Colucci et al., 2014). Los profesores que tuvieron una experiencia de movilidad internacional pueden aportar un valor agregado al aula, especialmente en muchos países donde, debido a restricciones regulatorias y de otro tipo, hay muy pocos estudiantes internacionales en el campus. La movilidad académica necesita una mayor atención y dirección estratégica a nivel nacional e institucional (Colucci et al., 2014).

Algunos estudios resaltan (OECD, 2008) que el número de académicos e investigadores que van fuera de su país de origen ha bajado en los últimos años en algunos países, tales como Finlandia y Suecia. La movilidad de profesores presenta algunas dificultades que hacen más complejo su desarrollo en las instituciones. En algunos casos, la universidad no está preparada para reconocer los períodos de docencia en el exterior en términos de la carrera docente, asimismo, la ausencia en la institución de origen en lugar de favorecer algunas veces perjudica al profesor en esa carrera pues lo inhabilita o anula para determinadas oportunidades, generando problemas para reemplazos y suplencias en los casos que dichos períodos son un poco más prolongados en el tiempo. Por otra parte, la financiación es más limitada y no existen tantos canales de difusión como en el caso de la movilidad de estudiantes. Las diferencias en los calendarios académicos pueden ser a veces una ventaja u obstaculizar esta modalidad, así como los compromisos familiares que los docentes suelen tener y otras obligaciones laborales. Asimismo, aquellos que se involucran en la movilidad académica encuentran que generalmente no es reconocida a los fines del desarrollo de su carrera profesional (Racké, 2013). Para cerrar esta lista de aspectos que restringen la presencia de esta modalidad de la internacionalización en las universidades se encuentra el idioma, que particularmente en algunos países

de América Latina limita que los profesores puedan tener una experiencia de intercambio académico con universidades de lengua diferente a la de origen.

Para Gacel-Ávila (2018) es fundamental contar con políticas institucionales que valoren la experiencia internacional y con programas que premien la participación de los académicos en actividades internacionales, para de esta forma brindar impulso al proceso de internacionalización. Según el estudio coordinado por ella, y que se llevó a cabo en América Latina, apenas la mitad de las instituciones reportó considerar a la dimensión internacional en sus políticas sobre el ingreso, la promoción y la permanencia del personal académico. Dicho resultado coincide con un estudio realizado por la Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe (EU-LAC) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en España (FLACSO España), el cual hace hincapié en que *“la movilidad docente está poco o nada reconocida de una forma concreta en la capacitación laboral: se observa que sí otorga ‘prestigio’ haber realizado una estancia en otro país, pero no se valora en los procedimientos de contratación o promoción”* (Sánchez & Hernández Nieto, 2017: 176).

Las estancias sabáticas internacionales ofrecen a los académicos una oportunidad de actualizar sus conocimientos y profundizar en su área de investigación, así como colaborar con colegas internacionales y establecer nuevas redes. Sin embargo, el estudio de Gacel-Ávila (2018) también reveló que la gran mayoría de las instituciones de la región (60%) no ofrece a sus académicos la oportunidad de realizar estancias sabáticas en instituciones internacionales y no cuenta con registros sobre el perfil y la experiencia internacional de su personal académico.

Esta situación se ve agravada por el hecho de que los académicos de tiempo completo representan apenas entre el 20% y el 30% de la planta académica del sector público, con un porcentaje todavía menor en el sector privado. Esto implica que, la gran mayoría de docentes contratados por asignaturas no es elegible para los apoyos institucionales para la movilidad, lo que les impide a los académicos mejorar su perfil internacional y participar activamente en el proceso de internacionalización (Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016).

En la misma línea, Postiglione & Altbach (2013) sostienen que la disposición de los profesores por aumentar sus habilidades para la educación internacional parece haberse estancado. Los datos que brindan ciertos estudios a nivel internacional sobre el profesorado, particularmente el *Survey of the Changing Academic Profession* (CAP), revelan un complejo panorama de indicadores relativos a la internacionalización, en el que participa una red de instituciones de 21 países: Estados Unidos, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China, Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudáfrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. El estudio de 2013 integra la consulta efectiva a 25.285 académicos (docentes e investigadores universitarios) de 18 de los 21 países participantes: 915 de Argentina, 1.147 de Brasil y 1.973 de México; un total de 4.035 casos en Latinoamérica (15,9% de la muestra).

Según el informe de 2013, uno de los datos que muestra el nivel de movilidad de los profesores está dado el porcentaje de académicos extranjeros empleados en el país en relación con el total de docentes. En la mayoría de los países que participan del estudio, la casi totalidad de los académicos son ciudadanos del país, y el porcentaje de los que no lo son es muy bajo (Teichler et al., 2013).

Tabla 3: Profesores Extranjeros en la planta docente de las universidades, por país y tipo de profesor

País	Profesores Seniors Extranjeros (en%)	Profesores Juniors Extranjeros (en %)
Hong Kong	51	35
Noruega	19	22
Reino Unidos	15	20
Países Bajos	10	19
Canadá	10	22
Estados Unidos	9	8
Australia	8	14
Alemania	6	6
Sudáfrica	6	8
Finlandia	5	10
Malasia	5	2
México	3	5
Argentina	2	1
Brasil	2	0
Corea del Sur	1	0
Italia	0	1
Portugal	0	3

Fuente: elaborado con datos tomados de Teichler, Arimoto & Cummings (2013) *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht and New York: Springer.

En general, el porcentaje de profesores noveles extranjeros es mayor que el de profesores seniors. El caso más significativo es el de Hong Kong, que tiene casi la mitad de su planta docente extranjera.

Otro aspecto que muestra el grado de internacionalización de los profesores tiene que ver con el idioma que se utiliza para la docencia y la investigación. En el mencionado Informe puede verse con claridad que el idioma extranjero se utiliza con mayor frecuencia en la investigación que en la docencia. Un uso frecuente del idioma extranjero en la docencia indica la presencia de programas internacionales en la Universidad. El inglés aparece

referenciado como “el idioma extranjero” utilizado con mayor frecuencia en los 18 países objeto del estudio (88% en el caso de la docencia y 95% en el caso de la investigación).

Tabla 4: Porcentaje de profesores (senior y junior) que utilizan un idioma extranjero en docencia e investigación, por país

País	Docencia		Investigación	
	Profesores Seniors Extranjeros que utilizan otro idioma (en%)	Profesores Juniors Extranjeros que utilizan otro idioma (en %)	Profesores Seniors Extranjeros que utilizan otro idioma (en%)	Profesores Juniors Extranjeros que utilizan otro idioma (en %)
Hong Kong	59	56	62	72
Noruega	22	28	69	73
Reino Unidos	13	17	17	18
Países Bajos	45	39	79	70
Canadá	18	23	31	34
Estados Unidos	14	16	15	16
Australia	15	10	15	13
Alemania	12	11	54	52
Portugal	2	2	74	56
Finlandia	23	26	72	72
Malasia	79	72	79	80
México	10	9	10	47
Argentina	6	1	6	26
Brasil	6	3	6	41
Corea del Sur	27	44	48	53
Italia	8	5	70	64
China	3	6	3	7
Japón	1	0	23	14

Fuente: elaborado con datos tomados de Teichler, Arimoto & Cummings (2013) *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht and New York: Springer.

En Europa, los países cuya lengua no es el inglés presentan los porcentajes más altos, mientras que Canadá, Estados Unidos, Australia y el

Reino Unido muestran porcentajes bajos. De los países de América Latina, Argentina presenta los niveles más bajos en término de uso de un segundo idioma en la docencia y la investigación.

Aiello (2012) estudió el grado de internacionalización de la profesión académica argentina a partir de los datos de la muestra *Changing Academic Profession* (CAP) y concluyó que: a) existe un bajo nivel de internacionalización de la profesión y b) que coexisten dos perfiles académicos “internacionalizados”. Por un lado, están los académicos más jóvenes (menos de 45 años), con poca dedicación y categorías docentes más bajas, los cuales presentan características de internacionalización asociadas a la formación de posgrado internacional y que han publicado con colegas del exterior. Por otra parte, se encuentran los académicos de más de 45 años, que presentan índices mayores en lo que respecta a la impartición de cursos en el exterior. Este bajo nivel de internacionalización de la profesión académica podría explicarse por diferentes factores, tales como una incipiente existencia de mecanismos públicos de promoción de la internacionalización (como el Programa de Promoción de la Universidad Argentina¹⁵ -PPUA- de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación) o la falta de recursos suficientes para emprender experiencias internacionales o para volver a radicarse en el país, aunque esto hubiera comenzado a suceder en forma muy limitada. En relación a este último punto, y según datos del Programa RAICES del MINCyT, en 2012 había registrados en el exterior más

¹⁵ En 2006 se crea el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) con la misión de promover la actividad universitaria argentina en el exterior y dar respuesta a requerimientos nacionales de asistencia especializada. Entre las acciones propuestas en el marco del mismo se destacan la creación de nuevas redes y/o consorcios de las universidades y la organización de misiones de instituciones nacionales en el exterior, con el objeto de lograr asociaciones para la investigación, intercambiar estudiantes y profesores, diseñar desarrollos tecnológicos conjuntos, incorporar estudiantes extranjeros, difundir las producciones culturales del país y otras actividades pertinentes, en coordinación con el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto y con las eventuales actividades de promoción de las Embajadas Nacionales.

de 4700 científicos¹⁶ y en el Informe de 2015¹⁷, se afirmaba que más de 1100 habían sido repatriados desde 2004 a través de dicho programa.

La movilidad docente se ha comenzado a considerar no solamente como un indicador de la internacionalización de la universidad sino también como un indicador de calidad institucional de cara a instancias de evaluación y acreditación, lo cual podría implicar un incentivo para su promoción e intensificación. Las tendencias actuales de evaluación de la excelencia investigativa a nivel global promueven la producción internacional en investigación o la formación en el exterior (Pérez Centeno, 2010) que impulsan mayores niveles de internacionalización. Esta “nueva ola” se monta sobre la más tradicional tendencia en la investigación, ligada al carácter transfronterizo del conocimiento y el intercambio histórico de académicos de diferentes países. De esta forma, el proceso de internacionalización de la educación superior se consolida mediante relaciones internacionales establecidas por investigadores universitarios.

Los programas de posgrado en el último tiempo se han constituido en un instrumento potenciador de la movilidad y el intercambio de académicos en un contexto de creciente colaboración con programas e instituciones afines en el mundo. En ese sentido, resulta oportuno destacar algunas iniciativas que se han impulsado en los últimos años en Argentina desde el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI¹⁸) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación:

¹⁶ Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva Hacia un mejor aprovechamiento de la cooperación internacional para el fortalecimiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, 2012.

¹⁷ Programa RAICES. Recuperado de: http://www.raices.mincyt.gov.ar/documentos/Programa_Raices_2015.pdf (Último acceso 13/02/2019).

¹⁸ Larrea, Marina y Astur, Anahí. (2014). Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI) 2003-2012” En Eduardo Rinesi (Comp.), Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en América Latina (pp. 83-98). Buenos Aires: Universidad General Sarmiento. Recuperado de: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%25C3%25ADculo-Pol%25C3%25ADticas-de-internacionalizaci%25C3%25B3n-de-la-ES.pdf> (Último acceso 13/02/2019).

- Programa de Centros Asociados de Posgrado Brasil - Argentina (CAPG-BA): el principal objetivo es estimular y fortalecer la asociación académica entre programas de doctorados asociados entre Argentina y Brasil, y el refuerzo recíproco de las actividades de formación, alentando el intercambio de docentes y estudiantes de posgrado. Según datos de 2015, se encontraban en ejecución 20 proyectos en 13 universidades argentinas (Secretaría de Políticas Universitarias, 2015).
- Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil - Argentina (CAFP-BA): el objetivo general es crear los mecanismos necesarios para reducir las desigualdades regionales presentes en el ámbito de la educación superior, a través de la formación de los recursos humanos a nivel de posgrado. Se trata de una asociación binacional de modalidad flexible entre posgrados de diferentes niveles de desarrollo relativo (promotor-receptor), a fin de mejorar la formación de recursos humanos del posgrado receptor. En 2015 se encontraban en ejecución 33 proyectos en 18 universidades nacionales (Secretaría de Políticas Universitarias, 2015).
- Programa de Fortalecimiento de Posgrados del MERCOSUR: propone un esquema de asociación académica flexible mediante el cual un posgrado o red de posgrados de excelencia académica de mayor desarrollo relativo fortalece a un posgrado o una red de posgrados de menor desarrollo relativo. Tiene como objetivo reducir las desigualdades regionales que se constatan en la educación superior, apoyar a la formación de recursos humanos a nivel de posgrado, apoyar las actividades de investigación en áreas deficitarias y/o áreas de vacancia, contribuir al incremento de la movilidad de estudiantes y docentes de posgrado mejorando así la calidad de los cursos ofrecidos.

- Programa de Intercambio Académico de Portugués y Español: propone estimular el intercambio de docentes de grado de programas de enseñanza de lengua portugués y español, como segunda lengua.
- Programa de Proyectos Conjuntos de Investigación del MERCOSUR: se propone estimular el intercambio de docentes e investigadores de los Estados miembros y asociados del MERCOSUR, vinculados a programas de doctorado de excelencia de las universidades, procurando la formación de recursos humanos de alto nivel en las diversas áreas del conocimiento.
- Programa MARCA para la movilidad de Docentes de Grado: está destinado a proyectos de asociación institucional universitaria, para las carreras de grado que participan del Programa MARCA y su objetivo central es contribuir al fortalecimiento de la capacidad docente y la cooperación institucional a través de la investigación científica, la innovación tecnológica y el intercambio institucional.
- Programas de Movilidad de Docentes a Paris y Madrid: tienen por objetivo colaborar en el mejoramiento de la calidad de la docencia de grado y el fortalecimiento de los proyectos de investigación de universidades nacionales argentinas.
- Colegio Doctoral Argentina-Chile: a fines de 2008, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina y la División de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile firmaron una carta de intención en la que ambas partes se comprometieron a iniciar el trabajo de desarrollo e implementación de colegios doctorales binacionales entre universidades de ambos países.
- Programa Pablo Neruda: iniciativa que nació en 2008, en el marco de la XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en San Salvador. Tiene por finalidad promover la construcción de un espacio iberoamericano del conocimiento que favorezca la integración regional mediante el intercambio de académicos de posgrado entre Argentina, Colombia, Cuba, Chile,

España, México, Portugal, Paraguay, Uruguay, la subregión de Centroamérica, República Dominicana y Perú.

Tabla 5: Evolución de la movilidad de docentes argentinos 2003 – 2010

Programa	Período	Cantidad de docente argentinos movilizados
Programa CAPG-BA	2003-2010	524
Programa CAFP-BA	2008-2010	111
Programa ARFITEC	2008-2010	45
Movilidad Docente a Paris	2009-2010	9
Movilidad Docente a Madrid	2010	28
Programa MARCA de Movilidad docente	2006-2008	24
Programa Pablo Neruda	2009-2010	8
Total 2003 - 2010		775

Fuente: Larrea, Marina y Astur, Anahí. (2014). Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI) 2003-2012. En E. Rinessi (Comp.), *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en América Latina* (pp. 83-98). Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.

Tanto la movilidad de estudiantes como la de docentes presentan ventajas significativas para las instituciones que emprenden el desafío de la internacionalización. El contacto con otras estructuras curriculares, lógicas organizacionales, métodos de enseñanza y aprendizaje diferentes no hacen más que impactar en el individuo y refractar en la institución de origen. Uno de los retos de la movilidad académica es que no se traduzca en una pérdida definitiva, en términos de lo que se conoce como fuga de cerebros (Didou Aupetit, 2009). Schwartzman (2009) sitúa a la fuga de cerebros desde una perspectiva histórica, advirtiendo que la movilidad de los más educados ha sido una constante desde hace muchos años y que las dinámicas de consolidación de las universidades en los países con menor grado de desarrollo han sido estrechamente vinculadas con la adopción de modelos

institucionales y de proyectos pedagógicos externos así como procesos de formación afuera de las élites y de invitaciones a académicos extranjeros.

La movilidad de estudiantes, con un efecto de inserción en un medio académico, cultural y muchas veces lingüístico diferente, es complementada con la movilidad de docentes que vuelve a la institución de origen con nuevas perspectivas tanto académicas como organizativas en torno a su área del conocimiento. Han sido y son dos modalidades exploradas por la mayor parte de las instituciones de educación superior a nivel mundial. Sin embargo, y resumiendo los datos estadísticos que se presentaron en este apartado podríamos inferir que del mismo modo que la globalización parece haber tendido a hacer que se concentren la riqueza y el poder en manos de quienes ya los poseían, la movilidad académica internacional ha favorecido a sistemas e instituciones educativas ya desarrollados (Beneitone, 2014). La concentración de los flujos de movilidad está claramente vinculada a determinados países que presentan indicadores de desarrollo altos, mientras que países con menores índices, como los latinoamericanos no tienen una incidencia significativa en este proceso. Sin embargo, y teniendo en cuenta los últimos datos, hay una presencia cada vez mayor de nuevos actores (China, Malasia y Singapur) como polo de atracción de la movilidad internacional. A continuación, se describirá el marco en el cual se promueven muchas de acciones de movilidad, de profesores y estudiantes, que son las redes y asociaciones de universidades.

2.2.4 Participación en redes y asociaciones: ¿un esfuerzo necesario?

El establecimiento de contactos, asociaciones y redes no es una actividad internacional en sí misma, pero funciona como un medio, una condición marco para el desarrollo del proceso de internacionalización en las universidades. En los últimos años, se ha revalorizado la multilateralidad funcional, especialmente a través de la generalización de instrumentos flexibles de cooperación, como las redes y las alianzas estratégicas entre actores.

Según Leiras (2005) las redes constituyen el elemento de enlace que relaciona a las instituciones entre sí de manera horizontal, manteniendo cada una su autonomía, que persiguen un propósito específico y común. Es como un entramado de mecanismos de comunicación entre instituciones interrelacionadas de manera permanente y multidireccional. El comportamiento de las redes es restrictivo con las instituciones no miembros, las que deben reunir requisitos puntuales y respetar los procedimientos establecidos para su incorporación. La clave de permanencia de las redes está en que los planes de acción acordados se cumplan y los responsables renueven permanentemente su compromiso con el logro de los objetivos.

Para Sebastián (2011) las redes son asociaciones de interesados que tienen como objetivo el logro de resultados acordados de forma conjunta a través de la participación y colaboración mutua. De esta definición se desprende que las redes presentan un carácter ad hoc que las diferencia de las asociaciones y otras modalidades formalizadas de interacción institucional, las cuales siguen teniendo su importancia, pero son distintas como modalidades organizativas en cuanto a la concreción de objetivos, planes de acción y grado de compromiso así como participación de los asociados.

Por su parte, Castells (2006) plantea que las redes son un concepto social de la globalización, las cuales conectan lo local con lo global, y que son esenciales para el futuro de las universidades en su propósito de creación de conocimiento. Las redes son necesarias no solamente para cooperar, sino para la promoción de la internacionalización como esencia de la vinculación y la integración nacional, regional e internacional.

Las principales debilidades de las redes internacionales desde el ámbito de la educación superior radican en la excesiva amplitud de los objetivos, la debilidad de los liderazgos, la injustificada heterogeneidad y asimetrías entre los asociados, las dificultades en la financiación y la gradual pérdida de interés de los asociados. Sin embargo, las redes internacionales están jugando un papel cada vez más importante en el ámbito de la internacionalización de la educación superior (Zarur, 2008).

La estructura de los contactos puede ser de diferente tipo: contactos individuales, lazos institucionales, contactos bilaterales y multilaterales.

Históricamente, los lazos se inician a partir del contacto entre personas, las cuales pueden o no resultar en un acuerdo interinstitucional formal. También se pueden dar relaciones interdepartamentales o interfacultades, que pueden estar principalmente basados en una disciplina común. Para una cooperación a mayor escala se deben promover los acuerdos interinstitucionales, pero para éstos el compromiso individual de los académicos es una condición sine qua non. Además, es muy importante potenciar cualquier acuerdo de cooperación mediante un programa de trabajo concreto, la designación de un referente y sus responsabilidades, procedimientos de evaluación y financiación adecuada. Las instituciones de educación superior, cualquiera sea su tamaño probablemente no podrán avanzar en sus esfuerzos de internacionalización sin una base sólida de lazos interinstitucionales, preferiblemente con algunos de ellos a nivel multilateral.

Según Madarro (2011), las redes adquieren en la actualidad una centralidad indiscutible, generando nuevas condiciones. En palabras de Sebastián (2000), la red introduce una modificación sustantiva, en términos de una superación de los límites territoriales y una eliminación de la duración o demora en el trazado de los vínculos. En este sentido, todo objetivo, tarea o información que los asociados necesiten compartir se hace posible «aquí y ahora». Al revisar sus potenciales rasgos positivos, se puede visualizar que las redes tienen mayor flexibilidad, no requieren la creación de estructuras fijas materiales y pueden ser transitorias, de carácter horizontal, permitiendo el ejercicio de múltiples liderazgos (según la tarea, actividades), menor coste al basarse en aportaciones comunes, diversificación, etc. Como contracara, se encuentran las posibles desventajas, en particular la idoneidad de la red como estructura con los objetivos y resultados que se persiguen, excesiva heterogeneidad entre los asociados, asimetrías y compromiso desigual.

El poder descentralizador de las redes permite desarticular y fragmentar el trabajo y dividir la acción colectiva, reorganizándola en función de los flujos, idealmente horizontales y múltiples, entre los actores promoviendo la integración (Gascón Muro, 2009).

En los estudios sobre el desarrollo de las redes universitarias de cooperación en asuntos de internacionalización, se destacan los trabajos de

Sebastián (2003), Madarro (2011), Almunies & Galarza (2016), quienes analizan e identifican el potencial del trabajo en red, no sólo para fomentar la internacionalización de las instituciones de educación superior, sino para la integración y la inserción en agendas regionales.

En la misma línea, Fernández Lamarra (2010), plantea que las redes de universidades son un espacio desde donde se han desarrollado y desarrollan procesos de integración, articulación y convergencia en materia de educación superior. En este sentido, el Consejo Universitario Interamericano (CUIB), integrado por las organizaciones nacionales representativas de las universidades viene trabajando para la creación y consolidación de un Espacio Iberoamericano de Educación Superior, y la constitución de un foro para el debate, información e intercambio de experiencias, que facilite la coordinación de iniciativas conjuntas.

Entre las experiencias de asociaciones se destacan la Asociación Internacional de Universidades (IAU) y la Asociación Europea de Universidades (EUA), las cuales sirven como foro para los líderes de educación superior. Más inmediatamente involucrados con la cooperación internacional y la internacionalización están las asociaciones profesionales como la Asociación Norteamericana para Estudios en el Exterior (NAFSA). Generalmente, estas asociaciones surgen de redes fundamentadas en el desarrollo de programas, por ejemplo, el Grupo Coimbra, el grupo UNICA y la Red Utrecht. Los miembros de estas agrupaciones funcionan como colegas prioritarios cuando se trata de oportunidades de programas y proyectos. (Jaramillo, 2003).

Existe una heterogeneidad de asociaciones interinstitucionales de carácter internacional y regional creadas en las últimas décadas. La mayoría de ellas constituyen foros en los que se analizan aspectos de la educación superior y se propicia asistencia técnica en cuestiones de organización y gestión universitaria. En algunos casos, se formalizan programas de movilidad de estudiantes y profesores y proyectos de investigación conjuntos.

El impacto positivo de estas organizaciones se encuentra asociado a la concreción de sus objetivos, al número de sus afiliados, al compromiso

institucional de sus miembros y a la idoneidad de los instrumentos que promueven.

En un trabajo reciente de Aponte & Ramírez (2017) se analizaron algunas redes que tienen como objetivo la promoción de la internacionalización de la educación: AMPEI (*Asociación Mexicana para la Educación Internacional*), APAEI (*Asia-Pacific Association for International Education*), ASIE (*Association for Studies in international Education*), CBIE (*Canadian Bureau for International Education*), CONAHEC (*Consortium for North American Higher Education Collaboration*), EAIE (*European Association for International Education*), FICHET (*Foundation for International Cooperation in Higher Education of Taiwan*), IEAA (*The International Education Association of Australia*), IEASA (*The International Education Association of South Africa*), ISANA (*International Education Association*), JAFSA (*Japan Network for International Education*) y KAIE (*Korean Association of International Educators*). Entre los servicios que ofrecen estas asociaciones para atraer a sus miembros se encuentran: formación en temas de internacionalización (por ejemplo webinars), asesoría para la elaboración del plan de internacionalización, biblioteca electrónica, repositorios especializados, comunidades virtuales de expertos, premio a la innovación en internacionalización, intercambio de información, realización de eventos, bases de datos de fuentes de cooperación, promoción de la educación del país a nivel internacional, reclutamiento de estudiantes extranjeros, participación en ferias de educación internacional, realización de investigaciones, monitoreo de buenas prácticas, ser nexo e interlocutor con otros organismos y redes, etc.

En América Latina se pueden mencionar, entre otras, la Organización Universitaria Interamericana (OUI), la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), la Red de Universidades Regionales Latinoamericanas (UREL), el Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el Centro

Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe.

Existen también en los países de la región, redes integradas por las personas responsables de la internacionalización en las instituciones de educación superior. Estas redes tienen distintos orígenes, organización, estructura, tamaño, como también dinámicas diferencias y niveles de consolidación (Rodríguez Betanzos, 2014). En Colombia, desde hace más de dos décadas funciona la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI), con la participación de ochenta representantes de instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas; organizada en nodos regionales de acuerdo a la división del país en regiones geográficas.

La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que agrupa a las principales instituciones de educación superior de México, cuenta con un Directorio Ejecutivo en el cual existe una Dirección General de Cooperación a la que se encuentra adscrita la Dirección de Cooperación Internacional que tiene por objeto apoyar a las instituciones afiliadas en la creación y fortalecimiento de las relaciones de cooperación con contrapartes de otros países mediante el establecimiento de programas y acuerdos que promuevan el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores.

Chile cuenta con la Comisión de Cooperación Internacional del Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas (CRUCH), una red conformada por veinticinco responsables de Relaciones Internacionales, la cual desde su creación buscó ser un espacio de encuentro, análisis y formación con el fin de promover la internacionalización en sus universidades, realizando acciones en tres ejes: formación en gestión de la cooperación; divulgación de información y promoción del sistema universitario al exterior, y exportación de sus servicios educativos.

En Brasil, desde 1998 existe el Foro de las Asesorías de las Universidades Brasileñas para Asuntos Internacionales (FAUBAI) que reúne a 115 gestores en el área de la internacionalización quienes colaboran por medio de seminarios, talleres y reuniones tanto regionales como nacionales

para divulgar la diversidad y las potencialidades de las instituciones ante las agencias de fomento, representaciones diplomáticas, organismos y programas internacionales.

En Argentina desde 1999, se conformó la Red de Responsables de las Relaciones Internacionales de las Universidades Públicas (REDCIUN) en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), con el objetivo de conformar un foro de promoción de la internacionalización de las universidades y promover un trabajo sinérgico entre las 56 universidades nacionales argentinas.

Existe en estas redes nacionales un potencial para apoyar los procesos de internacionalización y la cooperación interuniversitaria. En tal sentido se vienen realizando esfuerzos para conformar una red de redes que permita ampliar la interacción entre las oficinas de apoyo que han venido organizando las universidades de la región. De esta forma, y tal como señala Didou Aupetit (2017) un punto en donde se constatan avances en los últimos 10 años, en particular en relación a la agenda de la CRES 2008, es el de la asociatividad. Los tomadores de decisión impulsaron una “diplomacia de cumbres”, lo que tuvo como resultado que se reforzaran o crearan dispositivos iberoamericanos, interamericanos o birregionales. Colectivos académicos crearon observatorios y redes, de alcances subregional o internacional, como el Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas – OBSMAC, apoyado por el IESALC-UNESCO, la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – CONACYT en México y la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina – RIESAL, respaldada por el MERCOSUR Educativo (Oregioni & Piñero, 2017).

Tanto la movilidad en sus dos variantes más conocidas, estudiantes y profesores, como la participación en redes y asociaciones son las modalidades que caracterizan la forma tradicional de cooperación internacional universitaria. Muchas de las dependencias que existen en las universidades, hoy denominadas de internacionalización, se crearon en torno a un individuo que comenzó a gestionar algún programa de movilidad y/o convenio de

intercambio de estudiantes y/o profesores. Esto es lo que representa lo tradicional, lo fundacional, lo que persiste, y se complementa con las nuevas tendencias que empiezan a cobrar fuerza en las universidades en las primeras décadas del siglo XXI, las cuales se desarrollan en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

3.1 De la Internacionalización en términos generales a la Internacionalización del currículo como aspecto central del actual proceso

En un mundo cada vez más interconectado, donde los principales referentes de educación superior creen que el beneficio más importante de la internacionalización es que prepara a los estudiantes para convertirse en ciudadanos globales (Egron-Polak & Hudson, 2014), centrarse solo en esta pequeña minoría de estudiantes y académicos que pueden movilizarse no es suficiente. Se requiere un cambio de paradigma: desde un enfoque casi exclusivo para la movilidad de una elite a focalizar en el currículo y los resultados de aprendizaje para todos los estudiantes, los que se movilizan y los que nunca lo harán (Green & Whitsed, 2015). La internacionalización del currículo llama la atención sobre la necesidad de ampliar las oportunidades educativas internacionales para todos los estudiantes más allá de los estrechos límites de los que acceden a la movilidad.

Brandenburg & de Wit (2012) abrieron un importante debate a partir de un ensayo con un título bastante provocativo "*El final de la internacionalización*". En dicho trabajo, los autores invitan a repensar la internacionalización, reorientándola hacia los resultados y los impactos y alejándola de un enfoque puramente focalizado en entradas y salidas (*inputs* y *outputs*). Para ellos, en lugar de enfatizar el número de estudiantes que viajan al extranjero y la recepción de estudiantes que pagan tasas y matrículas internacionales, es crítico focalizarse en los resultados del aprendizaje. Esta posición pone en el centro de la escena al currículo.

A medida que las instituciones adquieren un modelo más sofisticado de internacionalización, la internacionalización del currículo puede verse como un aspecto fundamental, sin el cual otras acciones están destinadas a permanecer periféricas y la transformación esperada podría quedar inconclusa. Para Hudzik (2011) no se puede tener una internacionalización integral sin la internacionalización del currículo.

Van der Wende (1997) sostiene que la internacionalización es un proceso, en el cual la movilidad de estudiantes y académicos, el desarrollo y la innovación curricular son fenómenos interrelacionados e interdependientes.

Para Pedro Henríquez Guajardo, Director IESALC-UNESCO, entre los desafíos que enfrenta la educación superior en América Latina y el Caribe se encuentra el de la calidad, el cual incluye la dimensión de la internacionalización curricular (Didou Aupetit et al., 2014).

Existe una falta de claridad en torno al concepto de internacionalización del currículo y sus límites, lo que da cuenta de la necesidad de desarrollar más investigación con respecto al significado y proceso (Weikala, 2011). La literatura académica más reciente no ha brindado definiciones amplias y solo se centró en sugerir formas prácticas de implementar la internacionalización del currículo (Carroll & Ryan, 2005; Jones, 2010; Leask & Carroll, 2011; Ryan, 2012). Tal como señala Luchilo (2017) el punto de partida no suele estar definido con mucha precisión y el de llegada a veces coincide con una selección de ejemplos de algún sistema o una universidad que se suponen exitosos en materia de internacionalización del currículo y que predominantemente se refieren a casos australianos, británicos y estadounidenses.

Antes de comenzar a desarrollar las definiciones más utilizadas de internacionalización del currículo es necesario precisar la noción de currículo.

3.2 El Currículo Universitario: definiciones y elementos constitutivos

La internacionalización del currículo requiere analizar la naturaleza misma del conocimiento (*quién lo produce, cómo se enseña y cómo se aplica*), así como reflexionar sobre los cambios y las reformas necesarias en el sistema universitario, para que los estudiantes puedan desarrollar aptitudes y perspectivas globales (Mestenhauser, 1998).

El currículo universitario presenta históricamente un “encuadre débil”; esto es, los profesores y los estudiantes ejercen un alto grado de

control del proceso de selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica, aunque condicionado por la fuerza de las tradiciones disciplinares y educativas. Este rasgo constituye un elemento estructurante esencial del currículo del nivel superior, del cual se derivan dinámicas curriculares parcialmente distintas de las que se verifican en el resto del sistema (Collazo, 2017).

A diferencia de los otros niveles del sistema, las universidades desarrollan procesos colectivos de elaboración y evaluación de los planes de estudios desligados de técnicas lógicas. Se entiende, además, como una “obligación” docente la formulación del propio programa de estudios (Díaz Barriga, 1994). Se puede incluso afirmar que el conocimiento técnico curricular no ha formado parte de los procesos de renovación curricular de manera generalizada y sistemática en las universidades y que, probablemente, han sido más determinantes las experiencias “comparadas” introducidas por los académicos a partir de la propia experiencia académica internacional. Otra dificultad es que la mayoría de las teorías curriculares se basan en teorías de aprendizaje enfocadas en la educación primaria y secundaria. La tradición de libertad académica, que es un pilar de la educación superior, pareciera dejarla exenta del análisis curricular. De esta forma, las universidades no abordan temas tan relevantes y polémicos como la organización y la estructura académica de las asignaturas, sus contenidos, la bibliografía utilizada, los paradigmas dominantes y las habilidades intelectuales que propician (Gacel-Ávila, 2006).

Lawton (2014) sostiene que el concepto de currículo se puede ubicar en un continuo. Un extremo comprendería una definición estrecha en términos de contenido enseñado mientras que el otro abarcaría una interpretación más amplia que incluye la totalidad de la experiencia educativa. Esta última interpretación incluye no solo lo que se enseña, sino cómo, por qué y en qué contextos socioculturales e ideológicos. Según Stobie (2007), el concepto de currículo se refiere a una diversidad de elementos que se pueden identificar por separado como aportantes al proceso de aprendizaje.

El currículo es el vehículo por el cual el desarrollo de la epistemología, la praxis y los elementos ontológicos se pueden incorporar en la vida y el

aprendizaje de los estudiantes de hoy asegurando que se gradúen listos y dispuestos a hacer una diferencia positiva en el mundo del mañana (Green & Whitsed, 2015).

Barnett et al. (2001) observan que proliferan los proyectos en educación superior centrados en la enseñanza y el aprendizaje, pero irónicamente la atención es escasa en lo concerniente al currículo. En la misma línea, Green & Whitsed (2015) plantean que el diseño curricular raramente es una práctica reflexiva en las universidades.

Cada currículo o plan de estudios es la resultante del nivel de acuerdo alcanzado por un colectivo académico en un momento histórico dado y, en ese sentido, constituye el proyecto educativo posible que orienta las prácticas durante un determinado período de la vida institucional. Un eje estructurante del currículo universitario lo constituye el componente profesional, ya que, como plantea Lucarelli et al. (2000), se encuentra fuertemente condicionado a la historia y a la identidad de las profesiones y sus prácticas. Otro eje tiene que ver con la naturaleza del conocimiento académico, especializado y diversificado a la vez (Lucarelli et al., 2000). Parece claro que la fuerza de la lógica disciplinar ha sido determinante en la definición de los contenidos legítimos de la transmisión en la educación superior. De ello se deriva una modalidad disciplinar de organización y control del trabajo académico –en forma de cátedras, departamentos o institutos– que, fruto del agrupamiento por especialidad, resulta en una distribución amplia de la autoridad y en la conformación de culturas disciplinares diferenciadas que trascienden las fronteras institucionales. La disciplina se erige, de este modo, en el elemento primordial que configura tanto la profesión académica como la organización universitaria.

Otro aspecto importante a resaltar es que los planes de estudio que se imparten en las universidades a menudo tienen un carácter exclusivamente nacional. Sin embargo, las disciplinas son comunidades de práctica globales y las personas se movilizan cada vez más.

Siguiendo a Leask (2013) se puede afirmar que existen tres elementos que conforman el currículo: el currículo formal, el currículo informal o co-curricular y el currículo oculto. El currículo formal se refiere al programa

secuenciado de actividades de enseñanza y aprendizaje y experiencias organizadas en torno a áreas, temas y recursos de contenido definidos. Los resultados de aprendizaje del plan de estudios se evalúan de varias maneras, incluidos exámenes y diversos tipos de tareas, sesiones de laboratorio y otras actividades prácticas. El currículo informal (a veces llamado co-currículo) se refiere a las diversas actividades co-curriculares que tienen lugar en el campus; aquellas actividades opcionales organizadas por la universidad que no son parte de los requisitos formales de la carrera o programa de estudio, pero que sin embargo contribuyen y en muchos aspectos caracterizan la cultura institucional. Ellos son una parte importante del ámbito en el que se desarrolla el currículo formal. El currículo oculto está relacionado con los procesos mediante los cuales los académicos seleccionan y ordenan el contenido, deciden y describen los resultados de aprendizaje previstos, organizan actividades de aprendizaje y evalúan el rendimiento del estudiante.

De esta forma se puede concluir que el currículo es el resultado de una interacción dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, de contenido y experiencias dentro y fuera del aula; de mensajes previstos e involuntarios, explícitos e implícitos. Su interpretación es muy amplia, y no se restringe al contenido del plan de estudio formal de un estudiante. El contenido de las asignaturas, las metodologías de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación son importantes, pero también lo son las actividades de currículo ampliado habilitadas y animadas (o deshabilitadas y desalentadas) a través de una asignatura.

3.3 Definiciones de Internacionalización del Currículo

El análisis sobre la Internacionalización del Currículo frecuentemente comienza con desacuerdos en cuanto a la terminología y el alcance. Si bien se han realizado muchos intentos de definiciones (Caruana & Hanstock, 2008; Hyland, Trahar, Anderson & Dickens, 2008; Clifford, Henderson & Montgomery, 2013; de Wit & Beelen, 2014), sigue siendo una noción controvertida que puede ser percibida como "elusiva e insatisfactoria" por los académicos (Turner & Robson, 2007: 4). Whitsed & Green (2013a: 1) señalan que este fenómeno de cambio de denominaciones comúnmente utilizadas *"resalta una profunda inquietud entre los estudiosos"*. El término es controvertido. Algunos lo ven como una cantidad de actividades aisladas, como estudiar en el extranjero, enseñar idiomas, enseñar en inglés, enseñar a estudiantes internacionales ... y así sucesivamente.

Hay poco acuerdo sobre el significado del término internacionalización del currículo y una gran diversidad de interpretaciones asociadas con el concepto (Knight, 1997). Harari (1992:30) define la internacionalización del currículo como *"el proceso de infusión, incorporación o integración de elementos internacionales o de una dimensión internacional en el currículo o método de enseñanza"*. Sugiere que se lleve a cabo *"por medio de la infusión en los cursos disciplinarios de contenidos internacionales, por el uso del método comparativo en la enseñanza y la investigación, por medio de estudios sobre culturas y civilizaciones extranjeras, estudios internacionales e interculturales, estudios internacionales para el desarrollo y el estudio de idiomas extranjeros como parte integral del currículo"*.

Para Maidstone (1995), la internacionalización del currículo es el vehículo primordial para la implementación del proceso de internacionalización, propuesta reforzada por van der Wende (1997) al afirmar que se trata de la mejor garantía para consolidar e institucionalizar la internacionalización de la educación superior. Van der Wende (1997) define la internacionalización del currículo como el proceso de desarrollo o de innovación curricular cuyo objetivo es integrar una dimensión internacional

e intercultural en el contenido del currículo y, si fuese necesario en el método pedagógico mismo. Se consideran metas de la internacionalización del currículo las siguientes: el mejoramiento del manejo de idiomas extranjeros, la comprensión de otros países y culturas, y el desarrollo de competencias interculturales y transculturales en los estudiantes.

La OCDE lo define como *"un plan de estudios con una orientación internacional en contenido y/o forma, dirigido a preparar a los estudiantes para el desempeño (profesional y social) en un contexto internacional y multicultural y diseñado para estudiantes nacionales y/o extranjeros"* (OECD 1996: 6). Aquí, el énfasis está en la preparación de los estudiantes para tener éxito en una sociedad multicultural. Incluye a todos los estudiantes, tanto locales como internacionales, e implica un tipo de desarrollo holístico de los estudiantes mediante la mejora de los aspectos profesionales y sociales de sus vidas.

Rizvi (2007: 391) critica la definición de la OCDE considerando que representa un *"imaginario neoliberal de los procesos globales"*. Por su parte, Haigh (2009: 271) sostiene que *"la internacionalización real del plan de estudios requiere que las asignaturas se puedan construir sobre bases multiculturales"*. Esta perspectiva se refleja en la definición brindada por Clifford et al. (2009): *"La internacionalización del plan de estudios abarca el desarrollo del currículo, estrategias de enseñanza y procesos de evaluación y conduce a una comprensión de las intersecciones de las perspectivas locales, nacionales y globales. El plan de estudios de la universidad puede contribuir con un ambiente y un ethos donde las capacidades transculturales y las perspectivas globales son valoradas y respetadas y sus graduados están equipados para vivir y trabajar en un ámbito global"* (Citado en Welikala 2011: 15).

Entre las definiciones más citadas se encuentra la de Leask, que se centra en el plan de estudios formal y evaluable: *"La incorporación de una dimensión internacional e intercultural en la preparación, ejecución y resultados de un programa de estudio"* (Leask, 2009: 209). A lo largo de su trabajo, Leask ha enfatizado la importancia de la construcción cuidadosa de los entornos de aprendizaje y ha hecho referencia específica a los procesos de

enseñanza, aprendizaje y evaluación, aceptando así su importancia en la implementación del currículo internacionalizado.

Una nueva definición, por lo tanto, lo hace aún más explícito y actualiza la del año 2009: "*La internacionalización del plan de estudios es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio*" (Leask, 2015: 9). Esta definición incluye todos los aspectos del proceso de aprendizaje y enseñanza: el plan de estudios formal, el plan de estudios informal y el currículo oculto. Tiene en cuenta también tanto la dimensión "intercultural" como la "internacional" del proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados de aprendizaje así como también el contenido. Asimismo, se centra específicamente en servicios de soporte, lo que implica la necesidad de crear una cultura de internacionalización en el campus, que aliente y recompense la interacción intercultural tanto dentro como fuera del aula. El foco en un programa de estudio sugiere que el currículo internacionalizado estará disponible para todos y, por lo tanto, implica más que experiencias y actividades aisladas y disponibles para algunos estudiantes.

Finalmente, es importante resaltar que muchos de los trabajos sobre internacionalización del currículo (Carson, 2009; Luxon & Peelo, 2009; Karseth & Sivesind, 2010; Rusciano, 2014; Stütz et al, 2015) tienden a considerar que el currículo existente no es internacional o, al menos, no es todo lo internacional que debería ser. La afirmación de Rusciano (2014:21) de que "*un currículo no globalizado prepara a los estudiantes para un mundo que no existe más –y eso no es ninguna preparación–*" expresa de un modo extremo este punto de vista.

3.4 El rol de las disciplinas en la Internacionalización del Currículo

La compleja interacción entre las comunidades disciplinares y la internacionalización del currículo, así como una serie de factores que

permiten y obstaculizan su puesta en funcionamiento han sido explorados por diversos autores (Clifford, 2009; Childress, 2010; Beelen & Leask, 2011). Sin embargo, el número, el alcance y la profundidad de los estudios hasta la fecha son limitados. La realidad es que los estudios de internacionalización del currículo en la educación superior son escasos y las voces académicas rara vez se escuchan en las discusiones de internacionalización. El resultado es que la relación entre la internacionalización, el currículo y las disciplinas es poco conocida (Green & Whitsed, 2015).

Para Gacel-Ávila (2006), las experiencias registradas en internacionalización del currículo se encuentran fragmentadas en las diferentes disciplinas. El conocimiento en y entre disciplinas está en el corazón de la internacionalización del currículo (Leask & Bridge 2013).

La internacionalización del currículo es, hasta cierto punto, dependiente de la disciplina. Decisiones críticas sobre qué conocimientos se incluirán en el plan de estudios y cómo enseñar y evaluar el aprendizaje son en cierta medida predeterminados por la comunidad disciplinaria.

Según Green & Whitsed (2015) el desarrollo curricular y la enseñanza son prácticas vinculadas estrechamente a las disciplinas específicas y unidades organizativas dentro de las universidades (departamentos, escuelas o facultades). Por lo tanto, los académicos de la facultad se han definido como los 'guardianes' o 'precursores' del cambio curricular, porque *“los cambios básicos en el plan de estudios no ocurren hasta que la facultad y sus áreas disciplinarias y departamentales estén listos para implementarlos”* (Groennings & Wiley citados en Green & Schoenberg, 2006: 4).

La disciplina ejerce un enorme poder e influencia sobre la organización y la producción de conocimiento (Klein, 1993) y los grupos disciplinares son comunidades globales, cada uno con una cultura distintiva, su propia forma de ver, entender y actuar en el mundo.

Becher (1993) trabaja en torno a la constitución de las tribus, los territorios académicos y las comunidades disciplinarias. Pone en evidencia que la capacidad de un grupo de constituirse en comunidad está ligada a la posibilidad de construir ciertos emblemas: una historia, un mito y un héroe en común. En tal sentido, identificar a las disciplinas como comunidades

supone registrar la presencia de elementos que le dan sentido y unidad al conjunto. Las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan, desarrollando un papel fundamental los procesos de socialización y trabajo en la universidad, lo que en última instancia redundaría en la construcción de la propia historia de la disciplina. Existen, según Becher (1993), dos entidades pre-constituídas: por un lado la disciplina como conjunto ordenado de conocimientos, fundado en el paradigma de ciencia normal, y también como organismo productor y reproductor de esos conocimientos; y por otro lado, un grupo organizado de investigadores y docentes, esto es académicos, que practican o despliegan su actuación dentro de esa disciplina. La conjunción de estos dos conjuntos ya dados daría como producto la comunidad, la “tribu”.

En sus formas de organización social al interior de las universidades, los académicos podrían caracterizarse por su pertenencia a diversas “tribus” que habitan “territorios” constituidos por las disciplinas del conocimiento. Como señala Becher (1993), si bien en un cierto nivel de abstracción los académicos pueden ser considerados miembros de una única profesión, si se afina la mirada, la profesión académica se presenta, en palabras de Clark (1991), como una “profesión fragmentada”: cada disciplina, o aún cada especialidad en cada disciplina, da forma a una cultura disciplinar peculiar de los académicos que la integran, que tiene su correlato social en diversos procesos de iniciación, distintos modelos de carrera, diferentes patrones de interacción social y comunicación (publicaciones), entre otros aspectos.

Clark (1991) concibe a la cultura académica como los relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los sujetos definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen. Estas creencias tienen su fuente tanto en las instituciones como en las disciplinas y están influidas por el medio ambiente. De esta manera, sostiene el autor, las universidades se convierten en un mosaico diverso en el que se aprecian inconsistencias, derivadas de la presencia de percepciones y valores distintos que hacen posible un orden cultural. La naturaleza comprensiva de la disciplina, señala Clark proviene también del hecho de que no se especializa por localidades, sino que agrupa

a una comunidad de interés de tipo gremial con amplia extensión territorial. De esta forma, el alcance de la disciplina no se contiene necesariamente dentro de los límites del sistema nacional.

Las comunidades disciplinarias trascienden las fronteras nacionales y proporcionan un enfoque organizacional para las universidades y los planes de estudios en todo el mundo. Becher (1993) demostró que los académicos están conectados con sus disciplinas en las que han invertido muchos años en el desarrollo de conocimientos y habilidades y con los que se identifican fuertemente, formando una comunidad de aprendizaje global. Clasificó las disciplinas como duras puras (ciencias naturales y matemáticas), duras aplicadas (profesiones basadas en la ciencia, por ejemplo, ingeniería), blandas puras (humanidades y ciencias sociales) y blandas aplicadas (profesiones sociales, por ejemplo, educación, trabajo social y derecho).

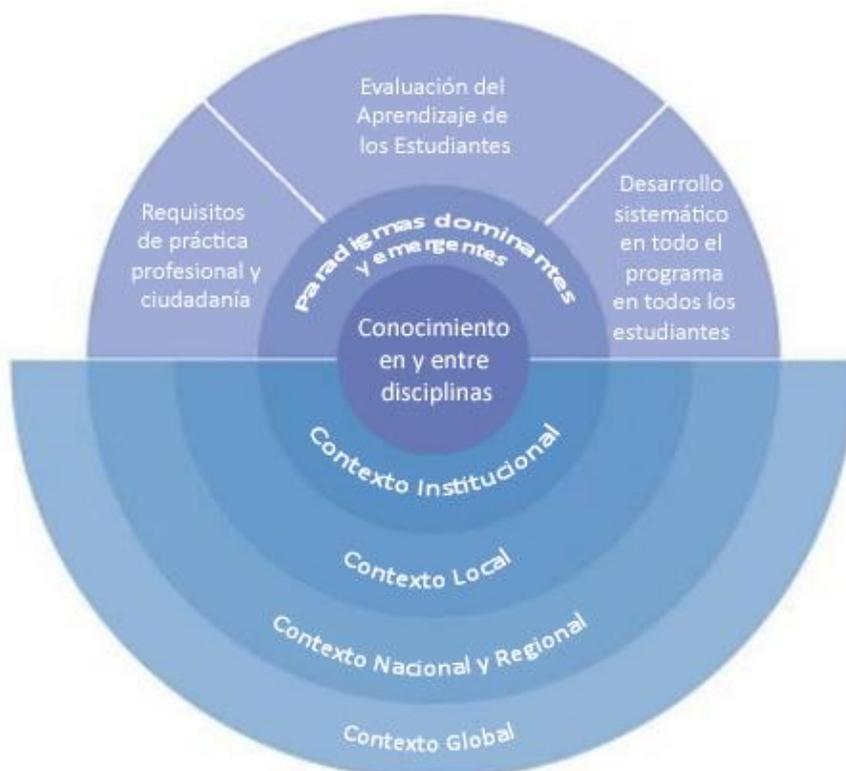
En tal sentido, un estudio descripto por Clifford (2009) da cuenta que la apertura a la internacionalización del currículo varía según las disciplinas. En dicho trabajo, se concluyó que las comunidades de aprendizaje de las disciplinas "duras y puras" son más resistentes a participar en los procesos de internacionalización del currículo, mientras que todas las demás áreas reconocieron los efectos de la contextualización del conocimiento y la necesidad de considerar los futuros ambientes de trabajo multiculturales de sus estudiantes.

Leask & Bridge (2013) desarrollaron un marco conceptual de la internacionalización del currículo, que ubica a las disciplinas, y por lo tanto los equipos disciplinarios que construyen el currículo, en el centro del proceso. Los grupos disciplinarios se han descrito como el equivalente de tribus académicas, comunidades exclusivas a nivel mundial, cada una con una cultura distintiva, su propia forma de ver, entender y actuar en el mundo. Dicho marco conceptual, que se presenta en el Gráfico 2, destaca las características dominantes de las diferentes "capas" que finalmente determina cómo el personal académico conceptualiza y representa un currículo internacionalizado. Cada capa interactúa directa e indirectamente e influye en los demás, creando un conjunto complejo de condiciones que impactan en el diseño de un currículo internacionalizado.

La mitad superior del marco conceptual identifica tres consideraciones clave en el diseño de un currículo internacionalizado: los requisitos internacionales e interculturales de la práctica profesional y la ciudadanía y el desarrollo sistemático y la evaluación del conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales e internacionales del programa de estudios.

El lugar del conocimiento disciplinario se muestra como un determinante crítico en la conceptualización y práctica de Internacionalización del Currículo. Sin embargo, el conocimiento disciplinario (sus formas de saber, de ver y hacer) está anidado dentro y conformado por lo institucional, local, nacional, regional y finalmente el contexto global.

Gráfico 2: Marco conceptual de la Internacionalización del Currículo de Leask & Bridge



Fuente: Leask & Bridge, 2013: 84.

El marco conceptual de Leask & Bridge (2013) sugiere que, los paradigmas dominantes y emergentes dentro de las disciplinas, los requisitos

de los órganos y prácticas profesionales pertinentes, las prácticas de evaluación, e incluso el enfoque para desarrollar resultados de aprendizaje están influenciados por el contexto en el que estas actividades tienen lugar. Para internacionalizar el currículo, Leask (2013) enfatiza la importancia de interrumpir las fuerzas hegemónicas (implícitas y explícitas) dentro de las disciplinas que restringen la innovación curricular.

Los factores del ámbito de la disciplina, de la institución, del contexto local, nacional, regional y global interactúan de diferentes maneras para facilitar e inhibir, conducir y dar forma a los enfoques para la internacionalización del currículo, incluida la manera en que los resultados del aprendizaje se definen, enseñan y evalúan. Por lo tanto, y según esta perspectiva, es factible ver enfoques de internacionalización del currículo que son similares y diferentes tanto dentro como entre disciplinas (Leask & Bridge, 2013).

3.5 Tipología de la Internacionalización del Currículo

Tal como pudo verse en las secciones anteriores, existen muchas definiciones sobre la internacionalización del currículo, las cuales no profundizan sobre cómo ésta se implementa en una institución. No hay mucho registro de categorizaciones y descripciones detalladas de los elementos constitutivos de la internacionalización del currículo. Webb (2005) habla de cuatro fases de la internacionalización del currículo:

1. Estudiantes internacionales que estudian junto a estudiantes locales;
2. Desarrollo sistemático del currículo para la internacionalización;
3. Operaciones transnacionales e internacionalización del currículo;
4. Normalizar la internacionalización del plan de estudios.

Este trabajo de Webb podría dar lugar a realizar un recorrido por las etapas de la internacionalización del currículo. En ese sentido, existe un primer momento, en el cual, la incorporación de lo internacional, está dado por la situación que se presenta en las aulas cuando hay heterogeneidad en cuanto a la procedencia de los estudiantes. Jones (2011) cree que las

intervenciones en el aula donde los estudiantes comparten diferentes perspectivas culturales pueden extender las zonas de confort de los estudiantes, pero de manera controlada. Ella afirma que tales actividades pueden ser transformadoras para los estudiantes. Esta transformación tiene lugar donde la diferencia se tolera y se respeta en la cultura institucional y donde se requiere que los individuos piensen y actúen fuera de su zona de confort en un entorno de apoyo. Este factor diverso, dispara una serie de estrategias que se ponen en juego para poder avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Conciliar realidades diferentes, impacta en el currículo. Esto a su vez supone la incorporación de temas internacionales en las asignaturas, la inclusión de bibliografía que también remite a mayor diversidad cultural e internacional. Esta flexibilización y apertura va acompañada de otras acciones, que muchas veces exceden a la unidad curricular e impactan a nivel del plan de estudios, logrando que la concepción misma del currículo tenga una impronta internacional, en cuanto al perfil de egreso y su potencialidad para un reconocimiento a escala global.

Por otra parte, se encuentra la tipología más extendida de Currículo Internacional, elaborada por van der Wende (1996: 187), la cual tiene nueve categorías:

1. *planes de estudio con un tema internacional (por ejemplo, relaciones internacionales, derecho europeo);*
2. *planes de estudio en los que el área temática tradicional/original se amplía mediante un enfoque internacional comparativo (por ejemplo, educación comparada internacional);*
3. *planes de estudio que preparan a los estudiantes para profesiones internacionales definidas (gestión comercial internacional);*
4. *planes de estudio en idiomas extranjeros que aborden explícitamente cuestiones de comunicación cruzada y proporcionen formación en habilidades interculturales;*
5. *programas interdisciplinarios, como estudios regionales y de área, que cubren más de un país (por ejemplo, estudios europeos, escandinavos o asiáticos);*

6. *planes de estudios conducentes a titulaciones reconocidas internacionalmente;*
7. *planes de estudio que conducen a titulaciones conjuntas o dobles;*
8. *planes de estudio cuyas partes obligatorias se ofrecen en instituciones en el extranjero, impartidas por profesores locales;*
9. *planes de estudio en el que el contenido está especialmente diseñado para estudiantes extranjeros.*

Esta tipología revela que muchos de los currículos pertenecen a diferentes categorías al mismo tiempo. Hace más de veinte años, cuando Van der Wende propuso esta tipología, las categorías 1, 2, 3 y 5 representaban lo más corriente de la internacionalización del currículo. Sin duda hay planes de estudio que por su naturaleza son internacionales per se, tanto por el tema, la profesión a la que dan lugar, los contenidos que se proponen o el alcance. En tal sentido y a los efectos de este trabajo, esas categorías no implican un esfuerzo por parte de las instituciones para la internacionalización del currículo. Su concepción fue internacional desde su origen, no porque se quisiera dar un paso adelante, sino porque las características mismas del objeto de la titulación eran internacionales. El desafío está en aquellas disciplinas que se traducen en planes de estudio que fueron tradicionalmente concebidos de forma local, y se plantean la necesidad de lograr la incorporación de la dimensión internacional, intercultural y global en su seno.

La categoría 8 tiene implícito un aspecto que remite a la movilidad, y por ende se corre de la situación “en casa” inherente a lo que tiene que ver con la internacionalización del currículo.

Finalmente, la categoría 9, ha quedado obsoleta dado que las definiciones vigentes de internacionalización del currículo hacen hincapié en la necesidad que ese plan de estudios internacionalizado esté disponible para “todos” los estudiantes, y no que haya sido diseñado y se implemente para un número reducido de estudiantes internacionales.

De esta forma, la tipología de van der Wende queda circunscripta a tres elementos (4, 6 y 7) que desde el enfoque que se plantea en esta tesis son considerados centrales:

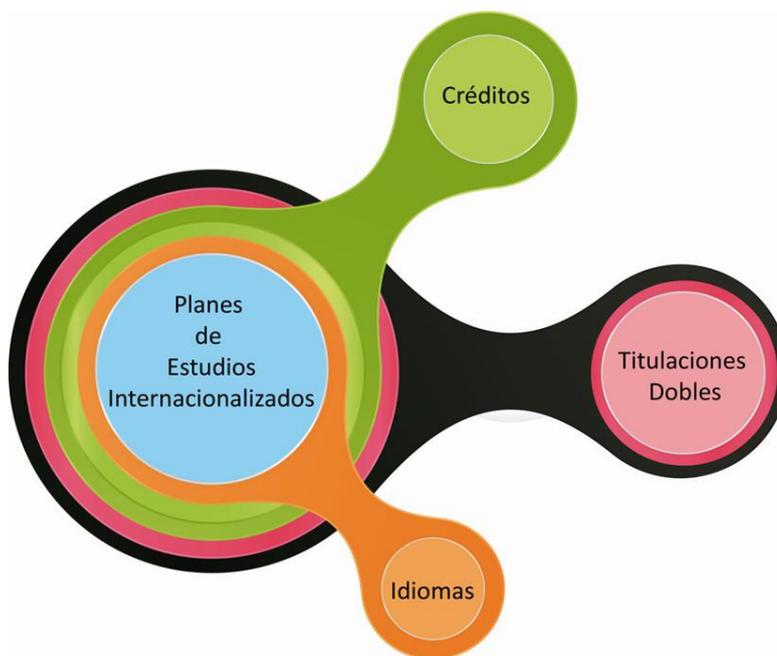
- planes de estudios conducentes a titulaciones reconocidas internacionalmente;
- planes de estudio que conducen a titulaciones conjuntas o dobles;
- planes de estudio en idiomas extranjeros que aborden explícitamente cuestiones de comunicación cruzada y proporcionen formación en habilidades interculturales;

En las secciones siguientes se analizarán en detalle estos tres elementos y se incorporará un cuarto vinculado con:

- utilización de créditos académicos que permiten la comparabilidad de las asignaturas/módulos de las titulaciones;

De esta forma, desde el punto de vista de esta tesis, existen cuatro elementos centrales de la internacionalización del currículo, los cuales se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico 3: Componentes de la Internacionalización del Currículo



Fuente: elaboración propia

Cada uno de los cuatro componentes será desarrollado en detalle en los próximos apartados.

3.6 Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional

Este primer elemento de la internacionalización del currículo se centra en todas las acciones inherentes a diseñar e implementar un plan de estudios que contenga los componentes globales que habiliten a ese futuro graduado a moverse en un contexto internacional. En este mismo sentido, Nilsson (2000) y Gacel-Ávila (2003), coinciden en afirmar que en la sociedad globalizada, en donde están inmersas las universidades, éstas tienen el compromiso de formar a futuros profesionales con capacidad de competir en el ámbito internacional. Es decir, que tengan las capacidades suficientes y necesarias para trabajar en el lugar, cualquiera que sea, donde les corresponda hacerlo. Un currículo que da conocimiento internacional e intercultural y desarrolla habilidades en este campo, busca preparar estudiantes para realizarse (profesional, social y emocionalmente), en un contexto internacional y multicultural (Nilsson, 2000).

Zimitat (2008: 136) argumenta que *"incluso si los graduados nacionales nunca salen de su propio país, al graduarse se verán obligados a competir en entornos internacionales o multinacionales de trabajo y descubrimiento"*.

Webb lleva esto más allá:

"Como parte de su preparación para vivir y trabajar en un mundo globalizado, los graduados necesitan habilidades y actitudes de aprendizaje permanente cada vez mejor desarrolladas y una perspectiva internacional. Deben interpretar los problemas locales dentro de un contexto más amplio y global y para juzgar la importancia de los fenómenos mundiales para sus propias vidas y trabajo. La internacionalización del currículo por lo tanto incorpora un rango de valores, incluida la apertura, la tolerancia y el comportamiento culturalmente inclusivo, que son necesarios para asegurar que las diferencias culturales sean escuchadas y exploradas" (Webb, 2005: 110).

Es evidente entonces que se necesita una interpretación amplia de la internacionalización, asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de considerar el impacto global de su campo de estudio y comprender cómo su disciplina se enmarca dentro de un contexto global.

3.6.1 El diseño de un plan de estudios internacionalizado

Focalizando en lo que en términos de Leask (2015) es el currículo formal, y frente al objetivo de avanzar hacia planes de estudio reconocidos internacionalmente, se abren al menos dos alternativas: la primera, dar respuesta a este desafío través de los contenidos y, la segunda, mediante la formación por competencias.

La alternativa de dar respuesta mediante la incorporación de contenidos fue la primera en presentarse y posiblemente la única vigente hasta la década de los noventa, momento de irrupción y auge del concepto de las competencias en el ámbito educativo. En esta tendencia pueden situarse, entre otros, a McKellin (1996), quien considera que los mecanismos necesarios para favorecer la internacionalización del currículo giran en torno a la inclusión de aspectos internacionales en las disciplinas académicas, profesionales y técnicas. Esta solución se enfrenta con numerosas dificultades, como la unificación de planes de estudio entre instituciones de diferente naturaleza jurídica (cantidad y tipo de asignaturas, extensión y contenido de los programas), de diferentes contextos culturales, y de países que tienen sus propios marcos legales. No significa que estas dificultades sean insuperables; de hecho, existen acuerdos internacionales sobre homologación y reconocimiento de títulos entre países, o a través de mecanismos como el Convenio Andrés Bello¹⁹. Han surgido también agencias internacionales de diverso origen, para la acreditación de programas

¹⁹ La Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural, es un organismo intergubernamental, creado en virtud del Tratado suscrito en Bogotá, el 31 de enero de 1970, sustituido en Madrid en 1990, integrado por Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Recuperado de: <http://convenioandresbello.org/inicio/> (Último acceso 13/04/2019).

académicos, y otras dedicadas a la certificación internacional. Es importante mencionar la experiencia de acreditación a nivel del MERCOSUR.

La acreditación es el resultado del proceso de evaluación mediante el cual se certifica la calidad académica de las carreras de grado, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación. El Sistema ARCU-SUR fue creado como sistema de acreditación permanente en 2008 después del Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA), que tuvo vigencia entre los años 2004 y 2006. El MEXA²⁰ se aplicó de manera experimental y gradual para carreras de grado cuyo título era indispensable para el ejercicio profesional (Medicina, Ingeniería y Agronomía), pero sin que la obtención de la acreditación otorgase autorización para el desempeño profesional regional (Fernández Lamarra, 2010), permitiendo solamente el intercambio de docentes y estudiantes. Una vez finalizado el MEXA, en el año 2006 se propuso la implementación de un sistema permanente de acreditación de carreras que se denominó Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias del MERCOSUR (Sistema ARCU-SUR), aprobado en 2008 y con los mismos procedimientos del MEXA pero con carácter permanente.

La acreditación en el Sistema ARCU-SUR tuvo dos ciclos. El primero desde 2008 hasta 2014²¹, en el que participaron las carreras que ya estaban en el MEXA (Ingeniería, Medicina y Agronomía) con la inclusión de Arquitectura, Enfermería, Odontología y Veterinaria. El segundo ciclo se inició en el segundo semestre de 2015, incorporando las carreras de Economía, Farmacia y Geología. Hasta 2018, las acreditaciones que en primer lugar había otorgado MEXA y luego ARCU-SUR no daban el derecho a ejercer la profesión en otros países. En ese contexto, el proceso de acreditación regional en el MERCOSUR no tenía mayor impacto que el de emitir una certificación regional para las carreras, ya que el reconocimiento de títulos de grado a nivel regional no era aún una realidad concreta. Los

²⁰ El proceso MEXA acreditó 62 carreras: 19 de Agronomía, 29 de Ingeniería y 14 de Medicina (MERCOSUR, 2008).

²¹ En total, se acreditaron 238 carreras: 46 de Agronomía, 31 de Arquitectura, 24 de Enfermería, 78 de Ingeniería, 21 de Medicina, 11 de Odontología y 27 de Veterinaria.

países participantes acordaban reconocer los títulos otorgados por los programas acreditados, aunque solo con fines académicos (Barreyro et al., 2016).

Desde fines de 2018 se acordó a nivel del MERCOSUR, a través de la Resolución MERCOSUR/CMC/DEC N° 07/18, un mecanismo de reconocimiento de títulos universitarios que facilite la movilidad académica y profesional en la región. Esto implica que cada país reconoce los títulos de grado que cuenten con acreditación vigente en el momento de su emisión, bajo el Sistema ARCU-SUR, y dicho reconocimiento producirá los efectos que cada país confiere a sus propios títulos oficiales. Las consecuencias de esta resolución llevan a incorporar al reconocimiento ya existente para la continuidad de estudios, el reconocimiento para el ejercicio profesional, lo que es un gran avance a escala sub-regional.

Los debates en torno a lograr reconocimiento internacional del plan de estudios a través de los contenidos remite a un escenario potencial de homogenización de lo que se enseña y esto implica de alguna forma una amenaza a la autonomía académica universitaria. La pregunta derivada de esta situación es ¿cómo lograr una cierta unidad en los planes de estudios, de modo que respondan a las exigencias de la internacionalización y, a la vez, respeten las diferencias culturales y la identidad institucional de cada universidad? La respuesta remite a la segunda vía, la de centrarse en las competencias a las que da lugar el plan de estudios.

Para De Zan et al. (2011), las competencias son un factor esencial para la internacionalización del currículo, ya que generan condiciones de comunicación pedagógica, la inmersión en redes de conocimiento y otorga las herramientas para entender las diferencias culturales, sociales y epistemológicas a las que responde la educación superior en cada contexto regional o local. Un currículo centrado en contenidos de enseñanza no logra responder a los retos y desafíos de la internacionalización, un currículo basado en competencias parte del estudio y análisis del contexto local, regional, nacional e internacional como factor determinante para sustentar el programa académico y sus contenidos curriculares (Arango & Acuña, 2018).

En primer lugar, es necesario definir el término competencia. Perrenoud (2008) la concibe como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo determinado de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para Pinto Cueto (1999) cada competencia es entendida como la integración de tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Por su parte, Masterpasqua (1989) las define como características personales (conocimientos, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos.

Las competencias son las capacidades individuales que permiten realizar tareas u obtener ciertos logros en forma eficiente y eficaz. Entre sus componentes están las destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes, rasgos personales (Letelier et al., 2004). Es difícil tomar como referencia un solo concepto, pues las definiciones son diversas y apropiadas, y referirse sólo a una implicaría un sesgo para un abordaje completo de la noción de competencias desde la complejidad que esto exige (Salas, 2005). De ahí que la competencia podría definirse de una forma más simple como el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos, saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender.

En este sentido, las competencias no pueden reducirse a un simple desempeño profesional, ni a la mera aprehensión del conocimiento para saber cómo hacer, sino que abarcan un conjunto completo de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que llevan a una persona responsable a ser capaz de realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, sentimentales, profesionales, productivas), a través de las cuales proyectan y muestran su capacidad para resolver un problema determinado, dentro de un contexto específico y cambiante. Las competencias se desarrollan gradualmente a través de diferentes niveles de complejidad, y son de diferentes tipos: básico o fundamental, genérico o común, específico u orientado a la carrera. La competencia no es una capacidad innata, sino que puede desarrollarse a partir de las motivaciones internas de cada persona.

Para Haug (2010) la internacionalización del currículo requiere cambios particularmente en el diseño del plan de estudios desde una

perspectiva internacional y comparativa (utilizando, por ejemplo, los estudios que se han realizado en el marco del proyecto Tuning²² para determinar el contenido esencial de los currículos en cada área disciplinaria).

En tal sentido, la experiencia de Tuning es una referencia que permite avanzar en el objetivo de internacionalizar el currículo a través de un enfoque como el de las competencias. Tuning ofrece la siguiente definición: *“las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, habilidades y habilidades. Fomentar estas competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias se forman en diversas asignaturas y se evalúan en diferentes etapas”* (González & Wagenaar, 2006: 14).

Uno de los objetivos clave de Tuning es contribuir al desarrollo de planes de estudios fácilmente entendibles, compatibles y comparables, es decir avanzar en la internacionalización del currículo. En la búsqueda de perspectivas que faciliten el reconocimiento y la movilidad de profesionales a escala global, Tuning intentó alcanzar un consenso en diferentes regiones sobre la comprensión de los títulos de grado desde el punto de vista de lo que sus poseedores (graduados) podrían realizar (González & Wagenaar, 2003). En este sentido, Tuning propone dos tipos de competencias: competencias genéricas y competencias específicas de la disciplina.

La metodología seguida por Tuning plantea un trabajo desde las disciplinas, proponiendo una lista de competencias genéricas consideradas importantes para todos los graduados universitarios. Este proceso se lleva a cabo a través de reflexiones y discusiones dentro y entre los grupos disciplinares con respecto a su propia comprensión de lo que es relevante para un país y región (Awono Onana et al., 2014). Esta discusión sobre las competencias relevantes se desarrolla dentro de un contexto de riqueza intercultural, que abarca más de 130 países en todos los continentes, así como una variedad de disciplinas y actores clave. Desde sus inicios en el año 2000,

²² Tuning es una iniciativa que surge en el espacio europeo en 2000 para responder a la Declaración de Bolonia. Comienza como un proyecto europeo en el que participaron más de 100 universidades y se fue extendiendo a diferentes regiones del mundo, en donde se discutieron aspectos sobre convergencia curricular. Actualmente Tuning tiene desarrollos en más de 130 países. Recuperado de: www.tuningacademy.org. (Último acceso 08/09/2019).

Tuning ha buscado puntos de referencia en un número significativo de regiones y disciplinas. En términos de regiones, lo que resulta comparativo para todas es la identificación competencias genéricas (31 en Europa²³, 18 en África²⁴, 30 Rusia²⁵, 27 en América Latina²⁶, 33 en China²⁷, 17 en el Sudeste Asiático²⁸ y 29 en India²⁹). Las listas acordadas reflejan lo que el contexto considera esencial para definir un título universitario en término de competencias genéricas. Desde esta perspectiva, es importante señalar que cada lista de competencias genéricas presenta una idea del espíritu de la región o país que la propone. Los aspectos contextuales son decisivos para la inclusión de una competencia y la exclusión de otros en la lista acordada. Además, la forma en que se enuncian muestra la perspectiva que se le da el contexto.

La primera afirmación de este estudio podría ser que el contexto determina las competencias genéricas a incluir en la lista de cada región/país y el énfasis dado a algunas (en los casos en que la misma competencia en una región se divide en dos en otra) y la forma de presentarlo en términos semánticos. Son los aspectos del contexto cultural los decisivos para la elección de las competencias, e incluso la redacción de las mismas demuestra esto, en la medida en que lo que se considera una competencia única en una región puede describirse como dos competencias distintas en otra.

Según Beneitone & Bartolomé (2014) hay 16 competencias genéricas comunes a nivel global, recogidas en un estudio de cientos de miles de académicos, graduados, empleadores y estudiantes a nivel internacional³⁰. La

²³ Proyecto Tuning Europa (2001 – 2008). Recuperado de: www.tuningeuropa.org (Último acceso 08/09/2019).

²⁴ Proyecto Tuning África I y II (2010 – 2018). Recuperado de www.tuningafrica.org (Último acceso 08/09/2019).

²⁵ Proyecto Tuning Rusia (2010 – 2013). Recuperado de www.tuningrussia.org (Último acceso 08/09/2019).

²⁶ Proyecto Tuning América Latina I y II (2004 – 2013). Recuperado de www.tuningal.org (Último acceso 08/09/2019).

²⁷ Proyecto Tuning China (2012 – 2014). Recuperado de www.tuningchina.org (Último acceso 08/09/2019).

²⁸ Proyecto Tuning TASE (2016 – 2019). Recuperado de www.tuningtase.org (Último acceso 08/09/2019).

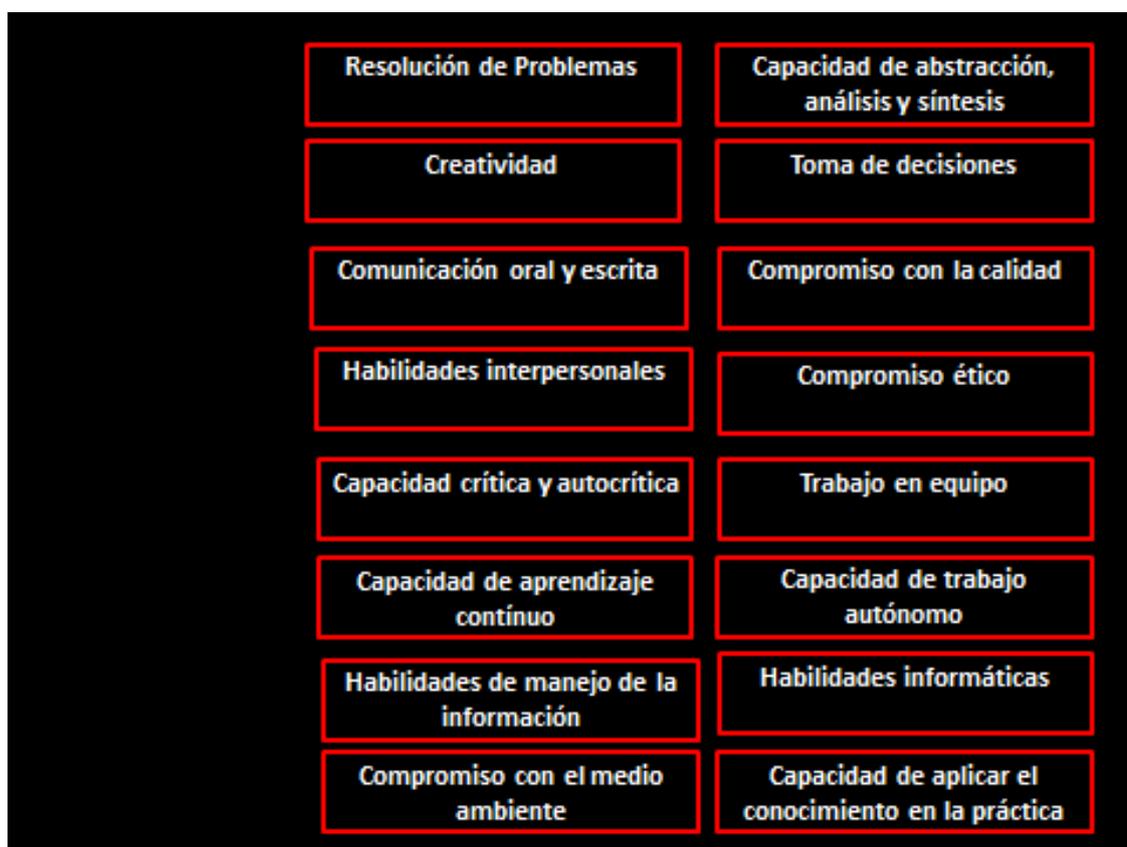
²⁹ Proyecto Tuning India (2017 – 2020). Recuperado de www.tuningindia.org (Último acceso 08/09/2019).

³⁰ De todos los proyectos Tuning en los que se recogieron datos, se cuenta en la actualidad con una base de más de 100.000 cuestionarios sobre importancia y logro de competencias en

diversidad de las competencias genéricas identificadas en cada contexto muestra las peculiaridades de las regiones y resalta su naturaleza local. Sin embargo, las 16 competencias comunes acordadas indican su alcance global.

En la siguiente figura pueden verse las competencias globales resultantes de este estudio.

Figura 1: Listado de 16 competencias globales identificadas a partir de proyectos Tuning en el mundo.



Resolución de Problemas	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
Creatividad	Toma de decisiones
Comunicación oral y escrita	Compromiso con la calidad
Habilidades interpersonales	Compromiso ético
Capacidad crítica y autocrítica	Trabajo en equipo
Capacidad de aprendizaje continuo	Capacidad de trabajo autónomo
Habilidades de manejo de la información	Habilidades informáticas
Compromiso con el medio ambiente	Capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica

Fuente: Beneitone & Bartolomé, 2014.

Además de las competencias genéricas, los grupos disciplinares avanzaron en acuerdos sobre las competencias específicas del área. Se pueden reconocer cuatro etapas de desarrollo en este proceso de diseño de un currículo internacional propuesto por Tuning (Beneitone et al., 2014). Al

diferentes regiones y países. Recuperado de: www.tuningacademy.org (Último acceso 08/09/2019).

principio, los miembros de los grupos de trabajo disciplinar, que pertenecen a diferentes universidades y países, se informaron mutuamente sobre la situación actual en sus instituciones, tipo de programas que se diseñan y las perspectivas futuras.

Una segunda etapa se focalizó en la pregunta de si sería posible definir un "plan de estudios básico". Como parte de esta etapa, cada uno de los grupos de trabajo por áreas temáticas preparó su propio "inventario" que contenía una serie de competencias específicas para la disciplina (Demchuk et al, 2013). Esta lista junto con la de competencias genéricas se consultó a diferentes actores (estudiantes, empleadores, graduados y académicos) a nivel de institución, país y de región.

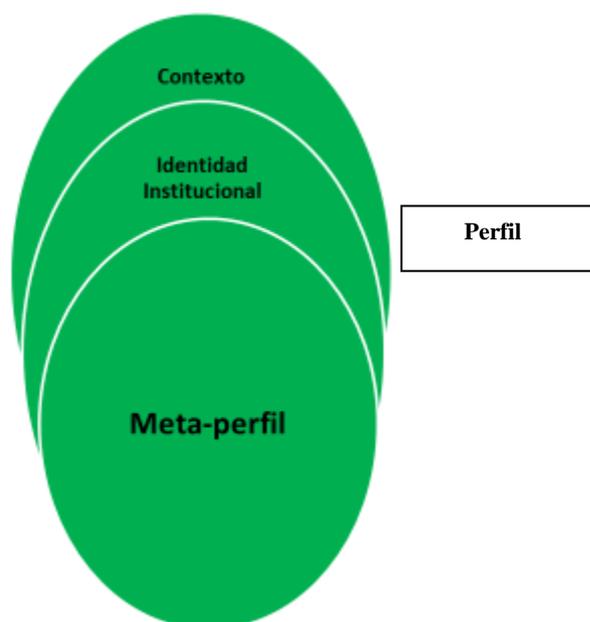
En una tercera etapa, los resultados del proceso de consulta fueron discutidos por cada uno de los grupos. Cada grupo disciplinar pudo comparar sus datos con los de las otras áreas temáticas, así como con los datos recopilados en otras partes del mundo para su área temática o una similar. Los grupos identificaron lo que era común y diverso en sus disciplinas y trataron de encontrar un marco para los elementos que identificaron como centrales y que formarían parte de los puntos de referencia comparados. Al mismo tiempo, se destacaron las diferencias y se puso a prueba si éstas eran de hecho divergencias útiles y, como tal, un enriquecimiento (González & Wagenaar, 2003).

Por lo tanto, comunidades de aprendizaje de diferentes partes del mundo han identificado los elementos esenciales en términos de competencias que otorgan identidad a un plan de estudios y permiten que sea reconocido a escala global, avanzando en la internacionalización del currículo (González & Yarosh, 2014).

La importancia de tener puntos de referencia en términos de competencias para cada disciplina resultó ser una contribución decisiva de Tuning. A partir de estas listas acordadas, consultadas, debatidas y mejoradas, se dio lugar a la cuarta fase del proceso, la elaboración del **meta-perfil**, que representa en los términos de esta tesis el núcleo de la contribución a la internacionalización del currículo desde la perspectiva de los planes de estudios reconocidos a escala global.

El concepto de meta-perfil en el marco de las diferentes disciplinas surgió en Tuning como un elemento que promueve una reflexión más profunda y es central en el diseño de perfiles y planes de estudio que pretendan internacionalizarse. Para la metodología Tuning, un perfil de una titulación está compuesto por tres elementos principales: contexto, identidad universitaria y meta-perfil (Beneitone & El-Gohary, 2017).

Gráfico 4: Elementos constitutivos del Perfil de una Titulación



Fuente: Beneitone & El-Gohary, 2017.

En relación con el contexto, un perfil de una titulación tiene en cuenta las necesidades profesionales y sociales a nivel local, nacional o regional para el que fue diseñado. Además de eso, cada universidad tiene un conjunto de fortalezas sobre las cuales construir, un ideario que marca su visión y una misión que cumplir. El perfil de una titulación lleva la marca de la universidad donde se desarrolla. Ambos elementos dan identidad al perfil en términos de perspectiva nacional, local e institucional. A través del meta-perfil, el perfil gana capacidad para ser reconocido internacionalmente. Es el elemento internacional del currículo.

En otras palabras, los meta-perfiles son representaciones de las estructuras de las diferentes combinaciones de competencias que otorgan identidad a una disciplina. Son construcciones mentales que categorizan, estructuran y organizan elementos en componentes reconocibles e ilustran sus interrelaciones (Beneitone et al., 2014).

Los meta-perfiles explican la relación entre las competencias genéricas y específicas de una disciplina. Constituyen una declaración más específica de los acuerdos y límites en términos de la convergencia que se ha alcanzado para reconocer un determinado plan de estudios. Implican una referencia para la disciplina con respecto a lo que es central, común y necesario, para poder reconocer un plan de estudios dado. Para que se reconozca más allá de la institución de origen, un perfil para un plan de estudios debe incorporar todos los componentes centrales presentes en el meta-perfil (López Falcón & Ramos Serpa, 2016; Moreno Juvinao et al., 2016)

El meta-perfil para la disciplina proporciona no solo una comprensión de los elementos clave y de su descripción, sino también su identificación y explicación en un lenguaje que es tanto comprensible como transparente. Ofrece una representación gráfica de la interrelación, importancia y peso de los diferentes factores que la componen. Los meta-perfiles proporcionan los contornos contra los cuales los planes de estudios pueden ser identificados y reconocidos, porque los elementos cruciales están bien estructurados (Serbati, 2015; Vaquerano-Amaya et al., 2017).

Los meta-perfiles ofrecen un nuevo y diferente camino hacia la regionalización (Knight, 2013) y, en resumen, hacia la internacionalización del currículo. En el caso de Tuning, los meta-perfiles se construyen a nivel regional por aquellos que desean trabajar juntos, no buscando la homogeneidad, sino más bien, resaltando la diversidad (Clavijo Cáceres, 2015; Pinto, 2015; Ramírez Díaz et al., 2016).

Dado que Tuning ha desarrollado esta reflexión en América Latina, África, Europa y gran parte de Asia, los meta-perfiles permiten la comparación con otras regiones del mundo y, en última instancia, a escala internacional. Sin embargo, esta forma de alcanzar un nivel global implica un

enfoque ascendente, es decir, desde las regiones hasta una escala mundial, aunque en este caso, cada región se apropia de su proceso y puede acordar cómo comparar o compartir con otra región solo si lo desea y cuando lo desea, incluso en el nivel que elija para hacerlo.

Por lo tanto, la metodología Tuning respeta los elementos locales genuinos que se encuentran en el corazón del proceso (González & Yarosh, 2014). Esto hace una diferencia significativa en términos de desarrollar indicadores globales al tomar en consideración una forma de pensar ascendente en lugar de descendente, y también traza un camino nuevo como una forma de elaborar dichos indicadores. La posibilidad de contrastar los meta-perfiles para las disciplinas entre regiones ofrece un camino mucho más específico y transparente hacia la internacionalización del currículo, con la opción de tomar la posibilidad de acordar un meta-perfil global en consideración.

Se puede decir que en términos de diseño de planes de estudios internacionales, la noción de meta-perfil ofrece ejemplos concretos de cómo avanzar para que sea efectivo. Además del diseño, hay un segundo componente de los planes de estudio donde también hay que focalizar, la **implementación** de los mismos y por ende en el papel que tienen los profesores dentro del proceso.

3.6.2 La implementación del plan de estudios internacionalizado y el papel del profesor

Los equipos docentes son los principales arquitectos de gran parte del plan de estudios; definen sus aspectos formales: seleccionan el contenido y diseñan y gestionan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es vital que sean parte del proceso de internacionalización del currículo (Leask & Beelen, 2009; Childress, 2010; Egron-Polak & Hudson, 2010). Sin embargo, muchos académicos no están seguros de lo que significa la internacionalización del currículo o no piensan que tenga algo que ver con ellos (Knight 2006; Stohl, 2007). Algunos están desconcertados sobre cómo conectar los objetivos de

internacionalización institucional con su agenda de investigación disciplinaria (Childress, 2010).

Implementar la internacionalización del currículo es un trabajo desafiante. No solo requiere un compromiso crítico con los fundamentos del conocimiento disciplinario, sino también con las formas de enseñar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que haya un *“continuo esfuerzo centrado en la naturaleza del conocimiento, la pedagogía, los procesos de aprendizaje, el contenido y el logro de los resultados”* (Leask & Beelen, 2009: 6). Internacionalización del contenido de las asignaturas por sí solo no suele desarrollar las dimensiones interculturales porque no aborda los problemas de identidad y compromiso (Liddicoat et al., 2003). Entonces, no es sorprendente que muchos académicos se sientan poco informados, insuficientemente respaldados, poco preparados e inseguros en lo que respecta a la internacionalización del currículo (Leask & Beelen, 2009; Green & Whitsed, 2013).

Por lo tanto, la *“internacionalización del Yo académico”* (Sanderson, 2008) es vital para internacionalización del currículo; en otras palabras, puede requerir una transformación personal y del plan de estudios. Varios trabajos sugieren que es probable que las actitudes parroquiales entre el personal académico sean un inhibidor de la internacionalización del currículo (Bond et al., 2003; Teekens, 2003). Si el graduado ideal de hoy es una persona sensible a la interculturalidad, competente, socialmente responsable y un ciudadano consciente a nivel mundial, se deduce que el profesor ideal es aquel que es capaz de ampliar el plan de estudios en sus límites e incorporar enfoques pedagógicos novedosos (Shiel et al., 2008). Facilitar el aprendizaje del "graduado ideal" requiere habilidades y atributos que muchos académicos sienten que no tienen (Leask, 2005).

Dentro del contexto de la internacionalización, parece que la *“brecha entre la intención de llevar adelante el cambio y su concreción”* (Reid, Stadler, Spencer-Oatey & Ewington, 2010: 6) aún no se ha cerrado. Los académicos todavía parecen tener problemas con la convocatoria a trabajar en un currículo internacionalizado, sin saber cuál es la mejor forma de abordar

esta "nueva frontera" (Ryan, 2012: 3) dentro de su propia universidad, su disciplina y su práctica diaria.

Algunos autores (Bell, 2004; Turner & Robson, 2007; Dunne, 2011; Friesen, 2012) señalan que el compromiso genuino de los académicos con el cambio curricular es esencial para lograr las ambiciones estratégicas de internacionalización de una universidad. Green & Schoenberg (2006) y Sanderson (2011) enfatizan el papel de los académicos como instrumentos de cambio institucional. Dada su importancia, pueden tener una influencia positiva como *"agentes primarios en el proceso de internacionalización"* (Friesen, 2012: 2) o pueden inhibirlo como *"obstáculos o escépticos"* (Green & Mertova, 2014: 670). Trahar et al. (2016) se refieren a los académicos como un "problema malvado" debido a su resistencia a la internacionalización del currículo que a menudo se denuncia.

La investigación de Caruana (2010) descubrió que los profesores carecen de confianza en su propia capacidad para poner en práctica las estrategias internacionales de sus instituciones. Leask & Carroll (2011) sugieren que la incertidumbre podría ser una de las razones por las cuales los académicos continúan utilizando "estrategias en gran medida ineficaces" en un aula multicultural a pesar de la evidencia suficiente de que tienen poco impacto en la experiencia del estudiante. En una línea similar, los hallazgos de estudios internacionales a gran escala como la Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades revelan que los profesores tienen experiencia limitada en el desarrollo de un currículo internacionalizado y necesitan apoyo para poder desarrollarlo (Egron-Polak & Hudson, 2010; Green & Whitsed, 2013).

Si los académicos deben desempeñar un papel central en el proceso de internacionalización del currículo, resulta significativo comprender qué conocimiento, habilidades y actitudes requieren para hacerlo bien. Liddicoat et al. (2003) definen a los "profesores internacionalistas" como académicos que buscan perseguir el objetivo de la internacionalización en sus prácticas de enseñanza, planes de estudio y dictado de cursos. Teekens (2003) abrió el debate cuando describió el perfil ideal del profesor en el aula internacional. Ella definió requisitos específicos tales como "conocimiento de los sistemas

de educación en el extranjero" y una conciencia del impacto del uso del inglés como "el medio de instrucción". Sanderson (2011) ha reducido desde entonces la larga lista de condiciones de Teekens a siete dimensiones que debe abarcar la práctica docente internacionalizada, sugiriendo las siguientes habilidades y atributos:

- 1. tener algunos conocimientos básicos de teoría educativa*
- 2. incorporar contenido internacionalizado en el material de la asignatura*
- 3. tener una apreciación crítica de su propia cultura y sus supuestos*
- 4. tener algún conocimiento de otros países y culturas, mostrando una actitud abierta y de apreciación de otras cosmovisiones*
- 5. utilizar estrategias universales de enseñanza para mejorar las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes*
- 6. entender la forma en que la disciplina académica y la profesión se relacionan y están estructuradas en una variedad de países*
- 7. entender el mercado laboral internacional en relación con la propia disciplina. (Sanderson, 2011: 665-666).*

Para Zimitat *"la internacionalización del currículo requiere cambios en la pedagogía para alentar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para comprender las fuerzas que moldean su disciplina y desafiar los puntos de vista aceptados"* (Zimitat, 2008: 143). Aulakh sugiere que *"la internacionalización incluye a profesores y estudiantes que aprenden unos de otros, satisfaciendo las necesidades de ultramar, [es decir aquellos que estudian en programas en el extranjero] y estudiantes locales, creando interdependencia entre los estudiantes, viendo la práctica profesional desde diversas perspectivas, utilizando culturalmente prácticas docentes inclusivas, accediendo a recursos de enseñanza y aprendizaje que reflejan la diversidad y ofreciendo cursos de alta calidad internacionalmente relevantes"* (Aulakh et al, 1997: 15).

A modo de cierre, y a los efectos de enfatizar la importancia de la implementación del plan de estudios internacionalizado en el aula, a través del rol del profesor es relevante citar a Webb: *"Abrir el plan de estudios a la*

internacionalización es, por lo tanto, primero abrir la enseñanza y aprendizaje al cambio, a encontrar formas innovadoras de cambiar y adaptarse, contextualizar el compromiso local dentro de un marco de referencia más amplio y comprender las implicaciones locales de los fenómenos globales. En resumen, para actuar localmente es necesario entender lo global" (Webb, 2005:110).

3.6.3 Internacionalización del Currículo desde la perspectiva de los estudiantes y el desarrollo de competencias interculturales

Cuando se analiza la implementación de la internacionalización del currículo en el aula, es importante revisar además del rol de los profesores la perspectiva de los estudiantes y futuros graduados. En tal sentido, Harari relacionó la internacionalización del currículo con la necesidad de preparar a los estudiantes para *"el mundo altamente interdependiente y multicultural en el que viven y tendrán que funcionar en el futuro"* (Harari, 1992: 53). Por su parte, Mestenhauser (1998) argumentó que todos los graduados trabajarán en un entorno global y que son necesarios nuevos enfoques que desafíen tanto la naturaleza de los planes de estudios como los paradigmas sobre en los que estos se basan. Hasta ahora la internacionalización del currículo en este componente fue analizada desde una mirada holística del plan de estudios y la importancia de trabajar el perfil internacional de las carreras. Una alternativa que se abre a este enfoque, es no intervenir en la totalidad del plan de estudios, sino incorporar al mismo una competencia que permita que los graduados se puedan mover en un contexto multicultural y global.

La literatura sobre currículo internacional invoca conceptos de apertura, aprendizaje mutuo, cruce de fronteras y transformación. Se enfoca en la idea que las universidades están obligadas en hacer que sus estudiantes sean concientes de su rol como ciudadanos globales, en un mundo cada vez más internacionalizado y multicultural, y prepararlos para que sean exitosos en un mercado laboral global (Clifford, 2011; Sanderson, 2011; Hayden 2013; Harrison 2015; Leask 2015; Kirk et al. 2018). Giroux (1992) argumenta que

para progresar en la internacionalización del currículo, las universidades deben apoyar a académicos y estudiantes para que se conviertan en "personas que crucen la frontera", para ver el mundo desde diferentes perspectivas y cuestionar puntos de vista existentes.

Diversos autores enfatizan en la idea que el aula es un lugar ideal para que los estudiantes desarrollen una conciencia cultural. La investigación de Knight (2004), Caruana & Hanstock (2008), Freeman, et al. (2009), Caruana (2010), Leask (2010) y Bourne (2011), señalan colectivamente la necesidad de crear espacios donde los estudiantes puedan examinar sus propios valores y los de los demás en una relación segura, agradable, igual y productiva.

Para Webb, la internacionalización del plan de estudios en Australia *"ayuda a los estudiantes a desarrollar una comprensión de la naturaleza global del intercambio científico, económico, político y cultural"* (Webb, 2005:111). En Canadá, la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá sugirió que un plan de estudios internacionalizado es *"un medio para que los estudiantes canadienses desarrollen perspectivas globales y habilidades en casa"* (AUCC 2009: 5). Actualmente, *"esta noción de ciudadanía global se ha convertido en parte del discurso de internacionalización en la educación superior en todo el mundo"* (Deardorf & Jones 2012: 295). Sin embargo, hay menos acuerdo sobre lo que en realidad se quiere decir con "ciudadanía global" y el alcance y la naturaleza de los resultados de aprendizaje necesarios para que los graduados sean ciudadanos globales.

Tomando como referencia diversos autores (Whalley et al., 1997; Leask, 2005; Rizvi, 2007; y Jones & Killick, 2007) se pueden enumerar resultados de aprendizaje promovidos en planes de estudios internacionalizados:

- comprender la naturaleza global del intercambio económico, político y cultural;
- demostrar un comportamiento culturalmente inclusivo;
- ver el cambio como positivo;
- involucrarse críticamente con la pluralidad global de conocimiento;

- apreciar que el conocimiento se construye de manera diferente en diversas culturas;
- ser consciente de las propias culturas y perspectivas;
- ser capaz de identificar problemas éticos que puedan surgir en su ámbito personal y profesional;
- vivir en contextos internacionales y/o interculturales;
- valorar la diversidad cultural y lingüística;
- aplicar habilidades de pensamiento crítico a problemas con un enfoque internacional o intercultural;
- reflexionar críticamente sobre la propia identidad cultural y su construcción social;
- reconocer y apreciar diferentes perspectivas culturales sobre los mismos temas y;
- desarrollar una imaginación global.

En una línea similar, Freedmann (1998) plantea algunos de los componentes que pueden tener los planes de estudio para fomentar una competencia global en los estudiantes:

- *Lograr una mejor comprensión del mundo, demostrando el carácter interdependiente de todas las sociedades en los aspectos, políticos, económicos, sociales, medio ambientales, etc.*
- *Demostrar la influencia histórica y presente de algunos países y regiones.*
- *Hacer hincapié en la diversidad cultural; en su historia, principios y valores, con el fin de que sea fácilmente asimilada y comprendida.*
- *Entrenar a los estudiantes, independientemente de su disciplina, en el análisis político nacional o internacional.*
- *Integrar perspectivas comparativas en todos los cursos.*
- *Relacionar el conocimiento con los contextos socioculturales y disciplinarios.*
- *Pensar la cultura en términos de lo local, nacional y global.*
- *Incluir en el currículo las diferentes formas de cultura internacional que afecta el conocimiento global.*

- *Dar referencias sobre el conocimiento de diversas fuentes internacionales que afecta el conocimiento global.*
- *Ayudar a las estudiantes de manera directa y constructiva a resolver sus diferencias culturales y profesionales (Freedmann, 1998:40).*

A modo de cierre, es relevante retomar a Leask (2005) quien enfatiza que la internacionalización de un plan de estudios no debe verse como un "fin" en sí mismo, sino más bien como una estrategia que ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de su propia cultura y la de los demás, resaltando de esta forma la importancia de centrarse en lo que los estudiantes aprenden de un currículo internacionalizado.

3.6.4 Experiencias de avance en planes de estudios internacionalizados

A los efectos de brindar mayor concreción a la propuesta de internacionalización de los planes de estudios, resulta pertinente describir algunas experiencias que se llevaron a cabo en los últimos años. Para ello, resulta relevante revisar el caso europeo, que incorpora aspectos de la internacionalización del currículo a través del proceso de Bolonia ³¹. Dicha instancia se inicia en 1999 con un mandato que viene desde los ministerios de educación de los países miembro de la Unión Europea, y los diferentes actores a escala supranacional y nacional comienzan a trabajar en la búsqueda de los puntos de referencia necesarios para alcanzar la convergencia curricular y avanzar en un currículo internacionalizado. Según Luchilo (2017), y desde la perspectiva de la internacionalización del currículo hay dos elementos en el proceso de Bolonia particularmente importantes. El primero es que si bien no es un objetivo homogeneizar los sistemas, la estrategia de convergencia tiene un componente de unificación muy fuerte. Básicamente, se adoptó una estructura común de ciclos, uno de grado (*bachelor*) y otro de

³¹ El Proceso de Bolonia es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo que en 1999 firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa. Dicha Declaración dio inicio a un *proceso de convergencia* que tiene como objetivo facilitar el intercambio de graduados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante.

posgrado (*master*), con alguna variación en la duración de cada uno –3 años de grado y 2 de master, o 4 de grado y 1 de master–. La estrategia de convergencia tiene como un punto central un acuerdo acerca de cuál debe ser la estructura del currículo. El segundo es que la transferencia de créditos, en la figura del ECTS (*European Credit Transfer System*) y el establecimiento de un sistema europeo de aseguramiento de la calidad son iniciativas que presionan en dirección de una convergencia mayor entre los planes de estudio de las diferentes universidades europeas. En otras palabras, los dispositivos del proceso de Bolonia no anulan las diferencias entre sistemas e instituciones, pero instauran una dinámica orientada por la internacionalización del currículo que va moderando esas diferencias y creando un sistema de equivalencias en la formación universitaria en toda Europa.

En el contexto latinoamericano, se han organizado espacios de integración en el ámbito de la educación superior, particularmente en el marco de acuerdos multilaterales de integración coordinados por los gobiernos. Así lo confirman las distintas Cumbres Iberoamericanas, que trataron aspectos de integración en la educación superior y la iniciativa de los países de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (ALCUE), y en particular en lo expuesto en la Declaración de Guadalajara³² emanada de la Tercera Cumbre celebrada en México a finales de mayo de 2004. En uno de los puntos acordados por los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea es importante resaltar el interés por construir un Espacio Común de Educación Superior entre América Latina y el Caribe – Unión Europea. Los países firmantes hacen un llamado a otros países en ambas regiones para unirse a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Explícitamente se pide tomar en cuenta las propuestas hechas por instituciones de educación superior y asociaciones y redes de universidades.

³² Declaración de Guadalajara, recuperado de: http://ec.europa.eu/external_relations/lac/guadalajara/decl_polit_final_es.pdf (Último acceso 13/03/2019).

De esta forma, y casi en paralelo surge en la región el proyecto Tuning – América Latina³³, en diversas fases, que convocó a más de 180 universidades en 16 áreas del conocimiento: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química, provenientes de 18 países de América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela).

Contemporaneamente al surgimiento del proyecto Tuning en América Latina, otra iniciativa de similares fines comenzó a trabajar identificando competencias y reflexionando sobre la conformación del espacio ALCUE de Educación Superior: el proyecto 6x4³⁴. Dicha iniciativa comenzó a trabajar en 2005, partiendo de la necesidad de estrechar la cooperación y facilitar la movilidad entre los sistemas de educación superior en América Latina. Los aspectos centrales del proyecto fueron el desarrollo de un acercamiento a la evaluación y reconocimiento de los resultados del aprendizaje, expresados en términos de competencias, y el fortalecimiento de la pertinencia y de los vínculos de la educación superior y la investigación con la sociedad. Se puso especial atención en el desarrollo de los mecanismos que faciliten el reconocimiento de las titulaciones y competencias de las personas, tanto para continuar con estudios y su vida laboral como para incrementar la movilidad académica. Uno de los objetivos centrales fue desarrollar un marco común de referencia, de aplicación en América Latina y el Caribe en armonía con la Unión Europea, para la evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales esperadas al término de la licenciatura o su equivalente de las seis profesiones –carrera que se analizan en el proyecto.

A nivel de la región de América Central hubo dos proyectos que pretendieron avanzar en la construcción de un Marco de Titulaciones de la Educación Superior en Centroamérica, desde la perspectiva académica, para

³³ Proyecto Tuning América Latina, recuperado de: <http://www.tuningal.org> (Último acceso 13/03/2019).

³⁴ 6x4 se refiere a seis profesiones (Administración, Ingeniería, Medicina, Historia, Química y Matemáticas) en cuatro ejes de análisis (competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación y formación para la innovación y la investigación). Recuperado de: <http://www.6x4uealc.org/site2008/indice.htm> (Último acceso 13/03/2019).

los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. El comienzo de esta iniciativa tuvo lugar en el marco del proyecto “Alfa Puentes³⁵: Construyendo capacidades en las asociaciones universitarias para promover la integración regional latinoamericana” 2011 - 2014, cofinanciado por el programa ALFA de la Comisión Europea, y coordinado por la Asociación Europea de Universidades (EUA). En 2014, se dió comienzo a una segunda fase, a través del proyecto HICA³⁶ (*Harmonisation and Innovation in Central American Higher Education Curricula: Enhancing and Implementing a Regional Qualifications Framework – 2014 - 2017*) con el objetivo de avanzar en el establecimiento de un marco de titulaciones para la región, con un rol central del CSUCA.

La importancia de los proyectos anteriormente mencionados y el aporte a la necesidad de construir **planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional** es evidente en las políticas tanto regionales como nacionales de los últimos años. En el Documento Base³⁷ de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) se cita en el capítulo 6, que entre las experiencias en torno a la convergencia de la educación superior latinoamericana se encuentra el sistema de posgrados regionales en América Central promovido en la Confederación Universitaria Centroamericana bajo la dirección del CSUCA; un segundo ejemplo es el del ARCU-SUR, el cual se explicitó anteriormente, y en tercer lugar la experiencia de proyectos como Tuning América Latina, 6x4, HICA, etc.. Estas iniciativas hablan de la necesidad de avanzar en el reconocimiento de titulaciones entre bloques y dejar de lado los trabajos muchas veces bilaterales que se vienen desarrollando a nivel de países/universidades, promoviéndose a futuro los resultados multilaterales.

Siguiendo las iniciativas y tendencias supranacionales, la mayor parte de los países de América Latina se encuentran iniciando o inmersos en

³⁵ Proyecto ALFA-Puentes, recuperado de <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/internationalisation/alfa-puentes.aspx> (Último acceso 13/03/2019).

³⁶ Proyecto HICA, recuperado de: <http://hica.csuca.org/> (Último acceso 13/03/2019).

³⁷ Recuperado de: http://www.cres2008.org/es/info_documentos.php (Último acceso 13/03/2019).

procesos de reforma en materia de educación superior, en donde la necesidad de tender hacia planes de estudio comparables y comprensibles se encuentran claramente expuestos como metas a alcanzar. Para citar algunos casos, México ha planteado en su Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018³⁸ de la Secretaría de Educación Pública *que la educación superior debe estar orientada al logro de las competencias que se requieren para el desarrollo democrático, social y económico del país. Es en la educación superior que cada estudiante debe lograr un sólido dominio de las disciplinas y valores correspondientes a las distintas profesiones. En la misma línea se aspira a apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior* (Línea de Acción 2.3.8).

Chile ha planteado a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP³⁹) del Ministerio de Educación una clara vinculación con el proyecto Tuning América Latina y las problemática por este abordadas: *la innovación académica chilena se conectó con nuevos procesos innovadores en Europa como el proceso de Bolonia y los acuerdos Tuning – MECESUP2 por medio del fondo competitivo FIAC, de fructífera trayectoria, promovió la participación de todos los actores de la Educación Superior chilena y producto de esa interacción, en el concurso del año 2011 el FIAC aprobó el proyecto USA1116 destinado a consolidar el sistema de créditos transferibles (SCT-Chile) y asegurar su implementación definitiva en el sistema.* La lista de ejemplos de reforma curricular nacional en sintonía con los ejes expuestos es extensa.

Tanto el proyecto Tuning América Latina como el 6x4 han promovido la construcción de un espacio de reflexión conjunta y de generación de un clima de confianza y transparencia necesario para el reconocimiento de estudios. Se generó un lugar para permitir “acordar”, “templar”, “afinar” las

³⁸Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11908/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.compressed.pdf (Último acceso 05/03/2019).

³⁹ Recuperado de:

http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892 (Último acceso 05/03/2019).

estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas internacionalmente. Estos elementos de referencia identificados pueden servir como uno de los insumos que tiendan al reconocimiento internacional de las titulaciones.

3.7 El crédito académico como eje de la flexibilidad e internacionalización del currículo

El segundo elemento que vértebra la internacionalización del currículo es la incorporación de créditos académicos en los planes de estudio. Según Gacel-Ávila (2018) el principal obstáculo para la internacionalización del currículo, desde el punto de vista de las universidades latinoamericanas, está vinculado con las “dificultades administrativas o burocráticas”, particularmente aquellas relacionadas con la transferencia de créditos.

El concepto de sistema de crédito apareció en los Estados Unidos a fines del siglo XIX. En 1872, la Universidad de Harvard reemplazó el sistema del plan de estudios fijo clásico con una selección cada vez más amplia de cursos y asignaturas para estudiantes. Comenzando con optativas solo para estudiantes senior en 1884, la universidad ofreció libertad de elección casi completa a todos los estudiantes y cambió en la década de 1890 a un sistema en el cual la obtención del título se basaba en la acumulación de asignaturas individuales en lugar de completar un programa total de estudio rígido. Otras universidades y “*colleges*” siguieron rápidamente el modelo de Harvard. Por ejemplo, casi en paralelo, en la Universidad de Michigan se definió por vez primera la composición de los planes de estudio de grado en términos de créditos (Ulicna et. al., 2011).

Hacia el final del siglo XIX y principios del siglo XX, se hizo cada vez más común que los *colleges* y universidades presentaran el número de créditos ofrecidos para cada asignatura en sus catálogos; el número estaba determinado por las horas de trabajo de aula y laboratorio dedicadas a la asignatura por semana. Los requisitos de grado se establecieron en términos de números de créditos requeridos, así como en la distribución de los mismos en las asignaturas. También a comienzos de 1900, el sistema de crédito se

extendió más allá de los estudios de grado para incluir programas de posgrado. Estas experiencias produjeron la apertura primero en Estados Unidos y después en otras partes del mundo, adoptando los créditos como una unidad que permitiera estandarizar los procesos educativos, medir y certificar la labor académica del estudiante y facilitar la apertura de los currículos a nuevos saberes y campos del conocimiento, facilitando la cosmovisión interdisciplinaria de los estudiantes. El sistema de crédito surgió como resultado de la incorporación de asignaturas “electivas” u optativas en los planes de estudio.

El sistema en los Estados Unidos se basa en un número fijo de horas lectivas por asignatura que, en principio, no cubría tesis o prácticas laborales, entre otras. Se basa en un concepto centrado en el profesor y utilizado para organizar el volumen de trabajo de éste. Los estudiantes universitarios generalmente reciben horas de crédito basadas en el número de "horas de contacto" por semana en clase, por un semestre. El sistema de crédito no fue diseñado para responder a enfoques pedagógicos contemporáneos, tales como el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en problemas, etc. Aunque criticado por ser rígido, este sistema continúa siendo utilizado en América del Norte y también en otras partes del mundo.

Actualmente, la definición de créditos en los sistemas de educación superior puede basarse en diferentes parámetros, tales como horas de contacto, carga de trabajo del estudiante y resultados de aprendizaje (Alarcón et al., 2013).

El sistema de créditos basado en el volumen de trabajo del estudiante se inició en el norte de Europa en la segunda mitad de los años setenta. Además, se hizo popular con la aparición de teorías como el aprendizaje centrado en el estudiante, el aprendizaje activo, el aprendizaje participativo y el aprendizaje experiencial, en los planteamientos de teóricos como John Dewey, Jean Piaget, Carl Rogers y Lev Vygotsky. Este sistema tiene en cuenta horas no solo de actividades en el aula, laboratorios, talleres y pasantías, entre otras, sino también el tiempo dedicado a estudios independientes y grupales asociados con estas actividades.

A finales de la década de 1980, y con el surgimiento del programa Erasmus, se introdujo la iniciativa del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para facilitar la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de los períodos de estudio en el exterior (Shields, 2014; Curaj et al., 2015; Yemini, 2017). Este es un sistema centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo requerida para alcanzar los objetivos de un plan de estudio. La carga o volumen de trabajo del estudiante es un elemento clave del sistema educativo basado en los resultados del aprendizaje (Teichler, 2012).

Desde esta perspectiva, el crédito es una unidad de medida del trabajo del estudiante para obtención de niveles, grados o títulos y/o para la transferencia de sus logros académicos a otras instituciones de educación superior. El crédito es el valor que se otorga a una asignatura, actividad o unidad de aprendizaje en la que el estudiante participa con el fin de obtener las competencias, los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en un plan de estudios de acuerdo con ciertos elementos, como los objetivos educativos que cumple en la formación, su complejidad, el tiempo que requiere para ser realizada, los medios que son necesarios, su carácter en la formación del estudiante, etc. (Beneitone et al., 2007)

Los créditos sólo describen el trabajo del estudiante en términos del tiempo empleado para completar una asignatura o una parte del plan de estudios. Esto representa un enfoque de la educación que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo (González & Wagenaar, 2003).

El trabajo desarrollado por el estudiante, en cualquier actividad de aprendizaje reglada y completada, puede expresarse en créditos y reflejarse en la trayectoria del estudiante. Como los créditos expresan el trabajo del estudiante medido en función del tiempo, permiten a las instituciones de educación superior que los implementan diseñar mejor sus planes de estudio, para poder lograr los resultados previstos en el tiempo marcado para la duración de los mismos. Los créditos proporcionan también un sistema adecuado para hacer un seguimiento de los resultados y mejorar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje. Permiten también una mayor movilidad de estudiantes y profesores, al proporcionar un recurso común, transparencia

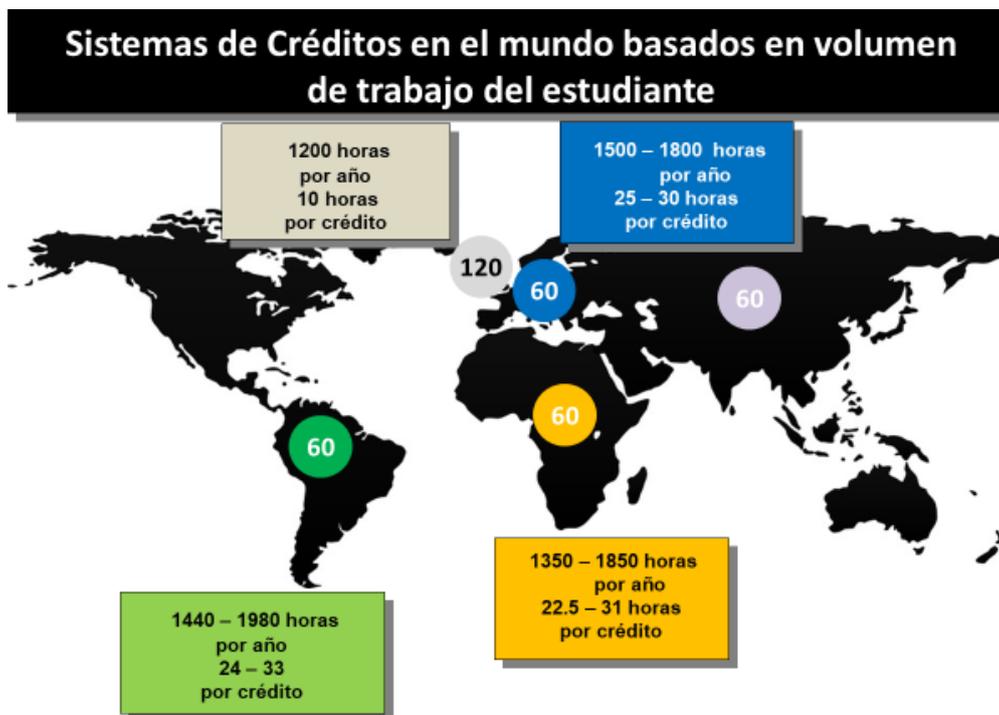
sobre los contenidos y peso del material del curso, e información sobre los métodos de evaluación (Beneitone, 2009).

La importancia de un sistema de crédito común para la internacionalización de la educación superior se comenzó a percibir a principios de la década de 1990, como se refleja en la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción (1998⁴⁰). En las conclusiones de la CRES 2018, se mencionó la importancia de avanzar sobre un sistema de créditos a escala regional (CRES, 2018).

Para los continentes y subregiones con el deseo de armonizar sus sistemas de educación superior y aquellos con interés en articular y construir un área común de educación superior, el desarrollo de un sistema común de transferencia de créditos continúa siendo de suma importancia. A continuación, se proporciona una perspectiva global de los diferentes sistemas de crédito en el mundo, algunos de los cuales se basan en el volumen de trabajo de los estudiantes.

⁴⁰Recuperado de:
[.http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world%20declaration](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world%20declaration) (último acceso 12/04/2019)

Figura 2: Principales sistemas de créditos en el mundo



Fuente: elaboración propia.

3.7.1 Estados Unidos

Tal como se mencionó anteriormente, fue en Estados Unidos donde surgió el concepto de crédito. Existen actualmente dos sistemas de crédito importantes en los Estados Unidos, además de algunos de carácter local en ciertas instituciones de educación superior. Los dos principales sistemas de crédito son los que se basan en las horas semestrales de crédito y las horas cuatrimestrales de crédito, como se ilustra en la Tabla 6. El sistema de "horas semestrales de crédito" es el más utilizado en los Estados Unidos. En general, los sistemas de crédito de los Estados Unidos están estrechamente relacionados con los planes de estudios y las horas de contacto con el profesor. En los Estados Unidos, el sistema de crédito se basa en cómo se organizan los insumos para el aprendizaje; y así la asignación de créditos se refiere completamente a las horas de trabajo del profesor (Ulicna et al., 2011).

Tabla 6: Sistema de créditos en Estados Unidos

	Período por año académico	Duración en semanas	Total de créditos para el período	Total de créditos por año académico (nivel de grado)	Total de créditos para un título de grado (bachelor)
Crédito por horas semestrales	2 semestres	15	15	30 (15 créditos x 2 semestres)	120 (15 créditos x 8 semestres)
		16	16	32 (16 créditos x 2 semestres)	128 (16 créditos x 8 semestres)
Crédito por horas cuatrimestrales	3 cuatrimestres	10	15	45 (15 créditos x 3 cuatrimestres)	180 (15 créditos x 12 cuatrimestres)
		11	16	48 (16 créditos x 3 cuatrimestres)	192 (16 créditos x 12 cuatrimestres)

Fuente: Ulicna, D. & Allinson, R. & Javorka, Z. & Dunne, A. & Myers, J. & Woo Yang, S. (2011). *Study on the use of credit systems in higher education cooperation between the EU and the US – Final Report*. DG EAC European Commission.

En Estados Unidos un crédito en titulaciones de grado equivale a 48 horas de trabajo por parte del estudiante, en posgrado a 64 horas, por tanto en general la carga es de 15 a 16 créditos en grado y en posgrado 12, en ambos casos significa 48 horas de trabajo semanal del estudiante y la duración del semestre de 15 o 16 semanas.

3.7.2 Europa

La importancia de contar con un sistema de créditos académicos cobró en los últimos años gran relevancia, derivada de la experiencia europea desarrollada desde finales de la década de los 80 con el Programa Erasmus. El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos – *European Credit Transfer System* (ECTS⁴¹) fue desarrollado con el propósito de impulsar y facilitar la

⁴¹ Comisión Europea, recuperado de: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html (Último acceso 12/02/2019).

movilidad de estudiantes de grado entre centros de enseñanza superior con estructuras diversas (European Commission, 2015b). Posteriormente a su implementación como elemento clave para la movilidad de estudiantes, el ECTS fue aceptado por el Proceso de Bolonia en 1999 (donde se incluyó en el texto de la Declaración) y se convirtió en la piedra angular del enfoque centrado en el estudiante. Actualmente es el sistema formal de 48 países⁴² signatarios del Proceso de Bolonia (de Wit & Hunter, 2015).

El ECTS⁴³ es un sistema centrado en el estudiante para la acumulación y transferencia de créditos, basado en el principio de transparencia de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Su objetivo es facilitar la planificación, desarrollo y evaluación de los planes de estudio y la movilidad de los estudiantes mediante el reconocimiento de los resultados de aprendizaje. Tal como se mencionó, el ECTS se desarrolló por primera vez como un instrumento para apoyar la transferencia de créditos entre instituciones de educación superior en el marco de la movilidad estudiantil organizada por el programa Erasmus desde 1987. El objetivo principal detrás del desarrollo del ECTS fue permitir el reconocimiento de estudios en el extranjero. Cuando el ECTS se introdujo por primera vez en Europa en los años ochenta del siglo pasado, los procedimientos para el reconocimiento de los estudios en el extranjero eran bastante rígidos y se basaban en una comparación detallada de los planes de estudios. Además, era bastante común que los sistemas de educación superior se basaran en el uso de horas de contacto profesor-alumno, sin embargo, estos carecían de una buena explicación del trabajo que se esperaba que el estudiante hiciera durante sus estudios. No se tenía en cuenta el trabajo que se esperaba que los estudiantes

⁴² Los 48 países signatarios del Proceso de Bolonia son: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belarus, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Kazajistán, Latvia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania, Reino Unido y el Vaticano.

⁴³ ECTS's User Guide 2015 recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf (Último acceso 12/02/2019).

hicieran autónomamente a través de estudios independientes, trabajo en proyectos o períodos de práctica (European Commission, 2014).

Otra razón por la cual un sistema basado únicamente en horas presenciales se consideró inapropiado fue la diversidad de estructuras, enfoques y tradiciones de la educación superior en toda Europa. Las instituciones de educación superior en Europa combinan diferentes actividades de aprendizaje para desarrollar los planes de estudio, pero la proporción de la enseñanza en el aula, el trabajo práctico, el trabajo autónomo, el trabajo en proyectos, etc. varía mucho. Si bien las diferentes actividades de aprendizaje pueden conducir a resultados similares en términos de conocimiento y competencias de los estudiantes, algunas son más intensivas en horas presenciales que otras. En consecuencia, se consideró que un sistema basado en horas presenciales no daría una explicación suficiente de la equivalencia entre asignaturas, aunque los resultados de aprendizaje esperados fueran equivalentes (Teichler, 2012).

Como resultado, el ECTS fue redefinido progresivamente y está vinculado a dos conceptos centrales:

- Resultados de aprendizaje: la obtención de los créditos indica que el estudiante ha logrado los resultados de aprendizaje esperados independientemente de los procesos por los que ha pasado (metodologías de aprendizaje, evaluaciones, etc.);
- Volumen de trabajo de los estudiantes: abarca todas las actividades de aprendizaje que, por lo general, se espera que una persona complete para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos.

Cada componente del plan de estudios (asignatura, unidad, módulo, curso, etc.) se define en términos de resultados de aprendizaje que establecen lo que se espera que el estudiante sepa, entienda y pueda hacer al completar el componente del plan de estudios. Con base en la definición de los resultados de aprendizaje, los profesores identifican la carga de trabajo típica del estudiante necesaria para lograr estos resultados de aprendizaje. El cálculo de la carga de trabajo del estudiante abarca todas las actividades de aprendizaje, incluidas las horas presenciales, el trabajo independiente, las

tareas prácticas, entre otras. Tal como puede verse en la Guía del Usuario (2015), el ECTS se inspira en los siguientes principios:

- 60 créditos miden el trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un año académico. El trabajo del estudiante de un programa de estudios a tiempo completo asciende en la mayoría de los casos en Europa a 1500-1800 horas anuales, y en estos casos un crédito equivale a unas 25 o 30 horas de trabajo.
- En ECTS, no pueden obtenerse los créditos hasta haberse completado el trabajo requerido y haberse evaluado correspondientemente los resultados del aprendizaje alcanzados.
- En ECTS, el trabajo del estudiante consiste en el tiempo que se requerirá para completar todas las actividades de aprendizaje planeadas, tales como asistencia a clases, seminarios, estudio independiente y privado, prácticas, preparación de proyectos, exámenes, etc.
- Los créditos se asignan a todos los componentes educativos de un plan de estudios (asignaturas, módulos, cursos, prácticas, tesinas, etc.) y reflejan la cantidad de trabajo que requiere cada uno de ellos para alcanzar sus objetivos específicos o resultados del aprendizaje, en relación con la cantidad global de trabajo necesaria para completar con éxito un año entero de estudios.

A partir de la declaración de Bolonia, el ECTS pasó de ser un sistema centrado en la transferencia de créditos, y por ende, utilizado para las instancias de movilidad internacional, a convertirse en un sistema de acumulación, que apunta a transparentar el currículo para todos, movilizados o no. Este aspecto de la acumulación está asociado a la internacionalización del currículo en lo que respecta a contribuir a la internacionalización de todos los estudiantes y no solo de los que participan de instancias de movilidad (de Wit et al., 2017).

Tabla 7: Distribución del volumen de trabajo anual de los estudiantes y por crédito académico según países europeos

Países	Cantidad de horas anuales de trabajo de los estudiantes	Cantidad de horas por crédito
Austria, Italia, Malta	1.500hs	25hs
Bélgica (Comunidad flamenca), República Checa, Chipre, Grecia, Polonia, Eslovenia, España, Suiza	1.500 – 1.800hs	25-30hs
Bélgica (Comunidad francesa)	1.440hs	24hs
Dinamarca, Francia	1.650hs	27-28hs
Estonia	1.560hs	26hs
Finlandia, Suecia, Letonia, Lituania	1.600hs	27hs
Alemania	1.800hs	30hs
Hungría	1.620 – 1.800hs	30hs
Islandia	1.500 – 2.000hs	25 – 33hs
Países Bajos	1.680hs	28hs
Portugal	1.500 – 1.680hs	25 – 28hs
Rumania	1.500 – 1.640hs	25 – 27hs

Fuente: elaboración propia.

Según Ulicna et al. (2011) las principales diferencias entre el uso del crédito en los Estados Unidos y el ECTS en Europa son:

- El ECTS contempla los resultados del aprendizaje para describir y definir el contenido de los componentes del plan de estudios, mientras que en Estados Unidos generalmente se describe el currículo a través de los insumos del profesor (en inglés *teaching inputs*);
- En Estados Unidos se usan las horas de contacto (presenciales) como base para calcular el valor del crédito, mientras que en Europa se utiliza la carga de trabajo del estudiante que cubre una gama completa de actividades de aprendizaje.

El sistema europeo se utiliza actualmente como referencia para aquellas regiones y países que avanzan en propuestas de créditos que contemplan el volumen de trabajo de los estudiantes como base para el cálculo de los mismos.

3.7.3 Reino Unido

El Programa de Acumulación y Transferencia de Créditos (CATS) es utilizado por muchas universidades en el Reino Unido para monitorear, registrar y recompensar el paso a través de un curso de grado modular y para facilitar el movimiento entre cursos e instituciones. Un crédito equivale a 10 horas teóricas de estudio (tiempo de contacto y asignación para autoaprendizaje). Por ejemplo, un curso universitario de 150 horas estimadas de estudio tendría un valor de 15 créditos, y un curso universitario de 300 horas estimadas de estudio tendría un valor de 30 créditos. Un año académico completo vale 120 créditos (Souto-Otero, 2013).

Los esquemas de CATS utilizados en el Reino Unido incluyen CATS (Inglaterra e Irlanda del Norte), SCOTCAT (Escocia), el Marco de Crédito y Titulaciones para Gales (Gales), el marco de crédito de la Agencia de Desarrollo de Aprendizaje y Habilidades y Créditos de Open College Network. Existe una equivalencia oficial con el ECTS: dos créditos del Reino Unido son equivalentes a un crédito ECTS. Por lo tanto, en el Reino Unido 120 créditos constituyen un año académico mientras que es 60 para el ECTS. Los dos sistemas son complementarios, dado que la base de cálculo es la misma.

3.7.4 Rusia

La introducción de "unidades de crédito" es el resultado de la participación de Rusia en el proceso de Bolonia, que requiere el uso de créditos que sean compatibles con ECTS. El desarrollo de un sistema de crédito en la educación superior rusa se aprobó por primera vez en 2002. Se define que la nueva unidad de crédito representa 36 horas académicas por crédito, por lo que una hora académica en Rusia equivale a 45 minutos (Koenig, 2013).

Un año completo consta de 60 créditos, lo que hace que el sistema ruso sea compatible con el sistema de créditos ECTS. Un bachiller de cuatro

años requiere 240 créditos, mientras que uno de cinco años requiere 300 créditos y un programa de maestría de dos años requiere 120 créditos.

3.7.5 África

En África, no existe un mecanismo común y confiable para medir y transferir el conocimiento adquirido. En algunos países, el concepto de crédito tiene una comprensión limitada y una variedad de significados y diferentes aplicaciones. De la necesidad de comprender y reconocer los diferentes tipos de sistemas de créditos que se utilizan en diferentes partes de África surge una iniciativa apoyada por la Unión Africana y financiada por la Unión Europea para avanzar en el establecimiento de un sistema común. Desde el proyecto Tuning Africa II (2015-2018⁴⁴) se llevó a cabo un estudio para relevar los diferentes tipos de sistemas de crédito que existían en los países africanos. En paralelo a este estado del arte, se realizó un trabajo de investigación sobre el volumen de trabajo de los estudiantes en el continente africano. Dicha indagación, se realizó a través de encuestas en las que participaron 571 académicos y 5266 estudiantes de 107 universidades africanas. El estudio exploró el alcance del volumen de trabajo de los estudiantes para completar y aprobar para una asignatura/unidad/curso/módulo en un semestre en función de las horas de contacto y el trabajo independiente (*Tuning Africa II. 3rd General Meeting - Booklet, 2016*).

El estudio examinó la carga de trabajo de los estudiantes en 8 disciplinas: agricultura, economía, ingeniería civil, ingeniería mecánica, geología, medicina, educación y gestión de la educación superior. Los profesores y estudiantes de las cinco regiones africanas (Norte, Sur, Centro, Este, Oeste) mostraron una congruencia considerable en el número de horas de contacto y las de trabajo independiente para completar y aprobar un año

⁴⁴ Recuperado de: www.tuningafrica.org (Último acceso 20/05/2019).

académico. De esta forma, los resultados concluyeron que los estudiantes africanos dedicaban al estudio entre 1350 y 1850 horas por año. Asimismo, en el marco de este trabajo de la Unión Africana, se acordaron las definiciones que se utilizarían para el diseño de un sistema de créditos a escala continental. Según este trabajo, el crédito debía entenderse como una medida de la carga de trabajo requerida para que un estudiante típico logre los objetivos de un programa, especificado en términos de los resultados de aprendizaje y las competencias que se adquirirán (carga de trabajo del estudiante para lograr el aprendizaje esperado). Por otra parte, la definición de volumen de trabajo estaba concebida como una estimación de las actividades de aprendizaje tales como clases magistrales, conferencias, seminarios, proyectos, trabajos prácticos, presentaciones de trabajo, estudio individual medido en el tiempo, que un estudiante normalmente necesita para lograr los resultados de aprendizaje previstos. Un segundo acuerdo fue que el rango de la carga de trabajo del estudiante por año académico varía de 1350 a 1850 horas. El tercer acuerdo está relacionado con el normalizador de créditos que se utilizaría por año académico que sería de 60 créditos (*Tuning Africa II, 5th General Meeting - Booklet, 2017*). Estas definiciones y acuerdos hacen que el crédito africano sea comparable y compatible con el de otras regiones del mundo (Europa, América Latina).

3.7.6 Asia

Los sistemas de transferencia de créditos diseñados específicamente para ser utilizados entre las universidades de los Estados miembros de la Asociación de Naciones del Asia Sudoriental (ASEAN) son un fenómeno bastante reciente. Tradicionalmente, el reconocimiento de los períodos de estudios en el extranjero que involucran a la región ASEAN se ha llevado a cabo caso por caso. Aunque actualmente no existe un sistema global de transferencia de créditos para la región ASEAN, ciertos sistemas se utilizan para ayudar a simplificar el proceso (Feuer et al., 2015; Hénard et al., 2016).

En la región se utilizan tres sistemas principales de transferencia de créditos: el Sistema de Transferencia de Créditos AUN ASEAN⁴⁵ (AUN-ACTS), el Esquema de Transferencia de Créditos de la Movilidad Universitaria en Asia y el Pacífico⁴⁶ (UMAP-UCTS) y el Marco de Transferencia de Créditos Académicos SEAMEO-RIHED⁴⁷ (AIMS). De estos, AUN-ACTS es el único sistema de crédito exclusivo para la movilidad dentro de la ASEAN. Estos sistemas han sido creados para satisfacer una variedad de intereses y motivaciones.

⁴⁵ En inglés *AUN ASEAN Credit Transfer System (AUN-ACTS)*.

⁴⁶ En inglés *the University Mobility in Asia and the Pacific Credit Transfer Scheme (UMAP-UCTS)*.

⁴⁷ En inglés *SEAMEO-RIHED Academic Credit Transfer Framework (AIMS)*.

Tabla 8: Comparación entre los diferentes Sistemas de Créditos en Asia

	AIMS	UCTS	ACTS
Países involucrados	Países participantes de UCTS	Australia, Brunei, Camboya, Fiji, Guam, Hong Kong, Indonesia, Japón, Corea del Sur, Laos, Macau, Malasia, Mongolia, Myanmar, Nueva Zelanda, Papua Nueva Guinea, Filipinas, Samoa, Singapur, Taiwan, Tailandia, Timor-Leste, Vietnam	ASEAN + socios: Brunei Darussalam, Camboya, Indonesia, Japón, Malasia, Myanmar, Filipinas, Singapur, Tailandia, Vietnam
Definición de Crédito	1 año académico = 30 a 35 créditos	1 año académico = 60 créditos	1 año académico = 60 créditos
Volumen de trabajo de los estudiantes por año	1800–2100 horas	1800 horas	1500–1800 horas
Volumen de trabajo de los estudiantes por crédito	38–48 horas (incluidas 13–16 horas académicas de contacto)	30 horas de trabajo	25–30 horas de volumen de trabajo del estudiante

Fuente: Hénard, F. & Bonichon, S. & Maulana, A. & Iqbal, G. & Oratmangun, K. (2016) *Student Mobility and Credit Transfer System in ASEAN. Mapping student mobility and Credit Transfer Systems in ASEAN region*. SHARE Project Management Office ASEAN Secretariat.

Tal como pudo apreciarse, hay diversidad de sistemas que conviven en la región, aunque pareciera consolidarse una tendencia a la comparabilidad con las otras regiones descritas que desarrollan el crédito con una base en el volumen de trabajo del estudiante.

3.7.7 América Latina

En América Latina, la situación en relación a la reflexión sobre los créditos académicos es diversa. No existe formalmente un sistema único a nivel de la región implementado en su totalidad. Existen algunas experiencias vinculadas con proyectos internacionales que intentaron avanzar en ese sentido, tales

como 6x4 y Tuning América Latina⁴⁸. Particularmente en lo que respecta a este último, en 2004, se comenzó a trabajar una propuesta de Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR). El proceso se inició con una comparación entre los sistemas de créditos vigentes en diversos países de América Latina, identificando referentes comunes y sentando bases para una propuesta del CLAR en términos de duración de los planes de estudio, definición de una unidad común de créditos académicos, definición de rangos de créditos por nivel formativo, número previsible de créditos por periodo académico, y criterios preliminares de acumulación y transferencia de créditos. Del estudio realizado (CLAR, 2013) se desprende que se requeriría de un enfoque que permitiera comparar los períodos de los estudios académicos de diferentes universidades de distintos países, ayudando a los estudiantes que, dentro del mismo país, cambian de carrera o de institución universitaria, y avanzando en los acuerdos bilaterales o multilaterales sobre mecanismos y pautas para el reconocimiento de títulos universitarios, tanto a nivel académico como para el ejercicio profesional.

El estudio mencionado enfatizó que a pesar de no existir en la región un sistema común, muchas instituciones estaban trabajando en la adopción de un sistema de créditos, teniendo en cuenta el tiempo del estudiante, el volumen de trabajo requerido para alcanzar determinadas competencias, así como lograr una distribución ponderada y realista de las actividades de aprendizaje en el currículo, para evitar prolongaciones innecesarias de las titulaciones o repeticiones (Beneitone et al., 2007). El equipo de académicos que trabajaron en Tuning América Latina (más de 230 de toda la región) elaboró una propuesta que denominaron CLAR. A diferencia de otras propuestas, ésta nace de la importancia de difundir y promover el cambio de paradigma curricular y el desarrollo de programas de calidad, favoreciendo a partir de allí la movilidad estudiantil entre los países de la región. Esta definición que se da del crédito antepone la flexibilización curricular y la mejora de la calidad a las necesidades emergentes de la movilidad y su

⁴⁸ Recuperado de: www.tuningal.org (Último acceso 20/05/2019).

correspondiente reconocimiento. En este contexto, los objetivos principales del crédito latinoamericano son:

- *Favorecer el desarrollo de una reforma curricular que considere el sistema de créditos como elemento de mejora de un currículo enfocado en el estudiante como centro del aprendizaje, y como un factor de reconocimiento de la acumulación de trabajo académico.*
- *Estimar el crédito como un factor de promoción de la calidad en los procesos de formación. Si bien el Crédito Latinoamericano no es responsable de la calidad, un sistema de créditos bien construido, bien balanceado, que junto a las competencias, brinda información complementaria en el perfil de egreso, aporta a la calidad.*
- *Promover la movilidad estudiantil entre las universidades latinoamericanas a partir de un sistema compartido de reconocimiento del trabajo académico del estudiante. (CLAR, 2013: 29).*

El estudio contó con un análisis de datos recogidos en 18 países de la región sobre la estimación del tiempo de trabajo de los estudiantes para un año académico, desde la perspectiva de los profesores y los estudiantes. Para estimar la carga de trabajo anual de los estudiantes, se aplicó una encuesta específica en 189 universidades de América Latina y en 15 disciplinas, de la que se recogieron 10.086 cuestionarios, entre respuestas de estudiantes y profesores (Alarcón et al., 2013).

De los resultados obtenidos se concluyó que un crédito CLAR equivale a un rango entre 24 y 33 horas del trabajo académico del estudiante, siendo compatible con el crédito ECTS, dado que el número de créditos por año académico es de 60. El volumen de tiempo de trabajo asignado a un crédito CLAR es definido a partir del registro del tiempo total que un estudiante dedica anualmente al aprendizaje. Se considera 36 semanas de trabajo académico al año y el rango de horas de trabajo semanal (40 – 55 horas), lo que daría un rango anual de horas de trabajo del estudiante entre 1440 y 1980 horas. En la tabla 9 se presentan los resultados del estudio en relación a la perspectiva de los estudiantes y profesores sobre el volumen de trabajo anual por país (CLAR, 2013).

Tabla 9: Estimación del volumen de trabajo anual de los estudiantes, percibido por profesores y estudiantes según países latinoamericanos

Países	Estimación del Volumen de Trabajo de los Estudiantes en un año académico según los profesores (en horas)	Estimación del Volumen de Trabajo de los Estudiantes en un año académico según los estudiantes (en horas)	Media de la Estimación del Volumen de Trabajo de los Estudiantes en un año académico según los profesores y estudiantes (en horas)
Nicaragua	1248,50	593,52	921,01
Honduras	914,70	959,24	936,97
Panamá	1129	886,34	1007,67
Chile	1227,62	994,40	1111,01
Bolivia	1205,20	1149,48	1177,34
Venezuela	946,78	1454,12	1200,45
Perú	1225,34	1210	1217,67
Brasil	1300,26	1140,84	1220,55
Uruguay	1148,54	1359,52	1254,03
Guatemala	1173,78	1364,42	1269,10
Paraguay	1199	1418	1308,50
Costa Rica	1335,84	1317,68	1326,76
México	1207,26	1460,02	1333,64
Ecuador	1388,50	1300,40	1344,45
Colombia	1366,28	1346,66	1356,47
El Salvador	1566	1209,72	1387,86
Argentina	1481,14	1394,94	1438,04
Cuba	1864,12	1429,74	1646,93

Fuente: Alarcón, F., Beneitone, P., Armas, R., Franco, S., Suñé, L., & Veneros, D. (2013). *Student Workload and Degree Profiles: the experience of CLAR credit in Latin America*. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(1), 165-186.

La propuesta del CLAR acordada en 2013, está en proceso de implementación a escala regional con diversos niveles de logro. La ausencia de una instancia regional que lo promueva representa una dificultad, y deja librado a cada país y/o institución adoptar el CLAR según la definición de sus propias políticas al respecto. A modo de ejemplo, se puede mencionar la experiencia

de la Universidad San Carlos de Guatemala⁴⁹, la cual en 2014 a través del *Consejo Superior Universitario acuerda que la Dirección General de Docencia, en consulta con las unidades académicas, impulse la “Implementación (de) un sistema de crédito académico único, que sea adoptado por todas las carreras de la USAC, permitiendo tener un lenguaje común. Buscar que el crédito USAC se enmarque dentro de un estándar internacional a través del Crédito Latinoamericano de Referencia CLAR”*.

Según de Wit (2014b) el CLAR intenta resolver el hecho de que no existe un sistema de créditos académicos que compartan los países de América Latina, y se constituye en un primer paso en esta dirección. Sin embargo, se requiere un liderazgo importante en el nivel regional para hacer que ésta y otras medidas necesarias se lleven a buen término y se conviertan en realidad. En la CRES 2018 se enfatizó la importancia de avanzar en un sistema de créditos para la región. En el Resumen Ejecutivo se planteaba la idea de que *“es crucial lograr un contexto nacional propicio, es decir, que los Gobiernos se comprometan a apoyar el proceso mediante políticas públicas que establezcan marcos normativos para facilitar la movilidad; el reconocimiento de títulos, créditos y cualificaciones internacionales; el establecimiento de programas académicos internacionales; la colaboración internacional en investigación; y el aseguramiento de la calidad con estándares internacionales, entre otros”* (Hernández Guajardo, 2018: 59-60).

En el ámbito subregional, a través del CSUCA con representación de Costa Rica, Guatemala, Belice, El Salvador, República Dominicana, Panamá, Honduras y Nicaragua, las universidades han compilado y analizado las definiciones de crédito académico usadas en estos países. Acordaron una definición común denominada crédito académico centroamericano, la cual lo define como *“la unidad de medida de la intensidad de trabajo del estudiante (carga académica) que es igual a 45 horas por un periodo académico*

⁴⁹ Propuesta de Armonización Académica (2014) Dirección de Docencia, Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de: http://sitios.usac.edu.gt/ccqq_info/Armonizaci%C3%B3n%20Acad%C3%A9mica%20DIGED%200614.pdf (Último acceso 12/06/2019).

(lectivo), aplicadas a una actividad que ha sido facilitada, supervisada, evaluada, por el docente, que puede incluir horas presenciales (tales como teoría, práctica, laboratorios, trabajo de campo e interactividad), horas semipresenciales (trabajo bimodal), horas de trabajo independiente y de investigación del estudiante” (CLAR, 2013: 20-21).

En el ámbito nacional, tal vez uno de los desarrollos más significativo ha sido el de Chile. Tal como queda referido en la Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile⁵⁰ (2013), luego de la firma del Acuerdo de Valparaíso, los Rectores de las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), en el año 2005, encomendaron a sus Vicerrectores Académicos, con el apoyo del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación, abordar el desarrollo de un Sistema de Créditos Académicos (SCT) que permita mejorar la legibilidad de los planes de estudio, conocer la demanda de trabajo académico que los mismos le exigen a los estudiantes y generar movilidad estudiantil universitaria en Chile y en el extranjero. En Agosto de 2006, el CRUCH tomó formalmente la decisión de establecer un sistema único de créditos académicos para todos los miembros, que buscó fundamentalmente mejorar la calidad de la educación superior.

Este sistema está basado en tres componentes. En primer término, el sistema se sustenta en la carga de trabajo total de los estudiantes, esto significa que se debe considerar el tiempo dedicado a cada una de las actividades curriculares que debe realizar el estudiante para el logro de los objetivos de aprendizaje de cada asignatura, clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas, de laboratorio o taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales o de carrera, ayudantías de cátedra, tareas solicitadas, estudio personal, entre otras. El segundo componente se refiere al tiempo que el estudiante dedica a su carrera: un año académico de estudios a tiempo

⁵⁰ Recuperado de: https://www.cinda.cl/download/documentos-de-trabajo/Manual_para_la_Implementacion_del_SCT-Chile.pdf (Último acceso 12/06/2019).

completo implica entre 1440 y 1900 horas de trabajo académico. Finalmente, el tercer componente, es el normalizador, que permite asignar un número de créditos a cada una de las distintas actividades curriculares. Se acordó que a la carga de trabajo anual total, correspondiente al rango 1440 – 1900 horas, se le asocien 60 créditos SCT, lo que lo hace compatible con el ECTS.

En Uruguay, las características propias de la concentración de la matrícula de educación superior en la Universidad de La República (UDELAR) han favorecido la existencia, casi generalizada, de un régimen de créditos, aprobado por el Consejo Directivo Central de la UDELAR en 2005, para el grado y el posgrado. En la propuesta de Uruguay, un crédito equivale a 15 horas de trabajo estudiantil (incluye horas de clase, trabajo asistido y estudio independiente) y se emplea un normalizador de 80 o 90 créditos anuales. En los últimos años, la UDELAR avanzó en acuerdos sobre políticas de ampliación, diversificación, articulación y flexibilización curricular que actualmente se plasman en la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria, aprobada en el año 2011 por el Consejo Directivo Central⁵¹.

En el caso mexicano y en virtud de la magnitud y la heterogeneidad de instituciones de educación superior, existen cuatro formas para nombrar y medir los créditos: a) Los créditos bajo el acuerdo de Tepic: que establece que el valor en créditos de una licenciatura es de 300 como mínimo y 450 como máximo, con cursos semestrales en que 15 horas teóricas de docencia equivalen a 2 créditos y 15 horas de actividades prácticas equivalen a 1 crédito. b) Los créditos bajo el acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública. Este acuerdo establece que para el título de profesional asociado, o técnico superior universitario, los planes de estudio deben contar con un mínimo de 180 créditos y con 300 créditos para el título de licenciatura. c) Acuerdo 286: establece con fundamento en el artículo 64 de la Ley General

⁵¹ Resolución No 4 del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República de fecha 30 de agosto de 2011. Recuperado de: www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/15725/siteId/1 (Último acceso 12/06/2019).

de Educación que las competencias adquiridas por diversas vías, entre ellas la autodidacta, pueden ser reconocidas públicamente por la autoridad educativa. d) Los créditos SATCA: propuesta hecha por la ANUIES en la que un crédito es igual a 16 horas. La medida asigna valor numérico a todas las actividades de aprendizaje del estudiante contempladas en un plan de estudios, con la finalidad de acumular y transferir créditos académicos (Sánchez Escobedo & Martínez Lobatos, 2011).

Los créditos son conocidos en Colombia y tienen aceptación mayoritaria. En los últimos años, ha surgido un rico debate sobre competencias, flexibilidad, reconocimiento de estudios, entre otros. En ese país, y conforme con el Decreto 1295 de 2010⁵², un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras, que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje. 1 hora con el docente supone 2 horas de trabajo independiente. Por lo general, cada institución en Colombia asume el crédito y lo trabaja de manera individual (Miralles Aguilera et al., 2014).

Las universidades argentinas cuentan con una vasta y diversificada experiencia nacional en acuerdos intra e interinstitucionales de articulación y reconocimiento de estudios, a la vez que a escala regional y mundial se han implementado diversos sistemas de reconocimiento de estudios, posibilitando a las instituciones innovaciones curriculares y de diálogo interinstitucional. En este sentido, la importancia del reconocimiento de estudios está presente en el debate de las universidades argentinas, contando muchas de ellas con mecanismos para el reconocimiento de períodos de estudio con instituciones extranjeras. En 2004 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se expresó al respecto proponiendo “construir un sistema de créditos de grado y posgrado, para estimular la articulación en la universidad y entre universidades”. Asimismo, existen antecedentes sobre la temática en la

⁵² Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf (Último acceso 12/06/2019).

Región Centro-Oeste -CPRES-COES entre los Rectores de las 18 universidades nacionales que integran la Región Centro Oeste y por los Ministros de Educación de las provincias de Córdoba, La Rioja, San Luis, Mendoza y San Juan, enfatizando la tradición de acuerdos a nivel regional de los que emergieron implementaciones regionales “de un Sistema de Créditos Académicos como instrumento integrador del Sistema de Educación Superior.”

En este contexto, surge en 2016, la propuesta de sistema de créditos (Resolución 1870 - E/2016⁵³ del Ministerio de Educación y Deportes). En sus considerandos, se establece que *en atención a los procesos de internacionalización y las experiencias alcanzadas por las instituciones de educación superior argentinas, resulta conveniente extender el tratamiento de reconocimiento que el sistema nacional otorga a estudios realizados en otros países, conforme lo establecido en convenios bilaterales o acuerdos suscritos por las propias instituciones educativas, debiendo resguardar en todo momento la calidad educativa.* En este sentido, se crea el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA), el cual en su formulación fue pensado para implicar un cambio significativo en la comprensión de la educación superior, potenciar procesos de innovación en los diseños curriculares y las prácticas institucionales, favoreciendo procesos de articulación y diálogo intra e interinstitucionales, resaltando el valor de los conocimientos y capacidades adquiridas como preocupación central de las instituciones, una de cuyas funciones principales es la formación.

El SNRA es un sistema voluntario de adhesión por parte de las instituciones universitarias argentinas, públicas y privadas, para el mutuo reconocimiento de trayectos, entendiendo por ellos a tramos curriculares, ciclos, prácticas, asignaturas u otras experiencias formativas (Marquina, 2019).

Según esta política, la unidad de medida en base a la cual se efectuará el reconocimiento académico de trayectos de formación de los estudiantes

⁵³ Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=267158> (Último acceso 12/06/2019).

será la unidad de “Reconocimiento de Trayecto Formativo” (RTF). La unidad RTF estima en horas el tiempo de trabajo total del estudiante para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecido en el plan de estudios correspondiente. Con el objeto de estimar una pauta orientadora común en el marco del SNRA en consonancia con las experiencias internacionales vigentes se consideró que, como regla general, un año académico equivale a 60 unidades de RTF y que cada unidad de RTF, en función de la legislación vigente, representa entre 27 y 30 horas de dedicación total del estudiante (Marquina, 2019). Desde 2016 hasta 2019 han adherido 96 universidades al convenio marco del SNRA. A partir de allí se trabajó por grupos de carreras, convocando a representantes institucionales para una discusión técnica sobre planes de estudio, comparándolos, encontrando particularidades y aspectos comunes, y definiendo los trayectos a acordar. Ese trabajo se realizó en reuniones regionales e interregionales, que concluyeron con la firma de acuerdos específicos entre todas las instituciones participantes del trabajo en cada grupo de carreras sobre los trayectos acordados (Tavela & Marquina, 2018).

A modo de conclusión, se puede afirmar que retomando las experiencias y fundamentaciones que se esgrimen en las diferentes regiones y países, los principales sistemas de créditos vigentes a nivel internacional reúnen las siguientes características:

- Son aplicables a todos los sectores de la educación superior y capaces de articularse con otros niveles educativos.
- Contemplan todas las formas y modalidades de aprendizaje.
- Abordan todos los sistemas de educación y reconocen las múltiples salidas (licenciatura/master/doctorado).
- Permiten la transferencia con otros esquemas educativos de otras regiones.
- Fomentan la movilidad de los estudiantes y de sus titulaciones; entre instituciones del mismo país y con instituciones de otros países.
- Facilitan el aprendizaje centrado en el estudiante.

- Respetan la autonomía académica nacional e institucional, y por tanto no invaden sus facultades (sus competencias), ya que pueden ser enteramente compatibles con los sistemas educativos existentes.

De esta forma, el crédito es un aspecto del plan de estudios que brinda más información sobre cada uno de sus elementos constitutivos. Incluir créditos en la descripción del currículo permite que la persona que ostenta el título pueda tener mayores facilidades para el reconocimiento, aportando sustancialmente a la dimensión internacional de su currículo. De esta forma, el uso del crédito puede circunscribirse a los efectos de mejorar la gestión de los programas de movilidad, así como también flexibilizar el currículo para todos los estudiantes, movilizados o no. El crédito se encuentra generalmente más asociado a las instancias de movilidad, pero es un aspecto que forma parte de la perspectiva internacional del currículo que se presenta en esta tesis.

3.8 Titulaciones dobles y conjuntas: ¿una moda pasajera o salidas intermedias a la internacionalización?

Entre las formas más novedosas de internacionalización del currículo, la modalidad que se ha comenzado a explorar en las universidades en los últimos años es la vinculada con los programas colaborativos a nivel internacional, es decir, el dictado conjunto de carreras entre una universidad local y otra extranjera, con diplomas válidos en ambos países, planes de estudio elaborados en conjunto y docentes de ambas instituciones. Esta modalidad, que comenzó en el posgrado, se fue extendiendo a las carreras de grado, y puede dictarse en su totalidad en el país o los estudiantes cumplir parte del programa en el exterior. Exige confianza mutua entre los socios y representa un esfuerzo institucional importante en términos de acuerdo y coordinación. Para Didou Aupetit (2014) la modalidad de titulaciones dobles, múltiples y conjuntas constituye un objeto de interés político, asociativo e institucional, desde el interior y el exterior de la región latinoamericana, aun cuando todavía despierta un interés menor al suscitado por la convergencia internacional de

los planes y programas de estudios y por la transferencia y convalidación de créditos académicos.

Si se repasa la literatura, informes de investigación reciente, y sobre todo las páginas web de las universidades, se puede apreciar una variedad muy significativa de términos utilizados para describir los programas colaborativos internacionales. Algunos de estos términos son doble, múltiple, trinacional, conjunto, integrado, colaborativo, internacional, consecutivo, concurrente, cotutelado, solapado, paralelo, simultáneo y común. Su significado puede variar según las organizaciones, instituciones y países, lo cual crea una confusión general en cuanto al verdadero significado y uso de dichos términos. Según Knight (2015), el análisis de estas definiciones muestra la variedad de criterios o elementos básicos utilizados para describirlos, como por ejemplo: 1) número de instituciones colaboradoras; 2) número de títulos/certificados obtenidos; 3) duración total de los programas; 4) organización del programa; 5) órganos de reconocimiento; y 6) número de países implicados. En conjunto, todos estos conceptos muestran hasta qué punto pueden diferir las definiciones.

Esta sección se propone centrarse en los conceptos más habituales y clarificar qué son y qué características presentan un programa de doble o múltiple titulación y una titulación conjunta. Una titulación doble implica la obtención de dos títulos individuales de nivel equivalente después de haber cumplido los requisitos del plan de estudios (grado o posgrado) que hayan establecido las dos instituciones participantes, que pueden estar en dos países diferentes (Knight, 2011). Las titulaciones múltiples son básicamente iguales que las dobles, salvo en lo relativo al número de títulos que conceden. Un programa de múltiple titulación otorga tres o más títulos individuales de nivel equivalente después de haber cumplido los requisitos del plan de estudios establecidos por las tres o más instituciones participantes, del mismo país o países diferentes. La duración de las titulaciones dobles o múltiples puede ser más larga que la de un programa “clásico” puesto que deben cumplirse los requisitos exigidos por todas las instituciones que participan en el programa colaborativo (Knight, 2015).

Estos programas dobles o múltiples difieren de la titulación conjunta, la cual se caracteriza por conceder un único título expedido conjuntamente por las instituciones cooperantes. La duración de estos programas no suele ser muy larga, y, por lo tanto, los estudiantes tienen la ventaja de poder obtener una titulación conjunta en el mismo tiempo que un programa individual de una de las instituciones (Gacel-Ávila, 2018). El diseño y la estructuración de los estudios varían según cada titulación, pero en general implican movilidad (física o virtual) de los estudiantes, de los profesores y/o del contenido del curso. Es importante destacar que el desplazamiento de los estudiantes al otro país, para realizar trabajos de investigación o de curso, no es un requisito en todas las titulaciones conjuntas. Los profesores visitantes, los cursos a distancia y los proyectos de investigación virtuales conjuntos son opciones alternativas al desplazamiento de los estudiantes.

La expedición de un título conjunto puede encontrar muchas dificultades legales. A menudo las reglamentaciones nacionales no permiten que las universidades concedan un título conjuntamente con otra institución, sobre todo si esta es extranjera. En este caso, si en la titulación aparecen los nombres de las dos instituciones participantes se corre el riesgo de que el título conjunto no sea reconocido en ningún país en el que se presente, lo cual significa que el estudiante no poseerá un título válido aunque haya cumplido todos los requisitos exigidos por el programa. La situación se complica todavía más cuando se busca un organismo internacional que reconozca un título de grado conjunto expedido por dos instituciones reconocidas (Knight, 2011).

En general, las características más importantes de una titulación conjunta son las fortalezas que cada institución aporta al currículo y la posibilidad que ofrece a los estudiantes de beneficiarse de un programa que cuenta con contenidos de dos o más instituciones en diferentes países. Actualmente las principales desventajas son las dificultades relacionadas con la validez y el reconocimiento de un título concedido conjuntamente.

La validez y el reconocimiento del título obtenido en una titulación doble o múltiple son más claros que los de uno conjunto. Se supone que cada una de las instituciones involucradas está registrada o autorizada oficialmente

en el país respectivo. Así, el título concedido por la institución en la que se ha realizado la matriculación en el programa colaborativo debe ser reconocido en ese país, mientras que el otro título o el título doble tendrá la misma consideración que cualquier otra acreditación extranjera. Los principales obstáculos en el caso de las titulaciones dobles y múltiples están relacionados con el diseño del currículo y con los requisitos para realizar los estudios. Debido a la variedad de disciplinas, campos de estudio y normativas nacionales no existe una forma estandarizada para fijar los requisitos. Cada parte los establece según las prácticas y las reglamentaciones de las instituciones involucradas. No obstante, llevar a cabo una “contabilización” doble o múltiple de la carga de trabajo de un mismo estudiante o de los resultados del aprendizaje puede poner en riesgo la integridad académica del programa. Knight (2015) plantea una crítica contundente en ese sentido. Para muchos académicos y hacedores de políticas, los programas de doble titulación son recibidos como una extensión natural de los programas de intercambio y movilidad estudiantil. Para otros, este tipo de programas se perciben como un desarrollo problemático que lleva a contabilizar dos veces el trabajo académico, poniendo en peligro la integridad de un título universitario y pisando la delgada línea de lo fraudulento.

El número y tipos de programas “colaborativos” se han disparado en los últimos años. De acuerdo al informe de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) de 2014, ha habido a escala global un incremento del 50% en programas de titulación doble en áreas profesionales, del 19% en Ciencias Naturales y del 14% en Ciencias Sociales. Estas cifras son indicativas y no capturan el crecimiento total, pero claramente demuestran el rol de los programas de titulación doble y múltiple en el actual escenario de la educación superior internacional así como su popularidad entre estudiantes e instituciones (Knight, 2015).

Particularmente en Europa, la European University Association (EUA) destaca en varios informes producidos desde principios de este siglo la proliferación de las titulaciones dobles, múltiples y conjuntas. Es importante tener en cuenta que en Europa el término «título conjunto» suele incluir tanto los títulos conjuntos como las dobles titulaciones. En el informe

Trends 2015 se analizan las instituciones de educación superior en lo concerniente a titulaciones conjuntas (grado, máster y doctorado), a nuevos desarrollos y a cambios legislativos que los permiten. Se indica que muchas universidades están desarrollando titulaciones conjuntas como respuesta a un mercado de trabajo cada vez más global. En tal sentido, 37% de las universidades que forman parte del estudio mencionan que ofrecen titulaciones de grado (*bachelors*) conjuntos con instituciones de otros países, 70% ofrecen Máster conjuntos y el 44% Doctorados conjuntos (Sursock, 2015).

En la tercera encuesta de la AIU (Egron-Polak & Hudson, 2010), el promedio global reportado fue de 41% de titulaciones conjuntas y 44% de titulaciones dobles. En América Latina y Caribe, solo el 29% de las instituciones de educación superior había respondido contar con titulaciones conjuntas y 34% con titulaciones dobles. Estos datos, la posicionan como la región del mundo menos desarrollada en este rubro, detrás de África (54% y 27%, respectivamente) y Medio Oriente (48% y 32%, respectivamente).

Gacel-Avila (2009) a partir de una encuesta realizada en América Latina confirma el aumento de las titulaciones dobles en comparación con los programas conjuntos. En dicho trabajo, se indica que las instituciones de educación superior privadas los utilizan para reclutar estudiantes que paguen matrículas y cuotas, mientras que las universidades públicas consideran estos programas como una herramienta de entrenamiento de habilidades para reforzar la educación universitaria. A diferencia del caso europeo, la motivación que lleva a implementar esta modalidad en las universidades latinoamericanas fundamentada como para mejorar la empleabilidad de los universitarios obtiene una puntuación baja. Los argumentos con una puntuación más alta son la internacionalización del currículo y la provisión de programas innovadores.

En un trabajo más reciente, Gacel-Avila (2018) muestra que en el caso de América Latina y el Caribe, el 39% de las instituciones que respondieron la encuesta señala ofrecer programas conjuntos y/o doble titulación con universidades extranjeras. Del total de las instituciones que dijeron ofrecer programas colaborativos, hay mayor presencia de universidades privadas

(47%) que en las instituciones de educación superior públicas (34%), evidenciando una significativa diferencia entre ambas. En término de los tipos de programas colaborativos que se ofrecen en la región, el 61% son titulaciones dobles, en contraste con el 39% que corresponde a titulaciones conjuntas. Los programas de doble titulación superan en número a los programas conjuntos, lo que puede estar relacionado con las dificultades que implica el diseño de un currículo común entre universidades con diferentes modelos académicos y normatividad, sumado a los obstáculos que se pueden generar para el reconocimiento internacional.

En términos de los campos disciplinares en los que se concentran las titulaciones dobles o conjuntas en América Latina y el Caribe, Gacel-Avila (2018) menciona Ingeniería, Negocios y Administración y Ciencias Sociales. Se concluye en dicho estudio, que la región sigue la tendencia internacional, en la cual Ingeniería y Tecnología es el área disciplinar que concentra el mayor número de programas de esta naturaleza. En el caso particular de la importancia de las Ciencias Sociales, se puede atribuir al hecho que el mayor número de programas educativos ofrecidos en la región son en esta área.

A nivel de las expectativas y beneficios que generan las titulaciones dobles o múltiples en la comunidad universitaria, se podrían analizar por separado dos perspectivas: la de los “beneficiarios directos”, es decir los estudiantes y por otra parte las instituciones de educación superior. Los estudiantes se sienten atraídos a programas de doble o múltiple titulación por varias razones. La oportunidad de formar parte de un programa que ofrece dos o más títulos de universidades ubicadas en diferentes países es vista como una forma de mejorar las posibilidades de empleabilidad y trayectoria profesional. Algunos estudiantes consideran que un programa colaborativo es de mejor calidad ya que dos o más universidades han aportado su experiencia para desarrollar los contenidos académicos y por otra parte tener credenciales de universidades de diferentes países brinda prestigio, aun cuando el estudiante nunca se movilizó al extranjero (Knight, 2011). No todos los programas de doble titulación o titulación múltiple involucran movilidad estudiantil, ya que es más económico trasladar profesores que estudiantes y las aulas virtuales se están volviendo cada vez más populares. Finalmente,

puede mencionarse que hay estudiantes que no están interesados en una mayor calidad y prestigio sino en la oportunidad de obtener dos títulos “por el precio de uno” (la carga académica es definitivamente menor que la de dos carreras por separado y existe una menor carga financiera).

En lo que respecta a las universidades, los beneficios académicos en términos de innovación curricular, el intercambio de profesores e investigadores y el acceso a los conocimientos y redes de la universidad asociada hacen que estos programas sean especialmente atractivos. Además, se busca mejorar la reputación y el puesto en el ranking de universidades en el mundo. Esto se logra colaborando deliberadamente con socios de igual o mayor prestigio. Según Didou Aupetit (2014) existen un conjunto de ventajas desde el punto de vista de las instituciones, y particularmente en lo que respecta al currículo. La primera está vinculada con la calidad del servicio prestado y mejoramiento de las prácticas docentes, así como la actualización de los planes y programas de estudio, brindando mayor atractivo al perfil profesional de los graduados para el mercado laboral. La segunda es la de su pertinencia, en tanto contribuyen a renovar o a ampliar la oferta curricular, con la posibilidad de proponer carreras innovadoras utilizando recursos disponibles internacionalmente. La tercera consiste en la adquisición de competencias interculturales para los graduados, a un costo menor al de los acarreados por una movilidad larga. Finalmente, se percibe como una opción para la retención de los estudiantes en el país, reduciendo el riesgo de fuga de cerebros.

El diseño de titulaciones dobles y conjuntas permite a las instituciones que expiden el título garantizar la circulación internacional de sus profesores y estudiantes, así como captar temporalmente a estudiantes y académicos extranjeros que vienen a hacer una estancia en ellas, desencadenando procesos de internacionalización in situ. Esos, muchas veces, les permiten generar indicadores de internacionalización útiles en su propio país para acceder a financiamientos o lograr su inclusión en los rankings de calidad y listas de programas acreditados (Knust Graichen, 2013).

Frente a las ventajas identificadas, se plantean las principales dificultades asociadas a la posibilidad de diseñar e implementar titulaciones

dobles y conjuntas. Entre los principales problemas aparecen las diferencias de cultura institucional, la estructuración de los planes de estudio, la falta de puntos de referencias comunes (como pueden ser sistemas de créditos para establecer el volumen de trabajo de los estudiantes o una definición del plan de estudios por competencias), los obstáculos burocráticos y la desconexión entre los procesos normativos y la variedad de esquemas de acreditación, así como el costo, en tiempo y en recursos, que implican la puesta en marcha y el monitoreo permanente de este tipo de titulaciones.

Para Knight (2011) uno de los desafíos que enfrenta la universidad a escala global es desarrollar una definición conjunta de cómo se concibe una titulación doble o múltiple, los requerimientos académicos que se necesitan y los títulos que se ofrecen y cómo difieren de los programas de titulación conjunta. Los títulos conjuntos son alternativas atractivas pero enfrentan barreras burocráticas y legales, dado que es imposible en muchos países ofrecer un título conjunto con otra institución. Aún más importante, es esencial contar con un riguroso debate acerca de los interrogantes sobre la acreditación, reconocimiento y legitimidad de las necesidades para optar a un título de estas características, tal como fue mencionado anteriormente.

A nivel de política global, las titulaciones dobles han sido presentadas como una herramienta esencial para los procesos de integración. Desde la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior, una de las experiencias más conocidas y masivas fueron las de las titulaciones dobles y conjuntas del Erasmus Mundus. Según Morel (2017) los títulos conjuntos de Máster de Erasmus Mundus⁵⁴ fueron pensados como programas de estudios integrados de posgrado para hacer de Europa un referente de alto nivel de la enseñanza superior. En 2014, con el inicio del Programa Erasmus +, se revisaron las experiencias de 57 titulaciones conjuntas, dobles y múltiples generadas en el marco del Erasmus Mundus. En sus inicios, estos implicaban que debían dictarse en al menos tres universidades de tres países distintos, culminando en una titulación conjunta, doble o múltiple, reconocida en los

⁵⁴ Recuperado de: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-general-factsheet_es (Último acceso 26/01/2019).

países en que se encontraban las universidades parte del consorcio. Asimismo, se ofrecían becas de estudio para estudiantes de posgrado y profesores sobresalientes de los terceros países, que, durante su participación en el curso, disfrutaban de servicios de alojamiento y acogida de gran calidad. Por último, los consorcios Erasmus Mundus podían establecer asociaciones con universidades de terceros países y conceder becas a estudiantes de posgrado y profesores de la Unión Europea matriculados en los cursos para estudiar o trabajar en la universidad asociada del tercer país.

Esta política iniciada en 2004, continua en la actualidad en el marco del Erasmus +⁵⁵, programa que explicita las características que deben seguir los programas conjuntos en el marco de Erasmus Mundus, particularmente los máster:

- Integración de los planes de estudio: se debe ofrecer un plan de estudios elaborado en común o bien el pleno reconocimiento de módulos elaborados e impartidos por separado pero equivalentes en conjunto a un programa de maestría común. Los programas de estudio paralelos impartidos en los centros de enseñanza superior que participan en el consorcio, pero que no están incluidos, no se consideran planes de estudio integrados.
- Criterios conjuntos de admisión y examen: los estudiantes deben poder presentar las solicitudes para una maestría con unas normas de admisión y un procedimiento de solicitud y selección comunes y acordes con la legislación nacional de los países de los centros participantes. Los requisitos de admisión deben estar claramente descritos y ser comunes para el programa de maestría. Las tasas académicas, en su caso, deben ser también comunes y no depender del centro al que fuera a asistir cada estudiante (si bien podía aplicarse una tasa a los estudiantes de terceros países y otra a los estudiantes europeos). Los exámenes aprobados en uno

⁵⁵ Guía de presentación de proyectos a Convocatorias Erasmus + Recuperado de: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_es (Último acceso 26/05/2019).

de los centros de un consorcio Erasmus Mundus deben ser reconocidos íntegra y automáticamente por los demás centros del mismo.

- **Movilidad:** los estudiantes deben cursar un periodo de estudio en al menos dos de los centros participantes. La movilidad al segundo centro no puede sustituirse por una movilidad virtual, ni realizarse en centros no pertenecientes al consorcio. La sucesión de los periodos de estudio en los diferentes centros y las diversas combinaciones posibles de movilidad debían conocerse en el momento de presentación de la solicitud y comunicarse con antelación a los candidatos. En los consorcios mínimos (compuestos sólo por tres socios, A, B y C), las combinaciones de movilidad son generalmente A+B, A+C, B+C o A+B+C. En caso de que el consorcio incluya centros de los países fuera del ámbito europeo, al menos uno de los centros de acogida debe estar en un Estado miembro. La duración del periodo de estudio en cada centro participante no está preestablecida, sino que está determinada por la necesidad de garantizar a los estudiantes una titulación conjunta, doble o múltiple y un planteamiento integrado. No obstante, los programas de maestría de Erasmus Mundus deben prever, en principio, que cada centro de acogida otorgue al menos un 30 % de los créditos ECTS. Los tres centros de enseñanza superior que componen un consorcio mínimo deben poder actuar como centro de acogida, esto es, en principio, ofrecer al menos un 30 % de los créditos necesarios para completar la maestría. El consorcio debe garantizar que no se repitan los contenidos de la maestría al pasar de un centro a otro durante la movilidad.
- **Garantía de concesión de una titulación reconocida conjunta, doble o múltiple,** al superarse el programa de maestría de Erasmus Mundus: el carácter y la forma de la titulación o las titulaciones finales expedidas deben estar claramente definidas. Los consorcios solicitantes deben acreditar que los países participantes reconocen los títulos expedidos. Para ello deben existir disposiciones nacionales adecuadas.

A partir de la experiencia europea a través del Erasmus Mundus, un número importante de universidades en todo el mundo comenzaron a explorar esta modalidad que les permite experimentar la mayor parte de los

componentes de la internacionalización: movilidad de estudiantes, de profesores, planes de estudio conjunto e implementación de algún sistema de créditos.

A escala biregional, también se viene promoviendo la modalidad de las titulaciones dobles o conjuntas. En 2005, los Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en la XV Cumbre Iberoamericana, celebrada en Salamanca (España), acordaron que uno de los ejes vertebradores para constituir el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) era el desarrollo de titulaciones conjuntas (Álvarez, Boedo & Álvarez, 2011). Conforme con ese pronunciamiento, los expertos apuntaron que *“junto a los programas de movilidad de estudiantes, otro elemento que contribuiría a dar cohesión al Espacio Común y que favorecería una relación más estrecha entre las instituciones de educación superior sería el impulso de las titulaciones compartidas entre dos o más universidades”*. Plantearon que *“este modelo de cooperación podía ser un buen antídoto frente a algunas malas prácticas en materia de educación transfronteriza, como el establecimiento de franquicias universitarias al margen de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad”* (Solá, 2007: 4).

En una línea similar, pero específicamente en la Declaración Final de la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Espacio Común Unión Europea, América Latina y el Caribe, celebrada en México en 2005, se incluyó entre las estrategias de construcción de este espacio propuestas de avanzar en doble titulación o titulación conjunta. Casi una década después, en la I Cumbre Académica Unión Europea-América Latina y el Caribe (UEALC), dedicada a propiciar la cooperación universitaria en educación superior, ciencia, tecnología e innovación, se acordó, en la Declaración de Santiago de Chile del 23 de enero 2013, impulsar una certificación “Espacio Académico Común ALC-UE”, para valorizar las cotitulaciones y los títulos conjuntos euro-latinoamericanos, en los niveles de Maestría y Doctorado, sobre la base de la excelencia.

A nivel de países de América Latina, desde finales del siglo XX, universidades públicas y privadas incrementaron su oferta de titulaciones conjuntas, dobles diplomas y programas compartidos. En México, la

Universidad Nacional Autónoma de México experimentó desde 1998 posgrados compartidos. En Brasil, el primer convenio de doble grado con Francia fue firmado en 2001 entre el Intergrupo de las Escuelas Centrales, la Universidad de São Paulo, la Universidad Federal de Río de Janeiro, la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, la Universidad Federal de Río Grande do Sul, la Universidad de Campinas y la Universidad Federal de Ceará (Valentin, 2009).

En el reciente estudio de Gacel-Avila (2018) se observa que el mayor número de programas colaborativos ofrecidos provienen de México (702) Brasil (373), Colombia (248), Argentina (108) y Chile (81). En cuanto a los países con los cuales se realizan estas experiencias de titulaciones dobles o conjuntas, los datos de diferentes estudios (Gacel-Avila, 2009, 2014, 2018) coinciden en marcar a Francia, España, Estados Unidos, México y Alemania como los principales socios. Didou Aupetit (2014) resalta que fueron pocas las universidades de América Latina cuyas carreras compartidas se establecieron con instituciones de educación superior de países limítrofes.

Algunos países crearon y administraron dispositivos de cooperación bi o multilateral para enmarcar el diseño de carreras compartidas en una cartera amplia y articulada de colaboración internacional, como los colegios bilaterales, los laboratorios internacionales asociados o los centros universitarios bilaterales; por ejemplo, el Centro Universitario Argentino-Alemán. La creación del CUA-DAHZ⁵⁶ fue una iniciativa de la Embajada de Alemania y de un grupo de empresas alemanas con base en Argentina que propusieron al Ministerio de Educación de Argentina la posibilidad de establecer una universidad argentino-alemana en red, como un mecanismo para fomentar la cooperación y la investigación entre universidades argentinas y alemanas, e incrementar el intercambio de estudiantes y de docentes universitarios mediante programas de maestrías, doctorados e investigación conjuntos (Fazio, 2014).

⁵⁶ Recuperado de: <http://www.cuaa-dahz.org/es/> (Último acceso 26/05/2019).

Como consecuencia de esta propuesta, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) realizó, con la colaboración del Ministerio de Educación, un estudio de factibilidad que dió como resultado la propuesta de crear la mencionada Red, atravesando distintas etapas de implementación. El modelo del cual partió la idea es la Universidad Franco-Germana de Saarbrücken, una unión de 180 universidades alemanas y francesas. En 2010, se firmó una Carta de Intención entre la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina, la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Alemania, el Servicio Alemán de Intercambio Académico y la Asociación Argentino-Alemana de Ciencia y Tecnología, con el objetivo de sentar las bases para institucionalizar una Red de Cooperación Científica, Tecnológica y Universitaria Argentino-Alemana. El 27 de noviembre de 2012, después de la fase de implementación que duró un año y medio, se firmó el acuerdo interministerial entre el Ministerio Federal de Formación e Investigación (BMBF) y los Ministerios Argentinos de Educación (ME) por un lado y de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) por el otro, que creó la base institucional para la fundación oficial del Centro Universitario germano-argentino.

El objetivo fundamental del Centro es estimular y fortalecer la asociación institucional, académica y científica para la constitución de redes entre instituciones universitarias argentinas y alemanas para el desarrollo de programas innovadores con el fin de crear carreras binacionales con doble titulación, teniendo en cuenta los siguientes principios y ejes de acción:

- Alentar la profundización de los lazos académicos entre Argentina y Alemania.
- Desarrollar y afianzar la movilidad internacional de estudiantes, docentes e investigadores.
- Implementar actividades y proyectos de interés común en la enseñanza de grado y posgrado, investigación y formación de recursos humanos.

- Apoyar y generar espacios de coordinación de políticas y estrategias de internacionalización para el sistema universitario.
- Favorecer estructuras flexibles para extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos, generando nuevos servicios y competencias.
- Mejorar las capacidades de diseño y gestión de programas universitarios en red.
- Implementar un procedimiento estandarizado para el reconocimiento de los logros académicos entre universidades argentinas y alemanas.
- Incentivar el aprendizaje de los idiomas alemán y español en los respectivos países.
- Formar profesionales con capacidad intercultural y multilingüe que actúan en entornos altamente internacionalizados.

Actualmente, el centro promueve un total de 26 proyectos de cooperación de 40 universidades diferentes. En Argentina, las universidades que participan de los programas binacionales de maestría son la Universidad Nacional de Tucumán; la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales; la Universidad Nacional de San Luis; la Universidad Nacional de San Juan; Universidad Nacional del Litoral; Universidad de Buenos Aires; Universidad de Concepción del Uruguay, Universidad del Congreso; Universidad Católica de Córdoba y el Instituto Tecnológico de Buenos Aires. En tanto, las que participan de los programas binacionales de doctorado son la Universidad Nacional de Córdoba; la Universidad Nacional de Rosario; la Universidad Nacional de San Martín; la Universidad Nacional del Litoral; Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Tecnológica Nacional.

A estas iniciativas de maestría y doctorado, se suma la de carreras de grado en Ingeniería, con el proyecto IDEAR (Ingenieros de Argentina y Alemania) en el que participan la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional del Sur con las carreras de Ingeniería en Materiales e Ingeniería Agronómica, Civil, Mecánica, de Alimentos, Química, Electricista, Electrónica.

Fazio (2014) destaca que las carreras binacionales del CUA-DAHZ son las primeras carreras binacionales de Argentina acreditadas ante la CONEAU y cuentan con el reconocimiento oficial de Ministerio de Educación. La modalidad adoptada para la doble titulación por las universidades consiste en que cada una otorga su propio título, aceptando por equivalencias el período cursado por el alumno en la universidad social. De esta forma, los egresados obtienen simultáneamente el título en la universidad de origen y el título en la universidad extranjera.

La cuestión de las regulaciones nacionales e institucionales en América Latina en materia de titulaciones dobles y conjuntas sigue bastante confusa (Didou Aupetit, 2014). En Argentina, desde el año 2015 existe una normativa sobre las titulaciones múltiples y conjuntas con instituciones extranjeras (Resolución 2385/2015⁵⁷). Allí, el Artículo 3° establece: *En el presente régimen y considerando los tipos de organización de las carreras universitarias, se reconocen tres formas para otorgar un título universitario:*

- a) Titulación Única: un único título otorgado por una institución universitaria como consecuencia de haberse cumplido con todos los requisitos requeridos de una determinada carrera.*
- b) Titulación Conjunta: un único título otorgado por dos o más instituciones universitarias argentinas o argentinas y extranjeras que han conveniado el desarrollo de una carrera interinstitucional y que aparecen como firmantes de un único diploma, haciendo constar expresamente su vinculación en el mismo.*
- c) Titulación Múltiple: títulos otorgados por una o más instituciones universitarias argentinas y una o más instituciones extranjeras que han conveniado el desarrollo de una carrera interinstitucional y que expiden las instituciones argentinas, un único diploma haciendo referencia en el mismo a la totalidad de instituciones participantes del convenio interinstitucional.*

⁵⁷ Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/ResME2385-15.pdf> (Último acceso 26/05/2019).

Dicha normativa prevé la figura de *Carreras Interinstitucionales*, las que se definen como carreras que pertenecen a más de una institución universitaria y cuyo vínculo académico se formaliza mediante un convenio específico, con el fin de compartir el potencial académico, científico y tecnológico de cada parte. Para que una carrera se considere interinstitucional, deben confluir aportes, no necesariamente equivalentes, de todas las instituciones involucradas y existir cooperación y corresponsabilidad académica real, efectiva y significativa. La interinstitucionalidad de las carreras puede abarcar por lo menos una institución universitaria argentina con una o más instituciones universitarias extranjeras y/o centros de investigación o académicos habilitados en su país de origen para dictar carreras. En las carreras interinstitucionales que incluyan instituciones extranjeras, las instituciones universitarias argentinas deberán aportar, en su conjunto, al menos el 30% del cuerpo docente.

En la cooperación entre España y Argentina, Sebastián (2011) resalta que esta modalidad de titulaciones dobles y conjuntas no tiene una presencia significativa en las acciones de internacionalización de las universidades, lo cual refleja las dificultades administrativas que para las instituciones plantean la homologación de títulos y planes de estudio. Desde esta visión, las titulaciones dobles y conjuntas son, con relativa frecuencia, un producto adicional, suplementario, en iniciativas de cooperación entre las universidades, pero no constituyen un propósito central en esas instituciones.

La internacionalización del currículo tiene en esa modalidad la síntesis de los dos aspectos mencionados en secciones anteriores y también constitutivos de este objeto de estudio: el diseño e implementación de planes de estudios convergentes en términos de competencias y la asignación de créditos académicos a todos los componentes del programa. En este sentido, es necesario detectar y monitorear los tránsitos de carreras más flexibles, propiciando avances parciales de armonización, con base en el diseño de carreras comunes, o bien en la adaptación de programas de estudios preexistentes. La revisión de las mallas curriculares para que permitan a diversas instituciones de educación superior suministrar titulaciones conjuntas y dobles tiene un alto potencial innovador en materia pedagógica,

sobre todo cuando esto no implica una ampliación de la duración de los estudios. Se podría concluir que pareciera no existir un solo modelo de diseño e implementación de titulaciones dobles, múltiples o conjuntas, así como tampoco debiera haber un modelo estandarizado, ya que las condiciones locales son diversas.

3.9 El idioma en el currículo y su vinculación con el proceso de internacionalización

Tal como se expresó en varios apartados de esta tesis, la internacionalización del currículo es uno de los aspectos más mencionados en los estudios y en las declaraciones sobre políticas y estrategias de internacionalización de la educación superior (Luchilo, 2017) y para hacer operativa esta estrategia se señala el aprendizaje de idiomas extranjeros como uno de los elementos de alto potencial en esta tarea. Sin embargo, los estudios sobre iniciativas de internacionalización estrechamente relacionadas con el uso de idiomas no son abundantes (Ramos-García & Pavón Vázquez, 2018). El diseño de las políticas lingüísticas en la universidad puede ser una tarea difícil ya que está vinculado a una serie de dimensiones complejas (Marsh & Laitinen, 2004). Los académicos han debatido con frecuencia la necesidad de delinear las políticas lingüísticas a nivel global o nacional, con un interés específico en el papel de las lenguas extranjeras en la educación (Shohamy, 2006; Cancino et al., 2011; van der Walt, 2013; Halonen et al., 2014); pero la literatura sobre políticas lingüísticas a nivel universitario es escasa (Lauridsen, 2013).

De cualquiera de las definiciones expresadas en este capítulo sobre internacionalización del currículo se desprende la necesidad de preparar a los estudiantes para realizarse profesionalmente en contextos internacionales y multiculturales, lo que indica que tendrán que trabajar y convivir con personas de otros países, de otras culturas, y muy probablemente que hablen diferentes idiomas. Por ende, la educación en lenguas extranjeras se convierte en una habilidad y competencia lingüística muy importante para el graduado actual.

Un currículo internacionalizado, en palabras de Leask (2009: 6) “*compromete a los estudiantes con la diversidad cultural y lingüística, y desarrolla deliberadamente sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales*”. Es decir, no solamente la universidad se compromete a preparar internacionalmente a sus estudiantes, sino que a la vez, los estudiantes adquieren la responsabilidad por formarse y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse de forma autónoma en un mundo cultural y lingüísticamente diverso. En este desarrollo de competencias, el manejo de una lengua extranjera es crucial. Aludiendo a Leask, un currículo internacionalizado contempla que la información a la que se tenga acceso como estudiante provenga de contextos internacionalmente diversos, con el fin de enfrentarlos a diferentes escenarios de índole global y llevarlos a dar respuestas pertinentes en diferentes contextos geográficos y socioculturales. El conocimiento de una lengua extranjera para tener acceso a este tipo de información se presenta nuevamente como un elemento clave para lograr el objetivo de internacionalizar el acceso a tales datos.

En el último informe de datos recogidos en América Latina sobre el estado de la internacionalización en las universidades (Gacel-Ávila, 2018), la “falta de dominio de idiomas de estudiantes y académicos” aparece como el segundo obstáculo más importante para las instituciones en lo que respecta al proceso de internacionalización. Esta dificultad también se observa en otros estudios a escala global (Egron-Polak & Hudson, 2014), sin embargo, la particularidad de América Latina es que la falta de dominio de idiomas extranjeros entre estudiantes y académicos se considera un obstáculo mayor que en el resto de las regiones del mundo. La deficiencia en el dominio de idiomas extranjeros ha sido señalada de manera reiterada en los informes internacionales sobre la región (Gacel-Ávila, 2009, 2014) y puede considerarse una laguna específica de la región. No obstante, a pesar que América Latina ha hecho esfuerzos en las dos últimas décadas para mejorar tal situación, el problema persiste y retrasa de manera significativa la participación de los académicos y estudiantes de la región en programas de internacionalización, becas y cooperación internacional (Gacel-Ávila, 2018).

La razón por la que el dominio de otro idioma, diferente al nativo, es esencial está dado por su vinculación con otras estrategias de internacionalización, que requieren del manejo de una lengua extranjera para poder concretarse, como por ejemplo la movilidad académica de estudiantes y profesores y los programas de titulación doble o conjunta. En todos estos casos, la universidad debe tener como una de las estrategias prioritaria la enseñanza de idiomas extranjeros como elemento clave para internacionalizar el currículo; aunque a decir de autores como de Wit (2011), el hecho de contar con clases en un idioma extranjero, no hace evidente la internacionalización ya que ésta es un fenómeno que abarca muchos otros elementos dentro de las universidades.

La inclusión del aprendizaje de idiomas extranjeros dentro de la formación universitaria siempre ha sido considerada como un aspecto importante que brinda acceso a fuentes de conocimiento que principalmente se publican en inglés. En el trabajo de Gacel-Ávila (2018) se menciona que el 79% de las universidades latinoamericanas incluidas en el estudio menciona tener una política institucional de enseñanza de idiomas. Por otra parte, el 41% de las instituciones señala que el dominio de otro(s) idioma(s) es un requisito de ingreso o egreso para todos sus planes de estudio, mientras que el 33% reporta que es el caso sólo para algunos programas y el 25% menciona que no solicita a sus aspirantes y estudiantes el requisito de dominar algún idioma extranjero. Los idiomas son una asignatura obligatoria en todos los programas educativos en el 40% de las instituciones participantes, lo que coincide también con el porcentaje de instituciones que ha establecido el dominio de idiomas como requisito de ingreso o egreso a los programas educativos (41%). Asimismo, el 38% de las instituciones indica que los idiomas son una asignatura obligatoria para algunos de sus programas educativos, mientras que el 22% señala que los idiomas no son una asignatura obligatoria, lo que también coincide con el porcentaje de instituciones que no han establecido como requisito de ingreso/ egreso de sus programas educativos el dominio de un segundo idioma.

En Europa, y en muchos otros países, las universidades ofrecen estudios en inglés, en lo que comúnmente se ha denominado EMI (Formación

en Inglés-Medio- *English Medium Instruction*) o más recientemente en la forma de programas ICLHE (Integración de Contenido e Idioma en Educación Superior), ambos modelos con el objetivo de proporcionar a los estudiantes los idiomas necesarios para enfrentar las demandas internacionales (Wilkinson, 2004; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013; Fortanet-Gómez, 2013; Smit & Dafouz, 2013; Valcke & Wilkinson, 2017). Con respecto al contexto europeo, Wächter & Maiworm (2014) analizaron la disponibilidad de estudios en inglés en universidades europeas y descubrieron que 400 universidades en 2007 ofrecieron esta posibilidad, lo que significó un aumento del 340% con respecto a la situación en 2002. Algunos años después, los mismos autores actualizaron la información y concluyeron que: *"el número de programas identificados como enseñados en inglés aumentó de 725 programas en 2001 a 2.389 en 2007 y a 8.089 en el presente estudio"* (Wächter & Maiworm, 2014: 16). Como contrapartida, en Estados Unidos, desde 1994 a 2010, hubo una disminución de casi el 20% en el número de instituciones que requieren el estudio de un idioma diferente al inglés para el título de bachillerato (Berman, 2011; Skorton & Altschuler, 2012).

Las razones que respaldan la necesidad de planificar una política lingüística global para la universidad son muchas. Se pueden identificar una serie de motivos pedagógicos, entre los que se encuentran la adquisición de competencias multiculturales por parte de los estudiantes, que serán útiles para su vida profesional (Aguilar & Muñoz, 2014); la mejora en los procesos cognitivos derivados del manejo oral y escrito de material académico altamente complejo (Smith, 2004); y la contribución al desarrollo profesional de los docentes (González-Álvarez et al., 2015).

Por otra parte, hay una gran cantidad de factores que influyen en la implementación de un modelo dado de educación bilingüe en la educación superior. Por ejemplo, las universidades deben contar con recursos humanos (docentes) y materiales (presupuestarios) adecuados, se requiere que los estudiantes posean un nivel lingüístico mínimo, y también cualquier iniciativa debe ser parte de un plan global diseñado y organizado para toda la universidad (Pavón & Gaustad, 2013). De esta forma, para iniciar estos procesos en las universidades, es vital articular medidas adecuadas para

contratar docentes calificados y capacitarlos correctamente si es necesario. Además, el proceso de acreditación de los niveles de idioma tanto para los estudiantes como para los profesores debe ser definido con claridad. Finalmente, se debe ofrecer un programa de incentivos para estos dos grupos para compensar el esfuerzo adicional invertido.

El modelo pedagógico elegido, y las metodologías y estrategias utilizadas deben ser estrictamente adaptadas al contexto para hacerlas efectivas. Por lo tanto, puede darse el caso de que una universidad determinada defina una política lingüística global en la que la idea principal sea ofrecer estudios bilingües, pero sin partir de un análisis cuidadoso y detallado de las necesidades y los recursos disponibles. Por otro lado, puede haber grupos de profesores en contextos particulares interesados en experiencias piloto relacionadas con la enseñanza a través de un idioma extranjero, o incluso planes de estudio de una carrera concreta elaborados con el objetivo de promover este tipo de enseñanza como un medio para mejorar las competencias profesionales de los estudiantes. Estas dos iniciativas, a pesar de sus posibles efectos positivos, pueden no tener impacto a largo plazo si no se combinan. Por un lado, las universidades no pueden obligar o incluso convencer a los profesores para que enseñen a través de otro idioma, y por el otro, una carrera o una facultad no puede sostener por sí sola un programa de calidad sin el apoyo de la universidad. Las políticas de inclusión de un idioma en el currículo deben combinar ambos tipos de iniciativas: las decisiones descendentes y las actividades ascendentes al interior de las instituciones de educación superior deben ser parte del mismo proceso (Klee, 2009).

PARTE III

CAPÍTULO 4: ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo explicita los fundamentos metodológicos que sustentan el trabajo a realizar, el cual se enmarca en el paradigma cualitativo y propone el estudio de caso como estrategia de investigación (Eisenhardt, 1989). La metodología del estudio de casos permite analizar el fenómeno de la internacionalización del currículo en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, en particular cualitativas. Para esta tesis y tal como se explicará en las próximas secciones, se trabajarán dos casos de universidades públicas argentinas con características diferentes.

En el desarrollo de este capítulo se analizará el uso del estudio de casos como una metodología apropiada para llevar adelante una investigación en el ámbito de la internacionalización del currículo. En este sentido, trabajos como los de Eisenhardt (1989), Patton (1990), Hamel et al. (1993), Stake (1994), Bonache (1999) y Yin (2018) han constituido una fuente importante para la toma de decisión sobre los aspectos metodológicos. Se consideró necesaria la exposición, tanto de los motivos de la elección metodológica, como de las características del estudio de casos, para luego dar lugar a la presentación del diseño de la investigación que se ha seguido en esta tesis. Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es justificar por qué se ha elegido realizar el estudio empírico mediante la utilización de la metodología del estudio de casos, y definir cómo se garantiza que los resultados de esta investigación puedan considerarse objetivos, tanto en función de su confiabilidad, como de su validez, para lo cual se introducirá el protocolo de caso que se desarrollará en esta investigación.

4.1 La elección del método

La elección del estudio de casos como estrategia de investigación científica entre las diferentes alternativas metodológicas responde a diversas razones. Una primera justificación está relacionada con la problemática identificada en esta tesis y, por tanto, el objeto de estudio que es la internacionalización del currículo. Se definió en el capítulo 3 a la internacionalización del currículo como un proceso dinámico que afecta gradualmente a las diferentes actividades de la estructura organizativa de la universidad con un compromiso e implicación creciente de sus recursos y capacidades con el entorno internacional. Las metodologías cuantitativas, normalmente, se basan en el análisis de los comportamientos promedio y desechan los datos y eventos que quedan fuera de la tendencia observada, o con una probabilidad no significativa. Como referencia de un acercamiento cuantitativo está el trabajo de Gacel-Ávila & Rodríguez- Rodríguez (2018), que a través de una encuesta extensa relevó aspectos de la internacionalización, entre los que se encontraba la internacionalización del currículo, en un total de 377 instituciones de 22 países de América Latina y el Caribe. De esta forma, es relevante focalizar en técnicas de carácter más cualitativo que ayuden a explicar mejor el proceso de internacionalización.

Una segunda razón está relacionada con la unidad de análisis de esta tesis, que es la universidad pública argentina. Tal y como se explicitará en la sección relacionada con la selección de los casos, se efectuó previamente un estudio exploratorio en las universidades públicas argentinas, analizando datos de fuentes secundarias y realizando entrevistas personales con responsables de cooperación internacional y relaciones internacionales de dichas instituciones de educación superior. La población objeto del estudio fueron las 56 universidades públicas argentinas.

Si las particularidades que sustenta la internacionalización del currículo tienen su origen en factores organizacionales de carácter tácito, inimitables, socialmente complejos, sinérgicos e inmersos en los procesos organizativos de la universidad, donde la cultura de la misma es la determinante de dicho proceso, no hay otra alternativa que el uso de métodos

cualitativos para obtener evidencia significativa (Rouse & Daellenbach, 1999). De esta forma, los métodos cualitativos, y especialmente el estudio de casos, aparecen como una opción viable para registrar la información relevante y entender el proceso de internacionalización del currículo en sus distintas etapas de desarrollo sin que se pierda la complejidad y especificidad de cada caso.

4.2 El Estudio de Casos como Metodología de Investigación Científica

En los últimos años, el estudio de casos como metodología de investigación ha experimentado un fuerte resurgimiento, en particular por los trabajos de Eisenhardt (1989), Patton (1990), Stoeker (1991), Hamel et al. (1993), Stake (1994), Bonache (1999) y Yin (2018). En lo que respecta a la problemática de la internacionalización existe una importante cantidad de trabajos científicos que utilizan esta metodología (Ramírez, B., 2016⁵⁸; Guerci de Siufi, B., 2015⁵⁹; Oregioni, S., 2014⁶⁰; Fairlie Reinoso, A., 2014⁶¹; Bárcenas Merlano, F., 2012⁶², entre otros).

El concepto de estudio de caso ha dado lugar a diversas definiciones. Para Yin (2018), sería una investigación empírica que aborda un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que se utiliza múltiples fuentes de evidencia. Por su parte, Eisenhardt (1989) concibe tales estudios como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas

⁵⁸ Ramírez, B. (2016). *¿Internacionalizar? ¿Por qué? ¿Para qué? La internacionalización en las universidades argentinas*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Tres de Febrero/Universidad Nacional de Lanús/Universidad Nacional de San Martín.

⁵⁹ Guerci de Siufi, B. (2015). *Efecto Innovador de los Procesos de Internacionalización en la Educación Superior. Comportamiento del Espacio Jujuy*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

⁶⁰ Oregioni, S. (2014). *Dinámica de la Internacionalización de la Investigación en la Universidad Nacional de La Plata (2005-2012)*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Quilmes.

⁶¹ Fairlie Reinoso, A. (2014). *Desafíos de la Internacionalización: una propuesta para la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP*. Tesis Doctoral PUCP.

⁶² Bárcenas Merlano, F. (2012). *Proceso de Internacionalización de la Universidad de Córdoba – Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba (Colombia).

presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recolección de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría. Finalmente, Hamel et al. (1993) definen el estudio de casos como parte de una perspectiva de investigación inductiva, en la cual los detalles empíricos que constituyen el objeto de estudio, son interpretados en el contexto en que se producen. De esta forma, estos autores destacan su carácter descriptivo, considerándolo como el estudio en profundidad de un caso en particular.

Yin plantea que deben tenerse en cuenta tres aspectos en el momento de decidir con qué método trabajar:

- (a) el tipo de pregunta de investigación que se busca responder,
- (b) el control que el investigador tiene sobre los acontecimientos que estudia,
- y
- (c) la “edad del problema”, es decir, si el problema es un asunto contemporáneo o un asunto histórico.

El uso del estudio de casos es la estrategia adecuada cuando la cuestión a investigar es un ¿cómo? o un ¿por qué?, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos y cuando el énfasis de la investigación está puesto sobre eventos contemporáneos dentro de su contexto en la vida real (Yin, 2018).

En lo que se refiere a la tipología de estudios de caso, se puede establecer diversas categorizaciones. Stake (1994) clasifica los estudios de caso en tres categorías: intrínsecos, instrumentales y colectivos. El intrínseco es aquél en el cual el estudio se desarrolla para entender profundamente un caso en concreto, dado su particular e intrínseco interés científico. En cambio, en un estudio de caso instrumental también se examina un solo caso pero, esta vez, no por el interés inherente al mismo, sino porque ello contribuye a comprender mejor otro aspecto de mayor interés o produce un refinamiento teórico. Por último, un estudio colectivo de casos reproduce un estudio instrumental, si bien realizado con varios casos, esperándose que proporcione una mayor comprensión (y quizás una mejor teorización) de una serie de casos aún mayor.

Yin (2018) propone una tipología que establece cuatro formatos básicos de estudio de casos, que resultan de la combinación de dos características: la primera es si el estudio incluye un único caso o si contiene más de uno (múltiple). La segunda característica es si su análisis tiene una sola unidad de análisis, es decir, un sentido holístico, o si se divide en diversas unidades de análisis parciales (sentido incrustado o encajado). De esta forma, tanto el estudio de un sólo caso, como el de casos múltiples, puede ser, a su vez, “holístico” o “encajado”, dando por resultado los cuatro tipos planteados por el autor.

Yin (2018) sugiere la utilización de un caso en las siguientes situaciones: cuando se trata de un caso crítico para la validación de una teoría bien fundamentada o modelo formulado de forma apropiada; cuando el fenómeno a estudiar representa un caso extremo o único; y ante la posibilidad de analizar un caso revelador, es decir, un fenómeno que previamente ha sido inaccesible a la investigación científica. También se incluye en estos escenarios de caso único, la imposibilidad de acceder a un número mayor de organizaciones, por no contar con los recursos económicos y temporales suficientes (Yin, 2018). En los estudios de tipo “caso único”, se analiza un sólo caso, que por su importancia y significatividad se considera crítico y suficientemente válido para extraer conclusiones (Martín & De la Calle, 2003), y se desea estudiar una situación muy concreta (Min & Melachinoudis, 1999).

Los estudios con unidades de análisis múltiples permiten que cada aspecto del caso se evalúe de forma específica, aunque esto implique el riesgo de difuminar el análisis global de la cuestión a investigar (Yin, 2018). La razón principal para elegir un estudio compuesto por más de un caso se encuentra en la replicación teórica, es decir en reproducir la experiencia de cada caso en los otros, con el fin de verificar los resultados y clarificar sus determinantes, de tal manera que puedan ser precisadas las relaciones causales del fenómeno. La replicación teórica utilizada dentro de un estudio de casos es análoga a la usada en experimentos múltiples, y sus resultados permiten realizar la validación lógica de las teorías (Yin, 2018).

Por otro lado, según cuál sea el objetivo concreto de la investigación, Yin (2018) propone tres tipos distintos de estudios de casos: descriptivos, exploratorios y explicativos.

Los estudios de caso descriptivos se utilizan para describir el objeto de estudio de la manera más completa posible (Yin, 2018). Presentan una descripción completa del objeto de análisis en relación con su contexto, es decir, que analizan cómo ocurre un fenómeno dentro de su ámbito real.

Los estudios de caso exploratorios suelen desarrollarse cuando existe una gran incertidumbre sobre algún aspecto relevante de otro estudio “principal” (las preguntas, las hipótesis, los métodos de acceso, recolección y análisis de los datos, etc.) a desarrollar una vez finalizada esta fase exploratoria previa.

Finalmente, los explicativos son los que intentan poner de manifiesto las relaciones causa-efecto a partir de la explicación de qué causas producen qué efectos, es decir, por qué se produce un determinado fenómeno (Yin, 2018).

Habiendo presentado las diferentes tipologías y clasificaciones de estudio de caso, resulta pertinente definir aquellas que se ajustan al trabajo de esta tesis, fundamentando cada una de estas decisiones.

Dado el tamaño del sistema universitario argentino (56 universidades públicas) resultaría muy oneroso revisar estas experiencias en la totalidad de ellas. Es por ello que surge la opción de conocer el fenómeno partiendo de la explicación de algunos casos. Teniendo en cuenta que desde esta tesis se trata de describir el fenómeno de la internacionalización del currículo, conocerlo en profundidad, y encontrar sus causas, trabajar con varios casos de estudio es un punto de partida pertinente.

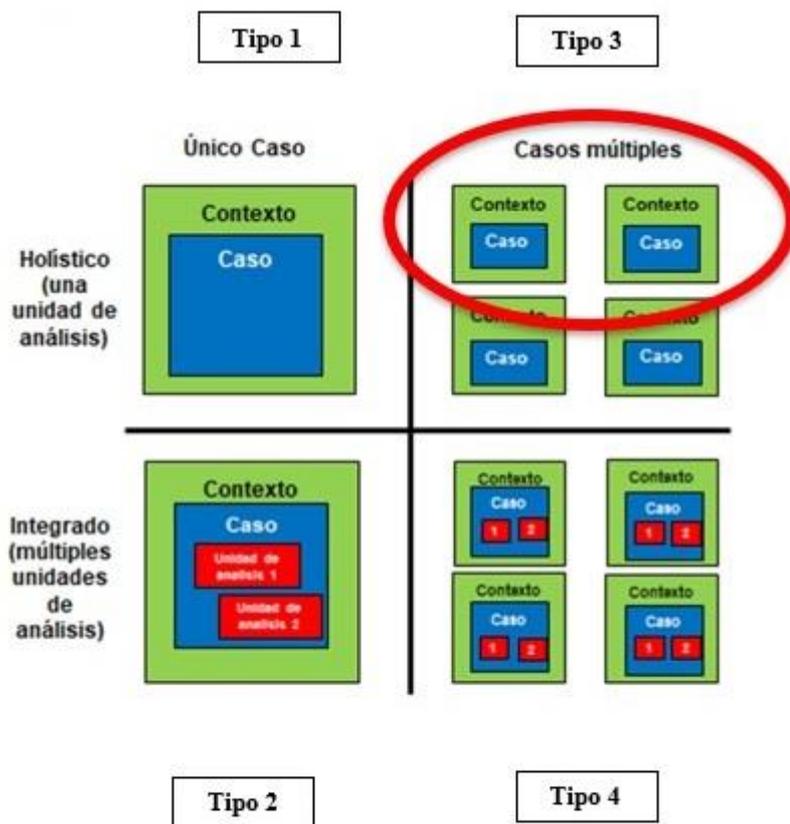
Desde esta perspectiva, y siguiendo la clasificación de Stake (1994), el tipo de estudio de caso que se propone aquí es de naturaleza colectiva, reproduciendo un estudio instrumental, con dos casos, esperando que proporcione una mayor comprensión y una mejor teorización del fenómeno estudiado.

No obstante, es la clasificación de Yin (2018), la que mejor especifica la tipología del estudio de casos de esta tesis. Por un lado, este estudio incluye

dos casos, constituyéndose, por tanto, en un estudio de casos múltiple. La segunda característica es que el estudio tiene una sola unidad de análisis, es decir, un sentido holístico. Para ello, se tomarán casos que puedan describir el fenómeno de la internacionalización del currículo a través de las acciones que desarrollan, y puedan explicar por qué se dan determinadas características y no otras. Particularmente, es importante que los casos puedan transitar por los cuatro componentes de la internacionalización del currículo descritos en el capítulo 3 (Gráfico 3).

En este sentido, es necesario señalar, anticipándonos a la descripción de los criterios de selección de la muestra según la unidad de análisis establecida que, aunque uno de los criterios de selección relevantes ha sido la existencia en las universidades de un número elevado de acciones desde facultades, departamentos, institutos y carreras como indicador de un avanzado nivel de internacionalización, y que esto mismo posibilitaba un estudio de casos integrado de doble nivel (uno, la propia Universidad y otro, las diferentes instancias al interior de la misma), se ha tenido en todo momento presente que la unidad de análisis era simple y se ceñía a la Universidad como organización. Esto no será un obstáculo para que se pueda caracterizar y comprender mejor la internacionalización del currículo de cada Universidad a través de las actuaciones de sus diferentes instancias internas, como partes constituyentes de una sola unidad. En definitiva, de la combinación del estudio múltiple y del carácter holístico (unidad de análisis simple), se puede determinar que el estudio de casos planteado en esta investigación es del tipo 3, según la clasificación de Yin (2018), tal y como se muestra en la Figura 3.

Figura 3: Tipo de Diseño de Estudio de Casos seleccionado para este proyecto



Fuente: elaboración propia, adaptado de Yin (2018).

Por último, siguiendo también la clasificación de Yin (2018) según cuál sea el objetivo concreto de la investigación, este estudio de casos combina, su consideración, como estudio exploratorio, por ser esta la naturaleza de parte de los objetivos perseguidos; como estudio descriptivo en la medida que la investigación pretende describir el comportamiento de la internacionalización del currículo de las universidades analizadas; y como estudio explicativo, en la medida que se han aplicado los mecanismos sugeridos desde la teoría para conseguir una generalización analítica, basada, fundamentalmente, en las pruebas de validez interna, las cuales se explicitan y detallan en la próxima sección. Las situaciones de análisis planteadas en esta tesis vienen presididas por las preguntas “cómo” y “por qué” y, de alguna manera, se corresponden con estudios de caso de carácter explicativo.

4.3 Validez y confiabilidad del estudio de casos

Los autores promotores de esta técnica de investigación (Eisenhardt, 1989; Patton, 1990; Stoeker, 1991; Hamel, 1992; Platt, 1992; Hamel et al., 1993; Stake, 1994; Bonache, 1999; y Yin, 2018), han planteado medidas para situar el estudio de casos como una metodología de investigación sistemática, rigurosa, objetiva y de calidad. Los procedimientos desarrollados en los estudios de casos más recientes (Yin, 2018) han incorporado algunos mecanismos con esa finalidad, entre los que se destaca el establecimiento de un riguroso control de la evidencia recogida, tanto en lo que respecta a los protocolos que se utilizan para llevar adelante el trabajo de campo, como en la sistematización de la recolección, registro y tratamiento de la evidencia.

De esta manera, se deben maximizar tres aspectos que determinan el rigor y la calidad del estudio de caso: validez constructiva; validez externa; y confiabilidad o fiabilidad.

La validez constructiva supone establecer las medidas operacionales correctas para los conceptos a ser estudiados (Yin, 2018). A los efectos de lograr este objetivo, se recomienda la utilización de diversos métodos de recopilación de información, brindando calidad a la recolección de datos y, por tanto, a la investigación en su totalidad. El proceso de recopilación de datos en el estudio de casos es más complejo que en otras estrategias de investigación y requiere una versatilidad metodológica y unos controles que garanticen la calidad del mismo. La combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno aumenta la creencia de que el resultado es válido (Bouchard, 1976; Denzin, 1978). Este proceso se denomina triangulación (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Denzin (1984) identifica cuatro tipos de triangulación: triangulación de fuentes de datos, cuando el investigador corroborara la veracidad de la evidencia obtenida en una fuente a través del uso de otras fuentes; triangulación de investigadores, cuando diferentes investigadores examinan el mismo fenómeno; triangulación teórica, cuando utilizando diferentes perspectivas y enfoques teóricos se obtienen los mismos resultados; y triangulación metodológica, cuando se utilizan distintas metodologías que

corroboran los resultados obtenidos, incrementando la confianza de su interpretación.

Tellis (1997) plantea que el estudio de casos es conocido como una estrategia de investigación triangulada. En el estudio de casos cada uno de los elementos de la evidencia obtenida debe estar sostenido por al menos dos fuentes. Por tanto, la triangulación es una de las estrategias más relevantes para asegurar la validez constructiva, ya que la utilización de diferentes fuentes de datos y métodos de análisis permite conseguir una imagen más precisa de la realidad (McCutcheon & Meredith, 1993; Pettigrew, 1997; Bonache, 1999; Yin, 2018).

La validez externa supone establecer el dominio en el cual los resultados del estudio pueden ser generalizados. Si bien toda investigación científica debe ser válida, existen distintas formas de obtener dicha condición.

A partir del estudio de caso se pretende extender las conclusiones a las que se ha llegado a otros escenarios y contextos, es decir, que en función de ese estudio se puedan predecir otros comportamientos y otras situaciones. Cuando se trabaja con procedimientos estadísticos se selecciona la muestra de la población de forma aleatoria, mientras que con el estudio de casos se seleccionan de modo que se facilite la réplica lógica (Eisenhardt, 1989).

Por tanto, no sigue un proceso de generalización estadística, sino que sigue un proceso de generalización analítica (McCutcheon & Meredith, 1993; Hillebrand et al., 2001), que trata de ver lo general en lo particular, es decir, en lugar de generalizar los resultados a una población, se intenta descubrir en los casos concretos las causas o condiciones generales que nos permiten explicar y predecir un fenómeno (Bonache, 1999). Una tarea fundamental es entonces descubrir qué casos son los más apropiados, cuáles podrían tener la consideración de “casos críticos” (Yin, 2018). Además, se tendrá en cuenta que los casos analizan su relación con el fenómeno a estudiar dentro de su contexto real (Yin, 2018). Por tanto, los resultados pueden ser probados y extendidos a partir de la lógica de la réplica en el estudio de casos (Yin, 2018), es decir, a través de la investigación de otros casos donde los resultados sean comparables (McCutcheon & Meredith, 1993), y en función de que se confirmen o rechacen los resultados aumentará la confianza de las

conclusiones, o bien se podrá redefinir y/o ampliar la teoría (Eisenhardt, 1989). Algunos autores prefieren hablar de “transferibilidad” en lugar de generalización (Maxwell, 1998). En este sentido la transferibilidad o posible aplicación a otros contextos de las conclusiones obtenidas en el caso estudiado es una tarea, realizada en última instancia por los lectores de los trabajos.

Finalmente, la confiabilidad o fiabilidad supone demostrar que tanto las operaciones analíticas del estudio como los procedimientos de recolección de datos pueden ser replicados por otros investigadores con los mismos resultados. El concepto de fiabilidad se refiere a la magnitud que refleja el hecho de que si los datos fueran recogidos por otro investigador y/o en otro momento de tiempo éstos serían iguales (McCutcheon & Meredith, 1993), es decir, la consistencia entre investigadores a la hora de realizar un estudio (Bonache, 1999).

La cuestión que se plantea es qué resultados obtendría otro investigador que siguiera los mismos pasos para comprender el mismo fenómeno. La respuesta debe ser que este investigador va a llegar a las mismas conclusiones. Por tanto, se trata de demostrar que los procedimientos utilizados en el estudio, como por ejemplo la recolección de datos pueden ser repetidos y, además, con los mismos resultados (Yin, 2018). Para alcanzar este objetivo, Yin propone dos medidas: establecer un protocolo del caso y desarrollar una base de datos para el estudio.

La primera medida propuesta por Yin es un protocolo formal para el análisis de casos, lo que equivale a especificar todos y cada uno de los pasos que se han seguido en la elaboración del caso. El protocolo del estudio de casos además de contener los instrumentos de recogida de datos contiene los procedimientos y reglas generales que deben ser seguidos al utilizar las herramientas (Yin, 2018). Por este motivo, tenerlo es deseable siempre, pero es indispensable en un estudio de casos múltiple, como en esta tesis.

La implementación del protocolo brinda fiabilidad a los resultados obtenidos mediante la utilización de esta herramienta en la fase de recolección de datos de la investigación. El protocolo permite al investigador determinar con claridad el objeto del estudio del caso y anticipar los posibles problemas

que pueden surgir, incluidos los relacionados con los criterios que se van a emplear para realizar los informes del caso. Por lo tanto, se puede concebir al protocolo como un instrumento que facilita y otorga fiabilidad y validez a la recolección de datos (Miles & Huberman, 1994).

En cuanto a la creación de una base de datos del estudio de casos, ésta contiene el conjunto de evidencias empíricas obtenidas (notas sistematizadas de entrevistas y observaciones directas, documentos, transcripciones, etc.). Estos documentos son necesarios para la elaboración del informe final del caso (Yin, 2018) y permitirían trabajar con los mismos datos en un momento posterior, o bien que cualquier otro investigador pudiera tener acceso a las mismas fuentes de información a las que se han tenido acceso, de manera que sus conclusiones pudieran ser semejantes a las obtenidas. De este modo se logra incrementar la confianza del estudio.

A modo de conclusión, se podría afirmar que la calidad y rigurosidad del proceso metodológico para la implementación de un caso dependerá sobre todo de los principios que han regido el mismo y de los criterios utilizados para la obtención de los resultados de la investigación. El protocolo implica especificar todos y cada uno de los pasos que se han de seguir en la elaboración del caso, lo que permitirá que los procedimientos de recolección de datos puedan ser replicados por otros investigadores con los mismos resultados. De esta forma, el protocolo es un instrumento que facilita y confiere la fiabilidad, validez interna y replicabilidad ya mencionadas a la recogida de datos y un mapa para guiar al investigador en el proceso (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2018).

4.4 El diseño propuesto para esta investigación: el protocolo del estudio de caso

Habiendo definido el tipo de estudio de casos a realizar es relevante describir el diseño de investigación propuesto, profundizando en las características del protocolo para la realización de los casos.

El protocolo del estudio de casos, además de contener los instrumentos de recogida de datos, contiene los procedimientos y reglas generales que deben ser seguidas al utilizar el estudio de casos (Yin, 2018).

La propuesta de protocolo para esta tesis contempla los siguientes elementos: 1) Descripción general del diseño del estudio de caso; 2) Selección de casos e identidad de la unidad de análisis; 3) Procedimientos para la recolección de datos; y 4) Estructura para el informe de estudio de caso. A continuación, se detallan en profundidad cada uno de ellos.

4.4.1 Descripción general del diseño del estudio de caso

En este primer punto se deben considerar los componentes necesarios para diseñar e implementar un estudio de caso riguroso. Estos incluyen: (a) las preguntas de investigación (generalmente preguntas sobre "cómo" y/o "por qué"); (b) las proposiciones o supuestos; y (c) el marco conceptual (Miles & Huberman, 1994; Baxter y Jack, 2008; Yin, 2018).

En cualquier investigación, independientemente de la metodología, es recomendable iniciar la misma formulando algunas cuestiones generales (Miles & Huberman, 1994). La pregunta de la investigación debe ser genérica y representar el vacío de conocimiento que pretende abordar mediante la búsqueda de soluciones al problema de investigación planteado y la consecución de los objetivos de la investigación (Weerd-Nederhof, 2001).

En cuanto a las preguntas de investigación que guían el estudio de caso, éstas están relacionadas con el proceso de internacionalización del currículo en las universidades públicas argentinas. Las primeras características destacadas sobre el fenómeno a estudiar se refieren a la naturaleza verdaderamente compleja, dinámica y multidimensional del

proceso de internacionalización del currículo. Esta concepción amplia y ciertamente disgregada de la internacionalización del currículo plantea una primera cuestión bastante genérica, con dos preguntas centrales:

- 1. ¿Cómo se desarrolla el proceso de internacionalización del currículo en las universidades públicas argentinas?**
- 2. ¿Por qué se dan diferentes niveles de avance en determinadas modalidades de dicho proceso?**

Además de estas preguntas genéricas, pueden plantearse sub-preguntas (Yin, 2018) que ayuden a delimitar la investigación y permitan problematizar la internacionalización del currículo en las universidades públicas argentinas:

- ¿Cuáles son las modalidades que prevalecen en el proceso de internacionalización del currículo en las universidades?
- ¿Qué aspectos son clave para avanzar en una implementación de la internacionalización del currículo a nivel de las universidades?
- ¿Cuáles son los obstáculos identificados que dificultan el proceso?
- ¿Qué papel cumplen los diferentes actores de la comunidad universitaria en el proceso de internacionalización del currículo?

A partir de las preguntas que orientan la investigación, se van generando supuestos o proposiciones, que sirven para enfocar la recolección de datos, determinar la dirección y el alcance del estudio y formar la base para un marco conceptual (Miles & Huberman, 1994; Stake, 1995; Baxter & Jack, 2008). Estas proposiciones o supuestos *"pueden provenir de la literatura, experiencia personal/profesional, teorías y/o generalizaciones basadas en datos empíricos"* (Baxter & Jack, 2008: 551).

Como lo expresan Baxter y Jack (2008: 552), *"una trampa común para los investigadores novatos en los estudios de casos, es incluir demasiadas proposiciones y luego descubrir que están abrumados por la cantidad de supuestos a los que se deben regresar para realizar el análisis de los datos y el posterior informe de los hallazgos"*. A continuación, se detallan los tres supuestos centrales de esta tesis:

- a. Existen factores vinculados con lo disciplinar que impulsan procesos al interior de la institución en lo que respecta a algunas dimensiones de la internacionalización currículo.**
- b. Ciertas modalidades de la internacionalización del currículo tienen su punto de partida en iniciativas concretas de algún/a docente/carrera/departamento/facultad y no como un proyecto institucional.**
- c. Existen diferencias según el tipo de universidad (tamaño y antigüedad) en las características que asume el proceso de internacionalización del currículo.**

En este sentido, siguiendo a Yin (2018), las proposiciones planteadas configuran un conjunto de posibles explicaciones no excluyentes del complejo fenómeno de la internacionalización del currículo. El estudio de casos se revela especialmente útil en aquellos contextos de investigación (como sería precisamente el análisis de los factores que determinan la internacionalización del currículo) donde los enfoques teóricos disponibles se consideran incompletos y se requiere, sobre todo, de un mayor desarrollo teórico del fenómeno investigado. Así, a través del estudio del caso, cada universidad puede investigarse desde diferentes fuentes y perspectivas teóricas, tal y como se ha expuesto.

Dentro de la fase inicial de la investigación, y tras plantear la pregunta genérica de la investigación, es necesario desarrollar una revisión del cuerpo de conocimientos existente sobre el fenómeno objeto del estudio (Cooper, 1984; Yin, 2018).

La revisión de la literatura permite identificar conceptos que puedan ser de utilidad en el desarrollo del estudio. Estos conceptos tienen carácter provisional y pueden cambiar durante el desarrollo de la investigación. La especificación a priori de los conceptos ayuda tanto a dar forma al diseño inicial de la investigación, como a facilitar su conducción, y a observar aspectos del fenómeno que de otra manera hubieran pasado desapercibidos.

Sin embargo, se debe tener claro que dichos conceptos tienen un carácter más general que las hipótesis que se busca contrastar en la investigación, y que su función es la de facilitar el diseño de la investigación y la de definir la cuestión a investigar.

Los desarrollos teóricos sobre la internacionalización del currículo no sólo facilitan la fase de recolección de datos del estudio a realizar al sustentar proposiciones específicas, sino que el desarrollo apropiado de una aproximación teórica ha definido también el nivel en el que puede ocurrir la generalización de los resultados del estudio de casos. De esta manera, el primer resultado visible y palpable de la revisión teórica sobre la internacionalización del currículo realizada ha sido la obtención de una primera aproximación al problema de investigación que posibilitara un planteamiento adecuado, tanto del caso de estudio, como de las proposiciones a confirmar. Asimismo, la revisión teórica del capítulo 3 posibilitó la generación de un modelo de categorías de la internacionalización del currículo (Gráfico 3), el cual se operacionaliza en la Tabla 11, desarrollando criterios e indicadores para cada una de las dimensiones de la Tabla 10, que permiten su observación y posterior análisis.

Tabla 10: Denominación de las dimensiones a trabajar

Dimensión 1: Contexto institucional
Dimensión 2: Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional
Dimensión 3: Uso de sistema de créditos
Dimensión 4: Títulos conjuntos y doble titulación
Dimensión 5: Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa

Las cinco dimensiones a analizar son de distinta naturaleza. Mientras que la dimensión 1 es contextual, las dimensiones 2 a 5 reflejan las cuatro categorías centrales identificadas para la descripción del proceso de internacionalización del currículo, tal como se explicita en el capítulo 3, Gráfico 3.

Tabla 11: Criterios e indicadores para las 5 Dimensiones del proceso de Internacionalización del Currículo en las universidades

Dimensión 1: Contexto Institucional	
Criterios	Indicadores
1.1. La Internacionalización está presente en los documentos institucionales.	1.1.1. En la misión y visión de la universidad se hace referencia a importancia de la internacionalización.
	1.1.2. En el plan estratégico se incluye a la internacionalización como un aspecto a considerar.
	1.1.3. Existen documentos institucionales que identifican políticas, objetivos y metas claras en relación a la internacionalización.
1.2. Existe una estructura organizativa para la internacionalización.	1.2.1. Existe una unidad/oficina técnica que promueve y da soporte a la internacionalización a nivel de la universidad.
	1.2.2. Está reconocido en el organigrama de la Universidad las funciones de internacionalización.
	1.2.3. Existe un área/unidad especializada vinculada con la internacionalización del currículo.
1.3. Existe articulación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.	1.3.1. Existe una estructura en las facultades/institutos/departamentos para impulsar la internacionalización.
	1.3.2. Existe coordinación de las acciones de internacionalización con otras dependencias centrales de la universidad (secretaría académica, secretaría de ciencia y tecnología, etc.).
	1.3.3. Existe coordinación de las acciones de internacionalización con las facultades/departamentos/institutos/carreras.

	1.3.4. La universidad promueve y apoya la participación del profesorado en acciones de internacionalización.
	1.3.5. La universidad promueve y apoya la participación de los estudiantes en acciones de internacionalización.
1.4. Existe financiamiento de la universidad para apoyar las acciones de internacionalización.	1.4.1. Existe una partida presupuestaria específica asignada a la internacionalización.
1.5. Existe un Plan de Internacionalización	1.5.1. El Plan de Internacionalización identifica objetivos y metas claras en relación a la internacionalización.
	1.5.2. Existe concordancia entre el Plan de Internacionalización y el plan estratégico de la Universidad.
	1.5.3. Existe mención explícita a acciones concretas para la internacionalización del currículo.
	1.5.4. Se mencionan los 4 componentes centrales de la internacionalización del currículo en el Plan (planes de estudios internacionalizados, sistemas de créditos, titulaciones dobles y/o conjuntas, inclusión de otros idiomas en el currículo).
	1.5.5. Se especifican acciones de internacionalización vinculadas con áreas del conocimiento/ disciplinas.
	1.5.6. Se describen por separado las acciones de internacionalización vinculadas con el grado y el posgrado.
	1.5.7. Se separan claramente las acciones de internacionalización tradicionales (movilidad) de las novedosas (internacionalización en casa).
1.6. La elaboración del Plan de Internacionalización	1.6.1. Existe un diagnóstico sobre la situación de la universidad en lo que respecta a la internacionalización.

se da de una forma participativa.	1.6.2. Existe un diagnóstico más preciso sobre el estado del arte de la internacionalización del currículo en la universidad.
	1.6.3. La universidad dispone de mecanismos formales (procedimientos y protocolos) para la elaboración del Plan de Internacionalización.
	1.6.4. Se convoca a los diferentes claustros para la elaboración del Plan de Internacionalización.
1.7. Existen mecanismos formales para la comunicación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.	1.7.1. Existen canales y procedimientos para informar a la comunidad académica sobre las acciones y oportunidades de internacionalización.
	1.7.2. Se llevan a cabo reuniones de información o trabajo/ talleres de sensibilización / cursos sobre la internacionalización.
	1.7.3. Los profesores conocen las oportunidades y beneficios de la internacionalización.
	1.7.4. Los estudiantes conocen las ventajas y oportunidades de la internacionalización.
	1.7.5. La comunidad universitaria conoce las acciones vinculadas con la internacionalización del currículo y su importancia.

Dimensión 2: Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional	
Criterios	Indicadores
2.1. El diseño de los planes de estudios se hace incluyendo elementos internacionales.	2.1.1. Existe concordancia del plan de estudios con las tendencias internacionales del área del conocimiento/disciplina.
	2.1.2. El plan de estudios está definido en término de competencias, en sintonía con los estándares internacionales para el área de conocimiento/disciplina.
	2.1.3. En el plan de estudios se explicitan competencias internacionales/interculturales

	que el estudiante debe desarrollar a lo largo de la carrera.
2.2. Las asignaturas incluyen aspectos internacionales en su diseño y planificación.	2.2.1. El programa de la asignatura tiene contenidos internacionales.
	2.2.2. Se incluye autores y perspectivas teóricas de otros países y regiones en el programa de la asignatura.
	2.2.3. Existe bibliografía propuesta para la asignatura en otro idioma diferente al nativo.
2.3. Los profesores implementan en el aula aspectos internacionales en el desarrollo de las asignaturas.	2.3.1. Se trabaja en clase con estudios de caso/ejemplo internacionales.
	2.3.2. Se invita expositores internacionales para que aporten otras perspectivas a la clase (de forma presencial o virtual).
	2.3.3. Se utilizan las TICs como apoyo al proceso de aprendizaje de competencias globales y/o la articulación con ámbitos internacionales (foros de discusión con estudiantes de otros países, participación de actividades/proyectos con estudiantes en el extranjero, etc.).
2.4. Percepción de la importancia de la internacionalización del plan de estudios por parte de los diferentes actores clave de la universidad.	2.4.1. Principales beneficios de la internacionalización del plan de estudios para la comunidad universitaria.

Dimensión 3: Uso de sistema de créditos	
Criterios	Indicadores
3.1. Existe un mecanismo	3.1.1. Existe un procedimiento formal a nivel de la universidad para llevar adelante el

institucional que permite la movilidad de estudiantes con reconocimiento.	reconocimiento de los períodos de estudio en otra institución.
	3.1.2. Los criterios por los cuales se realiza el reconocimiento de los períodos de estudio en otra institución son conocidos y compartidos por la comunidad universitaria.
	3.1.3. Existe un sistema de créditos a nivel de la universidad, tanto para las actividades de movilidad como para el plan de estudios de todos los estudiantes.
	3.1.4. El sistema de créditos que se utiliza es compatible con otros a escala global.
	3.1.5. Los planes de estudio tienen incorporado en su diseño una asignación de créditos en cada uno de los componentes.
	3.1.6. Los profesores tienen en cuenta en su planificación los aspectos vinculados con la asignación de créditos que tiene su asignatura.
3.2. Existen procesos estandarizados para el reconocimiento y homologación de estudios internacionales.	3.2.1. Los procedimientos administrativos por los cuales se realiza el reconocimiento son claros y conocidos por los actores que están involucrados en el proceso (administrativos, docentes, estudiantes).
	3.2.2. Los estudiantes que realizan estancias de movilidad internacional en el marco de programas institucionales reciben el reconocimiento pleno de las actividades llevadas a cabo en el extranjero.
3.3. Percepción por parte de los diferentes actores clave de la universidad sobre la importancia de contar con un sistema de créditos	3.3.1. Principales beneficios de contar con un plan de estudios con créditos académicos asignados a todos sus componentes.

Dimensión 4: Títulos conjuntos y doble titulación	
Criterios	Indicadores
4.1. Existe una estructura para la gestión de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.	4.1.1. Existe un responsable académico o se ha constituido una comisión responsable en la universidad para la elaboración, coordinación, seguimiento y evaluación de la titulación (doble o conjunta).
	4.1.2. Existen mecanismos para la movilidad física y/o virtual de los estudiantes en algún momento del plan de estudios.
	4.1.3. Hay movilidad física y/o virtual de profesores de las instituciones involucradas en la titulación en algún momento del desarrollo del plan de estudios.
4.2. Existen criterios comunes para la planificación y diseño de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.	4.2.1. El perfil de egreso propuesto es pertinente para los contextos en los que se espera que el graduado de la titulación (doble o conjunta) pueda desarrollarse profesionalmente.
	4.2.2. El plan de estudios diseñado establece cómo se organiza el dictado de las asignaturas u otras unidades equivalentes, y se identifica en qué institución se dará cada una de ellas.
	4.2.3. Existen mecanismos para asegurar la planificación coordinada de las asignaturas en las universidades intervinientes.
	4.2.4. Se acuerda la distribución de los tiempos de trabajo del estudiante dentro de cada una de las asignaturas con el objeto de favorecer un trabajo equilibrado.
	4.2.5. Existen mecanismos para la revisión y mejora de la titulación (doble o conjunta).
4.3. Existen procedimientos compartidos entre los profesores sobre	4.3.1. Se ponen en común y acuerdan las metodologías de enseñanza y evaluación que se van a utilizar en las asignaturas para diversificar y coordinar los escenarios de aprendizaje

las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.	propuestos a los estudiantes en las instituciones involucradas en la titulación (doble o conjunta).
	4.3.2. Se planifican actividades de aprendizaje y/o de evaluación conjuntas entre distintas asignaturas, y entre las instituciones intervinientes.

Dimensión 5: Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa	
Criterios	Indicadores
5.1. Definición de políticas y programas institucionales para el fomento de otras lenguas.	5.1.1. Existen mecanismos institucionales para la promoción de otras lenguas en los planes de estudios.
5.2. Asignaturas por carrera impartidas en otro idioma	5.2.1. Existen asignaturas que se dictan en otro idioma.
	5.2.2. Existen dispositivos en las asignaturas que implican que los estudiantes realicen actividades en los que se requiere la aplicación de otro idioma.

Fuente: elaboración propia.

Estas 5 dimensiones permiten revisar el proceso de internacionalización del currículo en los dos casos seleccionados.

4.4.2 Selección de casos e identidad de la unidad de análisis

En primer lugar, es importante realizar una definición apropiada de la unidad de análisis, la cual viene constituida por la propia definición del “caso”. Ésta debe ayudar a delimitar, en lo posible, las fronteras del estudio. Si bien, la unidad de análisis está relacionada con el problema fundamental de decidir qué tipo de caso es, la definición de la unidad de análisis, y con ello del tipo

de caso, se relaciona con la forma en que ha sido definido el objeto de investigación. De esta manera, la definición de la universidad pública como unidad de análisis y del tipo de estudio como múltiple y holístico viene determinado tanto por la cuestión objeto de estudio (¿cómo se internacionaliza el currículo en las universidades públicas argentinas?) y sus características intrínsecas ya comentadas, así como por los objetivos de esta tesis. Las universidades son estructuras burocráticas complejas con diversos focos de autoridad y múltiples instancias de toma de decisión.

Dada la naturaleza de la internacionalización del currículo como fenómeno (heterogénea y multidimensional en sus variadas posibilidades, compleja y con amplitud conceptual y dinámica) que especifica el tipo de estudio adecuado (múltiple y holístico), se necesita una tipología de unidad de análisis con unas características acordes al ambicioso planteamiento realizado. Este trabajo requiere universidades que en sí mismas presenten comportamientos heterogéneos y multidimensionales y que sean intrínsecamente complejas con distintos ámbitos de desarrollo. Desde la perspectiva del fenómeno estudiado, el perfil adecuado era el de universidades públicas argentinas con procesos de internacionalización consolidados o con suficiente recorrido y con múltiples actividades vinculadas con el aspecto de la internacionalización del currículo.

Por tanto, la definición operativa de la unidad de análisis de esta tesis es: una **universidad pública argentina con un alto grado de desarrollo internacional y con actividades vinculadas con las cuatro categorías de análisis de la internacionalización del currículo definidas en el capítulo 3, Gráfico 3.**

Tras definir la unidad de análisis, la selección del caso a estudiar se basó en un muestreo teórico, tratando de seleccionar aquellos casos que ofrecieran una mayor oportunidad de aprendizaje (Stake, 1994), así como riqueza y profundidad en las categorías de análisis y una disposición adecuada por parte de las autoridades para afrontar los compromisos que requería esta investigación.

De esta forma, se efectuó un estudio exploratorio en las universidades públicas argentinas, analizando datos tomados de fuentes secundarias a las

que se podía acceder (REDCIUN, 2017). En dicho estudio, un 59% de las universidades públicas argentinas manifestó haber avanzado en la internacionalización del currículo, pero sin precisar ningún aspecto, solo respondiendo ante la pregunta del cuestionario con una opción binaria de respuesta. El hecho de que la internacionalización del currículo sea, todavía, un fenómeno novedoso provoca que, por un lado sea un tema relevante por su emergencia, pero, por otro lado, ocasione que la población objeto de estudio sea muy reducida. Los datos del estudio en cuestión permitieron cierto recorte del universo, pero la profundidad y complejidad de las cuestiones que se querían estudiar necesitaba de un tipo de información (esencialmente cualitativa) y conocimiento, que dichas fuentes no podían disponer por su naturaleza. De esta forma, se tomó como criterio para avanzar aún más en la selección de los casos, revisar experiencias que pudieran responder a la siguiente pregunta: **¿Cuáles serían las universidades públicas argentinas que presentan experiencias concretas de internacionalización del currículo, particularmente en las cuatro categorías de análisis propuestas en esta tesis?**

Así, el volumen y riqueza de información del caso respecto a las dimensiones que son objeto de análisis permiten establecer claras preferencias hacia los casos que serán finalmente estudiados. De esta forma, la elección ha estado determinada por el cumplimiento de los criterios definitorios de la unidad de análisis, (universidades públicas argentinas con procesos de internacionalización consolidados o con suficiente recorrido y con múltiples acciones vinculadas a la internacionalización del currículo). Se identificaron las candidatas óptimas en coherencia a los objetivos de la investigación. Se necesitaba que los casos pudieran evaluar los factores clave enumerados en las cuatro categorías de análisis como mecanismo coherente de comprobación de su validez para analizar y comprender la internacionalización del currículo.

Asimismo, dada la intención de realizar un análisis comparativo, tal y como se explicita en los objetivos específicos de esta tesis, otros criterios valorados fueron la variación contextual e interna (selección con una posible

gama de variaciones entre casos, para tratar de establecer los patrones comunes existentes entre ellos).

Con estos criterios, se tomaron cinco universidades públicas argentinas, y se realizaron entrevistas con responsables de cooperación internacional en el marco de la Reunión de la Red de Responsables de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (REDCIUN) del Consejo Internuniversitario Nacional (CIN). Estas entrevistas permitieron avanzar en la decisión final de los casos a seleccionar.

Aunque se ha justificado previamente la definición del estudio de casos de tipo “holístico”, sin descartar futuras investigaciones de casos de tipo “integrado”, es importante subrayar que parece más adecuado seleccionar una unidad de análisis holístico para este trabajo, con la intención de alcanzar cierto grado de generalidad e integración, evitando orientaciones que dispersen los juicios analíticos. Por otro lado, es relevante indicar que la razón principal para elegir un estudio múltiple, además de para poder reforzar su validez interna, se encuentra en la llamada replicación teórica, aspecto fundamental tratado en las secciones anteriores como mecanismo de validez externa. Adicionalmente, los objetivos operativos de valoración del grado de coincidencia entre los comportamientos desarrollados por las universidades públicas argentinas y las proposiciones teóricas de explicación de este fenómeno; y la búsqueda de un patrón de comportamiento común o similar entre las universidades públicas argentinas y la creación de explicación teórica integrada, requieren de una instancia comparativa para la que hace falta, obviamente, al menos dos casos.

El muestreo teórico propuesto para esta tesis permite introducir de forma intencional un cierto nivel de variedad en la investigación. Así, cabe esperar que su comportamiento también pueda ser previsiblemente desigual a lo largo de las cuatro categorías de análisis previamente desarrolladas en la revisión de la literatura. De este modo, tanto la posibilidad de predecir resultados similares, como de encontrar resultados contradictorios es perfectamente factible. En definitiva, el estudio de casos múltiple diseñado permitiría la investigación de ciertos contextos semejantes, el estudio de

ciertos contextos diferentes y la exploración de distintas explicaciones que pudieran darse sobre cada situación.

La siguiente cuestión a resolver se refiere al número de casos necesarios. En un diseño múltiple, la decisión sobre el número de casos a estudiar es discrecional. La decisión, por tanto, se deja a juicio del investigador, según la certidumbre que desee obtener sobre sus resultados. Bonache (1999) afirma que la certeza se puede conseguir después de un pequeño número de casos, aunque no los cuantifica. Se puede afirmar que respecto al número de casos necesarios no parece existir consenso, y en algunas circunstancias está asociado a la disponibilidad de casos existentes y de los recursos del investigador, en una clara acepción a los factores tiempo y dinero.

En este sentido, se ha querido mantener un equilibrio entre el número de casos analizados, la profundidad y amplitud con la que se deseaba dotar el análisis de los mismos y lo “manejable” del análisis comparativo, tanto en lo relativo a la factibilidad de la fase analítica (la cual, sin duda, es crítica en una investigación de este tipo) como en las posibilidades de presentación formal a través de los resultados que se desarrollan en el capítulo 5. Un aspecto que fue determinante para la decisión del número de casos estuvo vinculado a los factores temporales y de recursos económicos. Dada la realización en solitario del estudio, la cuestión primordial ha sido, básicamente, el tiempo. Este valioso recurso limitado debía ser repartido entre las diferentes y múltiples tareas a realizar, entre las que se encontraban algunas que suponían contar con el tiempo mucho más valioso de personas muy relevantes (autoridades de las universidades públicas analizadas) a lo largo de varios momentos de la investigación. Sin embargo, no por ello se quiso renunciar a aspectos que se habían convertido en elementos ineludibles después de estudiar a fondo la metodología, como era la utilización extensa y amplia de la triangulación (datos, fuentes de evidencia, varios interlocutores entrevistados por casos, etc.).

En síntesis, se optó por limitar el número de casos a dos, cumpliendo con el rigor y calidad deseables. Teniendo en cuenta que se iban a seleccionar dos casos, el criterio final que se tuvo en cuenta una vez realizadas las cinco

entrevistas estuvo vinculado con dos aspectos planteados en una de las tres proposiciones o supuestos que se expusieron en la sección anterior del presente capítulo, las cuales tendrían algún tipo de incidencia en las características que asume la internacionalización del currículo en las universidades públicas argentinas. Estos aspectos son:

- **la antigüedad de la universidad**, en cuanto a los años de funcionamiento desde su creación. Esto implica universidades surgidas a partir de la década del noventa del siglo XX –universidades de reciente creación- y aquellas universidades con fecha de creación anterior - universidades tradicionales, y
- **el tamaño de la universidad**, en función de la matrícula de estudiantes, hay una diferenciación entre universidades grandes, con más de 50.000 estudiantes, universidades medianas entre 30.000 y 50.000 y pequeñas con menos de 30.000 estudiantes.

De esta manera, la selección de los dos casos estudiados en el presente estudio empírico surge de una ordenación de preferencia realizada entre estas cinco universidades públicas según los criterios estrictos definidos en la unidad de análisis: universidades públicas argentinas con procesos de internacionalización consolidados o con suficiente recorrido y con múltiples acciones vinculadas a la internacionalización del currículo, con contextos institucionales diversos en cuanto a tamaño y antigüedad.

Los dos casos seleccionados son:

- **Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)**
- **Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)**

La UNCUYO será analizada como una universidad más tradicional y antigua en cuanto a su fecha de creación y la UNSAM como una institución surgida a principios de la década de los 90. Por otra parte, UNCUYO cuenta con 32.597 estudiantes⁶³, lo que implica que sea considerada una universidad

⁶³ Anuario 2015. Estadísticas Universitarias Argentinas. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://educacion.gob.ar/secretaria-de-politicas-universitarias/seccion/539/secretaria-de-politicas-universitarias> (Último acceso 23/06/2019).

de tamaño mediano y la UNSAM con 13.682 estudiantes, entra en la categoría de universidad pequeña. En los dos casos, las experiencias en la internacionalización del currículo son importantes para recorrer las categorías de análisis propuestas y asimismo focalizan a priori en dimensiones distintas del objeto de estudio de este trabajo.

La elección de estos dos casos conlleva la intención de incluir en el estudio las variables que pueden de alguna forma marcar diferencias y brindar información relevante sobre la forma en que la internacionalización del currículo se da en distintos tipos de universidades. Los casos se eligieron como apoyo para consolidar este supuesto.

Las entrevistas a partir de las cuales se avanzó en la selección de los dos casos permitieron por un lado, tener un conocimiento directo y contextual de estas universidades públicas y de sus actividades internacionales, y, por otro lado, entablar contacto con los responsables de las áreas vinculadas con la política de internacionalización en las instituciones de educación superior. Ciertamente, este contacto se vuelve crítico, ya que las personas entrevistadas, en particular las dos que terminan perteneciendo a los casos seleccionados, son las que oficiarán de interlocutoras en cada Universidad y habilitarán el trabajo de campo en cada caso.

Es importante reseñar, en este sentido, que aquellas entrevistas personales realizadas fueron oportunamente utilizadas para explicar este proyecto de investigación, aunque de una manera ciertamente laxa y sin implicar de ningún modo un compromiso inmediato. No obstante, si ese primer contacto puede considerarse clave, el conocimiento que proporcionó el estudio exploratorio respecto a las características de cada una de las universidades públicas en materia de internacionalización, así como a la disposición de colaboración por parte de los responsables de relaciones internacionales entrevistados puede calificarse como fundamental.

Finalmente, es importante reconocer que existen otras universidades públicas argentinas que cumplen con esta premisa, aunque es preferible no dar nombres concretos de las que se consideraron como posibilidades, para no ser injustos con las que como investigador podría haber olvidado o desconocer de su potencial.

4.4.3 Procedimientos para la recolección de datos

Antes de iniciar la fase de recolección de datos, es conveniente contar con un documento breve de presentación, que contenga los antecedentes del estudio, los principales puntos a investigar e incluso las proposiciones relevantes y un sintético recorrido de la literatura analizada. El objetivo de la redacción de este documento se relaciona con la necesidad ética de presentarse ante los informantes clave. Este documento va acompañado de una carta de presentación enviada a los informantes clave de las dos universidades involucradas en el estudio. El envío de esta documentación y los posteriores contactos telefónicos y por correo electrónico sirven, en primer lugar, para realizar todas las aclaraciones pertinentes sobre cualquier duda surgida entre los responsables de relaciones internacionales de las universidades contactadas y, finalmente, para certificar la colaboración en la investigación y formalizar los siguientes pasos y gestión de citas. Durante este proceso es donde se clarifican los temas relacionados con el uso de los resultados del estudio, el tiempo que se requeriría para su realización y el nivel de confidencialidad respecto a elementos sensibles para las universidades.

Además de estos documentos mencionados anteriormente, fue necesario tener en cuenta otros procedimientos formales para realizar el trabajo de campo, que incluyera la elaboración de un cronograma para la recolección de la información, el establecimiento de citas y encuentros acompañado de la obtención de permisos de acceso a instalaciones, la gestión de documentos y archivos de las universidades, la gestión de entrevistas y conformación de grupos focales. Todo esto supuso prever los escenarios a analizar, gestionar el acceso a los mismos y la relación con las personas claves.

Esta fase previa a la recogida de datos requiere, como ya se ha expresado en secciones anteriores, el desarrollo de diversos instrumentos que se utilizan para realizar la recolección de información, donde dicha variedad se considera uno de los factores determinantes de la calidad metodológica del estudio de casos.

De esta forma, y en términos de triangulación de técnicas (tanto a nivel intermetodológico como intrametodológico) se propone utilizar en esta tesis **tres técnicas** distintas de recogida de información: **análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos focales.**

Es importante resaltar que el estudio propuesto debe utilizar distintas fuentes de evidencia de manera convergente. El uso de estas fuentes implica diferentes habilidades y procedimientos metodológicos. En el proceso de recogida no existe ninguna fuente que prevalezca sobre el resto, debiendo tener en cuenta las ventajas e inconvenientes que presenta cada herramienta (Yin, 2018).

La evidencia documental (documentación y archivos) obtenida puede revestir muy diversas formas, como, cartas, memorándums, comunicados internos, agendas, informes, documentos administrativos, estudios internos, información aparecida en medios de comunicación o información de archivo (Yin, 2018). En esta tesis, el análisis documental se realizará a partir de la documentación generada por la universidad en relación con la internacionalización del currículo. De esta forma se analizarán planes estratégicos institucionales, las estructuras curriculares de las carreras, los objetivos de las mismas y la forma de presentar la internacionalización del currículo a la comunidad. Por otra parte, el análisis de documentos permite rastrear el desarrollo histórico relacionado con los esfuerzos en torno a la internacionalización por parte de los casos de estudio seleccionados.

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en las investigaciones cualitativas, ya que es una herramienta flexible, aplicable en la mayoría de las ocasiones y que permite la obtención de información detallada y profunda; aunque, a pesar de ello, debe ser triangulada con otros métodos para dotar a los resultados de la consistencia necesaria (King, 1994). Su propósito es obtener información sobre el fenómeno analizado desde la perspectiva del entrevistado en base a la recogida de información básicamente cualitativa, tanto durante la entrevista como en su posterior tratamiento (Kvale, 1983).

Particularmente la entrevista en profundidad permite una interacción directa, un contacto cara a cara con el informante, brindando la posibilidad de

descubrir opiniones, percepciones, sentimientos, interpretaciones y juicios de valor (Kirk & Miller, 1986). En cada uno de los casos a estudiar en esta tesis, se prevé entrevistar a secretarios académicos de la universidad, responsables de relaciones internacionales y cooperación internacional y directores de carrera. Las entrevistas estarán orientadas a la identificación de los propósitos que los actores consideran que dieron por resultado la inclusión de la dimensión internacional en la universidad, las características del proceso, las dificultades y obstáculos que se presentan.

Dentro de las entrevistas, existe una variante que puede resultar interesante y es la realización de entrevistas en grupo. La técnica de los grupos focales se enmarca dentro de la investigación socio-cualitativa, entendiendo a ésta como proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. Además, se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan informar sobre la extensión de los fenómenos (cantidad de fenómenos), sino más bien interpretarlos en profundidad y detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas. Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos (Vasilachis de Gialdino, 2006). Para esta tesis, se propone realizar algunos grupos focales con profesores y estudiantes, para poder recoger la perspectiva de estos actores en relación al fenómeno de la internacionalización del currículo.

Por otro lado, y en términos de triangulación de informantes, se propone recoger información de **cuatro actores distintos: autoridades de la universidad a diferente nivel, personal técnico/administrativo, profesores y estudiantes.**

Como señalan Baxter & Jack (2008: 544), *“el uso de una variedad de fuentes de datos asegura que el problema no se explore a través de una lente, sino más bien una variedad de lentes que permite que múltiples facetas del fenómeno sean reveladas y entendidas”*.

La tabla 12 recoge el cruce de las cinco dimensiones planteadas, con las técnicas de recogida de información y las principales fuentes de la misma.

Tabla 12: Relación entre técnicas, fuentes y dimensiones

Dimensión	Análisis documental	Entrevista en profundidad			Grupo Focal	
		Autoridades	Personal técnico	Directores de carrera	Profesores	Estudiantes
D1	X	X	X			
D2	X			X	X	X
D3	X	X		X	X	X
D4	X			X	X	X
D5	X			X	X	X

Fuente: elaboración propia.

Según Baxter & Jack (2008: 554), *"cada fuente de datos es una pieza de un rompecabezas, y cada pieza contribuye a la comprensión del fenómeno por parte del investigador. Esta convergencia agrega fortaleza a los hallazgos ya que los diversos filamentos de datos se entrelazan para promover una mayor comprensión del caso"*.

Habiendo detallado las técnicas que se utilizarán y las fuentes que se tendrán en cuenta, en este apartado se presentan los aspectos centrales a considerar en el estudio, en particular en lo que se refiere a la recolección de información. En una primera parte se detallarán los elementos que se recogerán con la data secundaria, llevando a cabo un análisis de contenidos de distintos documentos clave de las dos universidades que se tomarán como caso, para pasar después a la data primaria, con la realización de entrevistas en profundidad y dinámicas de grupos focales con los principales actores de la institución.

4.4.3.1 Data secundaria: análisis documental

Para poder analizar el proceso internacionalización del currículo a la luz de los criterios expuestos en la tabla 11 en las que se presentan las 5 dimensiones,

se propone recoger y revisar los documentos que figuran en el siguiente listado:

Tabla 13: Listado de documentos a analizar

Listado de documentos	Qué criterio se puede analizar a través del documento
Documentos internos de la Universidad (relativos a toda la institución)	
1. Plan estratégico de la institución	Criterio 1.1.
2. Organigrama	Criterios 1.2.; 1.3.
3. Plan de Acción y Presupuesto vigente	Criterio 1.4.
4. Resoluciones del Consejo Superior vinculadas a aspectos de la internacionalización y otros documentos oficiales	Criterios 1.1.; 1.2.; 3.1.; 3.2.; 4.1.; 4.2.; 5.1.
5. Plan de Internacionalización	Criterios 1.5.; 1.6.; 5.1.
6. Informes de gestión de las oficinas de cooperación internacional	Criterio 1.7.
7. Documentos que recojan las experiencias de los beneficiarios de las acciones de internacionalización	Criterios 2.4.; 3.3.
8. Informe de Autoevaluación Institucional	Criterios 1.1.; 1.5.; 3.1.; 4.1.; 5.1.
9. Informe de Evaluación Externa de la CONEAU	Criterios 1.1.; 1.5.; 3.1.; 4.1.; 5.1.

Documentos internos de la Universidad (relativos a carreras que se seleccionen para el estudio de caso)	
10. Documento/s donde se describe el perfil de egreso de la carrera	Criterios 2.1.; 2.2.; 4.1.
11. Plan de estudios de la carrera	Criterios 2.1.; 2.2.; 3.1.; 4.1.; 4.2.
12. Programas de las asignaturas de la carrera	Criterios 2.2.; 2.3.; 3.1.; 4.2.; 4.3.; 5.2.

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar, que se tomarán en cada caso al menos tres carreras para llevar adelante el análisis de los documentos 10 al 12, las cuales pertenecerán a diferentes campos disciplinares.

4.4.3.2 Data primaria: entrevistas en profundidad y grupos focales

Tal y como se recoge en la tabla 12, también se propone utilizar las herramientas de entrevistas en profundidad a las autoridades (a nivel central y de las carreras) y grupos focales a profesores y estudiantes, con el propósito de ahondar en los elementos que generen dudas o sobre los que no se tenga información suficiente, así como verificar la información recibida de la data secundaria. Por tanto, las preguntas a utilizar en cada caso deberían de ser esencialmente abiertas (Mariampolski, 2001; McMillan & Schumacher, 2011).

Las preguntas de la entrevista a las autoridades centrales de la universidad (funcionarios de la secretaría académica y del área de relaciones internacionales) estarán especialmente vinculadas a la dimensión 1 (contexto institucional). Adicionalmente, se realizarán entrevistas al personal técnico de la oficina de relaciones internacionales, focalizando también en esta dimensión. En cuanto a los directores de carreras que se tomarán para cada caso, se orientarán las preguntas con las dimensiones 2 (planes de estudios

comparables y compatibles a nivel internacional), 3 (uso de sistema de créditos), 4 (títulos conjuntos y doble titulación) y 5 (enseñanza en otra lengua diferente a la nativa). En los Anexos II al V se encuentran las Guías de Preguntas de las Entrevistas para los diferentes actores institucionales.

Por otro lado, las preguntas de los grupos focales estarán principalmente relacionadas con las dimensiones 2, 3, 4 y 5. También se podrían incorporar cuestiones relativas a la dimensión 1, si existieran dudas.

A continuación, se recogen algunos ejemplos de preguntas a los profesores en los grupos focales:

- ¿Cuáles son los elementos internacionales que están presentes en la asignatura?
- ¿De qué forma se promueve en los estudiantes el desarrollo de competencias internacionales/interculturales, que los conviertan en ciudadanos globales y favorezca una inserción internacional?
- ¿Qué beneficios académicos considera que se pueden obtener con la internacionalización de su currículo?

Por otro lado, algunos ejemplos de preguntas para estudiantes en los grupos focales son:

- ¿Qué elementos internacionales considera que son relevantes para su formación en la carrera?
- ¿Considera que la universidad facilita el reconocimiento de un período de estudios realizado en otra institución en otro país?
- ¿Cómo cree que se beneficiaría usted por tener un plan de estudios reconocible y compatible a nivel internacional?
- ¿Cómo se integran problemas globales y perspectivas transculturales en las tareas de aprendizaje propuestas en la asignatura?

En esta fase de recogida de información, es imprescindible contar con el consentimiento informado de todas las personas implicadas, así como asegurar el tratamiento de la información de manera anónima, para que los participantes respondan de manera sincera (Ballesteros & Mata-Merino, 2018).

4.4.4 Análisis de la información recogida y elaboración del informe final

Una vez que la fase de recogida de datos se ha realizado, el siguiente paso es el análisis de dicha evidencia vinculándola a las preguntas planteadas. El análisis de la evidencia es el corazón del estudio de casos, pero al mismo tiempo es la parte más compleja y sobre la que existen menos desarrollos teóricos (Yin, 2018).

Frente a otras metodologías que presentan procedimientos perfectamente definidos, en el estudio de casos apenas existen reglas que faciliten el desarrollo del análisis (Miles & Huberman, 1984). Aunque la triangulación de la evidencia a lo largo de la fase de recolección de datos ya constituye, en sí misma, un cierto proceso analítico del caso de estudio (Eisenhardt, 1989), éste tiene lugar, mayoritariamente, una vez que se ha completado la obtención de información. El objetivo principal de esta fase es el de manipular (inspeccionando, categorizando, tabulando y/o recombinando) dicha información, confrontándola de manera directa con las preguntas iniciales de la investigación.

Aunque no se disponen realmente de técnicas ni de estrategias muy sofisticadas para orientar este análisis, a partir de los datos ordenados y clasificados, Yin (2018) establece dos estrategias genéricas de análisis:

- a. Desarrollo de la descripción del caso: supone realizar una descripción completa del fenómeno investigado. Siguiendo este desarrollo del marco descriptivo se irá analizando el caso.
- b. Apoyo en las preguntas de investigación e hipótesis: supone seguir las preguntas que llevaron, de hecho, a la propia realización del estudio. Las hipótesis son contrastadas con las evidencias, siendo aceptadas, reformuladas o rechazadas siguiendo una estrategia analítica general.

Una vez realizado el análisis e interpretación de los resultados y la obtención de las conclusiones, la última fase es la elaboración del informe final del estudio de caso. Estos informes estarán integrados en el capítulo 5, donde se propone una estructura tradicional (dimensión – criterios – resultados/hallazgos - interpretación), y sumando a esto una comparación del

estudio desde diferentes ángulos. Cuando el estudio recoge más de un caso, como es la situación de esta tesis, se puede optar por presentar una versión resumida de cada uno de forma individual (utilizando, por ejemplo, tablas y cuadros conceptuales) y sumar un análisis comparado de los 4 componentes centrales de la internacionalización del currículo. Es importante resaltar, que se optó por una medida adicional de calidad para el estudio, que es la posibilidad de que los informantes clave en los dos casos revisen el contenido del informe correspondiente, pudiéndose así corroborar una vez más la evidencia presentada en el mismo.

En el informe final del estudio de casos, y tal como recomienda Yin (2018), se recogen las proposiciones y cuestiones de partida, el diseño del estudio, los procedimientos de recogida y análisis de datos, la revisión de la coherencia interna, las conclusiones del estudio y sus implicaciones, así como la posibilidad de extrapolarlas a otros contextos. Se ha intentado, como sugiere Caulley (2008), seguir una estructura clara y adecuada a los objetivos del estudio y, dentro de lo posible, simple, sencilla y atractiva para un público en general. De esta forma, la difusión que podrían tener los resultados sería la mayor posible y no se limitaría al ámbito académico exclusivamente.

En este capítulo se han explicitado los motivos que condujeron a la elección de la metodología del estudio de casos como la estrategia de investigación más adecuada en función de las preguntas de investigación planteadas y del objeto de estudio de esta tesis. Por otra parte, se han expuesto también las características generales de esta metodología de investigación y se han definido los criterios adecuados para evaluar su calidad y rigor, así como para demostrar el carácter científico de los resultados que se obtengan mediante su uso. Se considera que se han justificado de forma rigurosa los fundamentos científicos de este método, mostrando la adecuación de este tipo de análisis para la investigación en las ciencias sociales, para tratar un tema tan complejo como es el de la internacionalización del currículo. Asimismo, se hizo un repaso por las diferentes etapas del diseño e implementación del estudio de casos, enfatizando y particularizando en lo que tiene que ver con la elaboración del protocolo de estudio de caso, y sus componentes centrales.

A modo de cierre, se podría resaltar que se ha pretendido ser muy preciso en el cumplimiento de ciertos principios metodológicos básicos (Yin, 2018; Eisenhardt, 1989):

- Se eligió un tema relevante como es la internacionalización del currículo, teniendo en cuenta la literatura existente y el “estado del arte” del momento (reflejados a lo largo del capítulo 3), así como los conocimientos y experiencia del investigador (que se han ido acrecentando y consolidando a lo largo de este trabajo y que tienen su máximo exponente en la elaboración de las 4 categorías analíticas de la internacionalización del currículo – Gráfico 3 y Tabla 11).
- Se ha hecho un planteamiento que responde a una doble lógica, inductiva y deductiva. En lo que respecta a lo inductivo como estudio de caso, este trabajo se lleva a cabo para ampliar, desarrollar y construir la teoría, porque la teoría existente es incompleta. La teoría generada se deriva directamente de los datos del investigador para llenar un vacío en la literatura. Por otra parte, y en relación a lo deductivo, esta investigación utiliza la teoría existente para investigar un fenómeno enfocado, y en el curso del estudio de caso la teoría existente se prueba y puede ser confirmada o rechazada (Barratt et al., 2011).
- Se realizó una revisión suficientemente exhaustiva del cuerpo de conocimientos científico existente a lo largo de las dos primeras partes teóricas de esta tesis.
- Se trató de sistematizar rigurosamente la recogida de evidencia a través del protocolo del caso, definiendo las fuentes de datos más adecuadas y estableciendo los criterios que se han utilizado para analizar e interpretar la evidencia y las conclusiones del estudio, tal y como se ha reflejado en el presente capítulo.
- Se propusieron múltiples fuentes de evidencia de forma que la triangulación garantice la validez interna del estudio. Esta triangulación no se ha ceñido exclusivamente a las fuentes, sino que

se trabajaron otras concepciones de triangulación: de datos, de interlocutor y de técnicas.

En definitiva, se ha tratado de tener en cuenta los diferentes mecanismos y tácticas que pueden ser empleados para lograr los objetivos de validez, replicabilidad y fiabilidad de los hallazgos que se presentan en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 5: DOS CASOS DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Este capítulo se centra en el análisis de los dos casos de estudio seleccionados: la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de Cuyo. La estructura está planteada de la siguiente manera: una presentación breve de cada Universidad tomada como caso, en la cual se recorre su historia y características más importantes, para pasar luego a una descripción exhaustiva de las 5 dimensiones de la internacionalización del currículo presentadas en el capítulo anterior. Para el análisis de cada dimensión se tuvieron en cuenta los documentos recopilados para cada caso (Ver Anexo VI y VII) así como las entrevistas y grupos focales realizados. Las entrevistas se presentan como A1, A2, etc. según se corresponden con la Entrevista 1, Entrevista 2... y así sucesivamente. El formato en el que aparecen las opiniones de los entrevistados sobre los diferentes criterios previstos para la descripción de las dimensiones de análisis es el de citas textuales de algunas de sus respuestas (Ver Anexo III al V). De esta forma, se plasmarán los diferentes discursos que, sobre cada una de las 5 dimensiones, aparecen en las entrevistas. En la misma línea, los discursos recogidos y analizados de los grupos focales, aparecen transcritos como GFP1, GFP2, ... (que se corresponden con el aporte del Profesor 1, Profesor 2, participantes del grupo focal con docentes) y GFE1, GFE2, ... (para el Estudiante 1, Estudiante 2, miembros del grupo focal con estudiantes). A partir de la transcripción, y su vinculación con las diferentes dimensiones se realiza un análisis interpretativo, el cual se presenta en cada uno de los casos.

Al finalizar cada dimensión analizada, se presenta una tabla de síntesis, que vuelve a hacer visibles los criterios que la describen. Finalmente, al culminar con el análisis de cada caso, se presenta una tabla resumen de las

5 dimensiones y una valoración sobre los criterios que la describen en lo que respecta a ese caso en particular.

Como cierre de este capítulo y habiendo transitado por la estructura arriba descrita, se retoman las hipótesis planteadas en esta tesis para contrastarlas con los hallazgos de cada uno de los casos.

5.1 Universidad Nacional de San Martín

5.1.1 Breve descripción de la Universidad y su estructura organizativa

La Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM) está ubicada geográficamente en el Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires. Fue creada en 1992 mediante la Ley N° 24.095 y comenzó la actividad docente en 1994. Su surgimiento se inscribe en un período histórico de Argentina en el que se crearon nuevas universidades nacionales (Universidad Nacional de General Sarmiento (1993); Universidad Nacional de Tres de Febrero (1995) y Universidad Nacional de Lanús (1995)), situadas geográficamente en el conurbano bonaerense. Estas instituciones vinieron a responder a un nuevo escenario en materia de educación superior, caracterizado por la expansión de la matrícula y la conformación de una nueva agenda universitaria que proponía temas relacionados con la discusión del financiamiento, la eficiencia de las universidades, las modalidades de acceso a las carreras de grado, la calidad educativa y su evaluación, así como también la internacionalización. De esta forma, estas universidades surgidas en la década de 1990, entre las que se destaca la UNSAM, plantearon proyectos institucionales con fuerte articulación local, diversificación en la oferta de carreras, currículas abiertas y flexibles, políticas que tendían a la inclusión y permanencia de los estudiantes; y un sistema basado en departamentos, escuelas, institutos y/o áreas de investigación en lugar de facultades y carreras.

En lo que respecta a la organización académica, y de acuerdo con el artículo 6 del Estatuto, la UNSAM adopta la estructura por escuelas,

institutos, departamentos y centros de estudios. En la actualidad funcionan cuatro escuelas: la Escuela de Ciencia y Tecnología, la Escuela de Economía y Negocios, la Escuela de Humanidades y la Escuela de Política y Gobierno. A estas se suman 16 institutos: Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), Instituto de Calidad Industrial (INCALIN), Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento (ICRyM), Instituto de Investigaciones Biotecnológicas (IIB), Instituto de Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural (IIPC), Instituto de Tecnología Prof. Jorge A. Sabato, Instituto de Tecnología Nuclear Dan Beninson, Instituto de Investigación e Ingeniería Ambiental (3IA), Instituto de las Artes Mauricio Kagel, Instituto del Transporte, Instituto de Arquitectura y Urbanismo, Instituto de Nanosistemas (INS), Instituto de Estudios en Ciencias Jurídicas, Unidad Interdisciplinaria de Salud, Instituto Colomb, Instituto de Tecnologías en Detección y Astropartículas.

Según se desprende del último Informe de Evaluación Externa de la CONEAU (CONEAU, 2014), existe un marcado crecimiento y diversificación de las unidades académicas, lo cual las fortalece a su interior ya que comparten visiones e intereses propios, pero los separa del resto y genera dificultades para la construcción de la identidad institucional. Este aspecto, es relevante en el análisis de la internacionalización del currículo dado que uno de los supuestos es la preponderancia de lo disciplinar sobre lo institucional a la hora de generar y desarrollar los componentes de la internacionalización del currículo.

Es importante señalar que la UNSAM forma parte desde su creación del Polo Tecnológico Constituyentes, un consorcio integrado por la CNEA (Comisión Nacional de Energía Atómica), el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial), el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), el CITEDEF (Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas para la Defensa) y el SEGEMAR (Servicio Geológico Minero Argentino). Este aspecto fue resaltado por los evaluadores de la CONEAU en el Informe de Evaluación Externa 2014, explicando de alguna forma las características de la UNSAM como una comunidad académica plural y

diversa, donde conviven espacios con distintos niveles de integración, conocimiento y aceptación del proyecto institucional.

La política de convenios con organismos científico-tecnológicos que llevó adelante la UNSAM desde su creación permitió la incorporación de investigadores formados a la docencia de la Universidad, la mayoría de ellos pertenecientes a las categorías más altas de las Carreras del Investigador Científico del CONICET y de la CNEA. Siendo esto un enorme mérito de la estrategia de asociatividad, la doble pertenencia de estos docentes-investigadores ha implicado, en algunos casos, un menor grado de identificación con la Universidad, que la de aquellos docentes-investigadores exclusivos de la Universidad. Este es otro elemento, que analizado desde la perspectiva de la internacionalización del currículo, refuerza la hipótesis de los desarrollos más vinculados con lo disciplinar que con lo institucional.

Las funciones de gobierno de la UNSAM se rigen desde 1998 por el Estatuto vigente. Según establece el artículo 38, el gobierno y la administración de la Universidad son ejercidas por la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior, el Rector, los decanos de escuelas, los consejos de escuelas y las autoridades de los institutos. Entre otras atribuciones, el Rector tiene la facultad de ejercer la conducción administrativa de la Universidad y organizar las secretarías del Rectorado.

Para el análisis del gobierno central de la Universidad, es necesario tener en cuenta el organigrama vigente, en el que se destaca la presencia de 6 Secretarías: General, Administrativa y Legal, Extensión, Académica, Gobierno y Relaciones Institucionales, e Investigación, Innovación y Transferencia Tecnológica, así como también una Dirección General Ejecutiva Lectura Mundi con rango de Secretaría. De la Secretaría General dependen 5 Gerencias: Comunicación, Infraestructura, Mantenimiento, Logística y Seguridad, Informática y **Relaciones Internacionales**. Estas gerencias están definidas como un rango intermedio entre Secretarías y Direcciones de carrera.

En la actualidad y según los datos relevados del último Informe de Evaluación Externa (CONEAU, 2014), contrastados con los del Anuario Estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias 2015, y actualizados a

través la información disponible de la Secretaría Académica de la Universidad⁶⁴ en Marzo de 2019, la UNSAM cuenta con 10 carreras de pregrado, 61 de grado y 78 de posgrado. El número significativamente importante de carreras de posgrados, da cuenta del perfil investigativo de la UNSAM (tal como se enfatiza en el Informe de Evaluación Externa de Ciencia y Tecnología 2015), y se explica por las características fundantes de la universidad y su asociación a los diversos organismos de Ciencia y Tecnología que fueron detallados anteriormente. Asimismo, es importante destacar que en diversos Institutos y aun en Escuelas, el nivel de posgrado surgió previamente a las carreras de grado. Este aspecto explica que existe cierta concentración de actividades de internacionalización curricular vinculadas con la generación de dobles titulaciones de posgrado, tal como podrá visualizarse más adelante en el análisis de la dimensión 4.

En lo que respecta al nivel de grado, existen diversos trayectos comunes entre carreras y ciclos generales de conocimientos básicos. Esto permite a los estudiantes contar con el tiempo suficiente para informarse antes de asumir la propia carrera, y da cuenta de una propuesta curricular mucho más flexible. (CONEAU, 2014). Tal como se evidencia en el análisis posterior de la dimensión 2, hay un proceso iniciado tendiente a una mayor flexibilización curricular en la UNSAM.

Según el último Anuario Estadístico UNSAM publicado en 2015, la Universidad tiene 13.682 estudiantes en carrera de grado y pregrado y 2.465 en posgrado⁶⁵. Tanto en el grado como en el posgrado, las carreras vinculadas al campo de las artes y las ciencias humanas y sociales son actualmente las que concentran un porcentaje mayoritario del alumnado, en sintonía con una tendencia nacional que ubica a estas carreras, en particular a las de sociales como las más requeridas por los estudiantes.

⁶⁴ Base de Oferta Académica 2019. Procesamientos de la Dirección de Información Académica e Investigación, Secretaría Académica, UNSAM. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/estadistica.asp> (Último acceso 12/09/2019).

⁶⁵ Anuario Estadístico 2015. UNSAM - Secretaría Académica – Dirección de Información Académica e Investigación. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/estad-anuarios.asp> (Último acceso 12/09/2019).

La UNSAM tiene un total de 1.398 cargos docentes. Según datos de 2015, el 46% de los docentes tienen formación de posgrado, y el 30% tiene doctorado, lo cual resulta excepcional dentro del concierto de las universidades nacionales (CONEAU, 2014).

La historia institucional de la Universidad está caracterizada y fuertemente identificada por la calidad y pertinencia de sus posgrados (CONEAU, 2014) lo que también explica la fuerte concentración de actividades de internacionalización del currículo en este nivel.

5.1.2 Dimensión 1: Contexto Institucional

5.1.2.1 La internacionalización en la UNSAM

La UNSAM tiene una trayectoria de más de 20 años en la implementación de políticas de internacionalización (CONEAU, 2014) y se pudo contrastar en las entrevistas realizadas. En los Planes Estratégicos ya ejecutados (2006-2010 y 2016 - 2022) se establecen orientaciones y normativas básicas para las actividades de internacionalización.

Dentro de la cultura institucional de UNSAM, por llamarlo de alguna manera, en todos sus actores la dimensión internacional está presente como parte de la institución y lo que hace el plan estratégico es visibilizarla y dar un marco de algunas prioridades (A1).

Las unidades académicas mantienen diferencias en su manera de encarar la gestión de las actividades de internacionalización. Algunas lo hacen de forma independiente y con autonomía, mientras que otras necesitan de apoyo logístico.

La UNSAM ha desarrollado desde su creación dos Planes Estratégicos Institucionales. El Primer Plan Estratégico 2006-2010 fue elaborado después de la Primera Autoevaluación Institucional y Evaluación Externa realizada por la CONEAU (2004-2006). Dicho Plan desarrollaba cinco Líneas Estratégicas. Ninguna de ellas planteaba objetivos de forma explícita referidos a la Internacionalización. Sin embargo, en la *Línea 1: Calidad, Innovación y Asociatividad en la Formación Académica, Científica y*

Profesional, para el Desarrollo Sociocultural, y Científico-Tecnológico de Nuestro País, se proponían cinco objetivos generales, y el número 2 puede vincularse con la internacionalización, y en particular con un componente de la internacionalización del currículo como es el desarrollo de titulaciones dobles y conjuntas (Dimensión 4):

2º Objetivo General: Lograr la articulación intrainstitucional de las unidades académicas en el desarrollo de programas de grado y posgrado y la articulación interinstitucional con los diferentes niveles del sistema educativo.

Al desagregarse en Objetivos Específicos, uno de los cuatro definidos era el que mencionaba la internacionalización:

d) Recrear y promover vínculos con instituciones nacionales e internacionales para el desarrollo de carreras en forma conjunta.

Es importante señalar, que este objetivo específico, además de dar cuenta de la presencia de la internacionalización del currículo en la política institucional (en este caso el Plan Estratégico – Criterio 1.1.), también plantea que dicha internacionalización estará focalizada en la generación de planes de estudios conjuntos. Este aspecto, define que dicho proceso se vincula claramente con la Dimensión 4 (Títulos Conjuntos y doble titulación).

El segundo Plan Estratégico Institucional (2016-2022) es el resultado de un proceso de reflexión colectiva y de diálogo en el que participaron en forma conjunta varios sectores de la comunidad académica. Se analizaron los resultados de los distintos procesos de la Segunda Autoevaluación Institucional (2010-2012) y la Segunda Evaluación Externa de la CONEAU (2013-2014). Se realizaron una serie de consultas, encuentros y talleres con amplia participación de diversos actores de la comunidad universitaria. Se efectuó una encuesta on-line a autoridades, profesores, investigadores y referentes de gestión de la Universidad, sobre el cumplimiento de las Líneas Estratégicas y los Objetivos Generales del Plan Estratégico 2006-2010, y sobre su pertinencia y vigencia para ser incluidos en el de 2016-2022. En segundo lugar, se realizaron cinco talleres a los que asistieron diversos actores de la Universidad, entre ellos, miembros de cuerpos colegiados, secretarios académicos y de investigación y transferencia, directores de carreras de grado

y posgrado, profesores, investigadores, becarios, administrativos, graduados y estudiantes. En tercer lugar, se organizó una serie de reuniones con autoridades de la Universidad, especialmente el Rector, los Secretarios y Gerentes de la Unidad Central, los Decanos de las Unidades Académicas, y los miembros del Colegio Académico. Esta descripción del proceso participativo es significativa, por la propuesta que finalmente se acordó en el Plan actualmente vigente y la relevancia que tiene en el mismo la internacionalización en general y la internacionalización del currículo particularmente:

Es importante remarcar que de alguna manera el proceso de escritura y de legitimación del plan estratégico llevó un tiempo y luego hubo un cambio de Rector, aunque el plan estratégico está validado y sigue vigente, hubo cambios y continuidades. De hecho quien era la Secretaria Académica en su momento hoy es la Decana de Humanidades con la que veníamos hablando respecto a unas cuestiones de internacionalización en casa. También en la discusión de la composición del plan estratégico de alguna manera había que validar conceptos. El tema de internacionalización en casa, el tema de internacionalización curricular, el tema de competencias y habilidades. Recuerdo perfectamente charlas con decanos preguntando qué queremos decir con competencias y habilidades. De hecho en alguna de las propuestas había definiciones explicativas en los documentos preliminares. Conceptos para poder validarlos o para poder ponerlos en discusión para ver si quedaban o no. (A1).

En el Plan Estratégico Institucional 2016-2022 se presentan la Visión, Misión y Valores de la UNSAM, y cinco Líneas Estratégica. A diferencia del Plan anterior, en este se especifica entre las seis misiones una vinculada con el aspecto internacional:

- *Potenciar el intercambio de saberes a nivel nacional e internacional.*

De las cinco Líneas Estratégicas, hay una exclusivamente vinculada con la Internacionalización:

- iv) Profundizar los Procesos de Internacionalización.*

La inclusión de esta línea es el resultado de un proceso de dialogo, entre diferentes áreas, y vinculando los aspectos de la internacionalización con el ámbito de la Secretaría Académica (AI).

La definición que se da de esta Línea Estratégica en el Plan vigente es la siguiente:

La universalidad del saber y su potencia para difuminar las fronteras entre comunidades, alienta el despliegue de los procesos de intercambio de las actividades universitarias con centros de excelencia internacionales. La integración y la cooperación constituyen fuentes inagotables de riqueza para la vida en común y para el crecimiento institucional en un mundo complejo. La UNSAM incrementará sus acciones para fortalecer los vínculos existentes y promoverá el desarrollo de nuevos vínculos con instituciones extranjeras. Por un lado, para contribuir con el desarrollo de programas de estudio y formación para la integración de idiomas, culturas y saberes. Por el otro, para promover el intercambio de estudiantes, docentes, investigadores y artistas con otras instituciones del mundo. La internacionalización de la Universidad deberá ser entendida en un sentido amplio, atendiendo particularmente los vínculos con los países que enfrentan desafíos similares a los nuestros. En sus intercambios procurará priorizar el compromiso de la Universidad con la promoción del desarrollo, la reducción de la desigualdad y el fortalecimiento de la democracia.

No se perciben claramente los aspectos vinculados con la internacionalización del currículo en la definición, salvo por la mención a “*el desarrollo de programas de estudio y formación para la integración de idiomas, culturas y saberes*”. Sin embargo, cuando se revisan los objetivos generales planteados en esta línea aparecen con mucha claridad tres estrechamente asociados a la internacionalización del currículo:

IV.1 Fortalecer e institucionalizar la dimensión internacional en actividades de formación de grado y posgrado, de investigación y desarrollo, artísticas y culturales, en pos de la mejora de la calidad,

visibilidad y reconocimiento de la Universidad a nivel regional e internacional.

IV.2 Favorecer y articular un proceso institucional continuo, estable y comprensivo que de lugar a políticas, planes y acciones encaminadas hacia la participación activa y dinámica de la Universidad en el concierto académico local, regional e internacional.

IV.3 Implementar acciones de internacionalización tanto en la dimensión curricular como con la presencia de estudiantes, docentes, investigadores y artistas de todo el mundo en los ámbitos de la Universidad.

Además de esta Línea Estratégica con denominación y contenido vinculado a la internacionalización, hay en el Plan otra más asociada a las cuestiones académicas que también retoma aspectos de la internacionalización del currículo:

i) Promover una Formación Universitaria de Excelencia.

En la descripción de esta Línea Estratégica se enfatiza que es vital reconocer que innovaciones curriculares como la formación multidisciplinaria en pregrado, grado y posgrado, favorecen los criterios de pertinencia, asociatividad y articulación intrainstitucional. Entre los objetivos generales se destacan dos que se relacionan directamente con la internacionalización del currículo:

I.2. Implementar innovaciones curriculares en la formación de pregrado, grado y posgrado favoreciendo criterios de pertinencia, excelencia y asociatividad.

I.5. Propiciar políticas para la articulación intrainstitucional de las unidades académicas en el desarrollo de programas de grado y posgrado, e interinstitucional con los diferentes niveles del sistema educativo nacional y con el ámbito universitario internacional.

El Plan Estratégico Institucional 2016-2022 dió lugar a la elaboración de los diversos Planes de Desarrollo Institucional y Planes Operativos de las áreas, entre las que se encuentra la Gerencia de Relaciones Internacionales. Dicho Plan de Desarrollo Institucional se analizará más adelante.

Es interesante resaltar la interacción y sinergia entre la Gerencia de Relaciones Internacionales y la Secretaría Académica en la elaboración del Plan Estratégico, en lo que respecta a la internacionalización del currículo. Sin embargo, al indagar sobre las acciones concretas que se dieron a partir de la aprobación y puesta en marcha del Plan surge lo siguiente de una de las entrevistas:

A tu pregunta concreta de si en este momento hay una acción específica coordinada entre la Gerencia de Relaciones Internacionales y la Secretaría Académica para la implementación de políticas vinculada a estos temas dentro del plan estratégico, no. Sí hay muchas conversaciones abiertas con las unidades académicas desde la Gerencia con secretarios académicos y con directores de carrera para poner sobre la mesa la discusión (A1).

A los efectos de la articulación de las dos líneas estratégicas vinculadas con la internacionalización del currículo, y que requieren de una intervención coordinada, no se visualiza en la institución una acción planificada.

5.1.2.2 Gerencia de Relaciones Internacionales

En lo que respecta a la gestión del proceso de internacionalización, la formalización de un área de Relaciones Internacionales y/o Cooperación Internacional en la UNSAM data del año 2006:

Creo que la UNSAM nace internacionalizada sin área específica. La creación de un área específica es en el 2006 con una coordinación. Previo a eso hubo acciones internacionales pero no había dentro de la estructura de gobierno de la unidad central ningún espacio que llevara esos temas. Los temas internacionales eran llevados por funcionarios dentro de la Secretaría Académica (A1).

Este dato recogido de la Entrevista A1 es muy significativo, ya que las actividades de internacionalización previo a la conformación de un área específica estaban concentradas en la Secretaría Académica. A diferencia de otras universidades, donde el origen de lo internacional estuvo más asociado

a las Secretarías de Extensión o de Investigación, este punto de partida pudiera dar cuenta de un perfil de la internacionalización más asociado a lo curricular.

Tal como se mencionó en la descripción de la estructura organizativa, la UNSAM cuenta con una Gerencia de Relaciones Internacionales (dependiente de la Secretaría General) para el desarrollo de las actividades internacionales:

Primero funcionamos como una Coordinación que dependía del Rectorado, luego hubo un período que fuimos Subsecretaría, también con dependencia del Rector, hasta que nos convertimos en Gerencia y dependemos de la Secretaría General. Esto se debe a que de alguna manera la cosmovisión respecto a la estructura es que las gerencias tienen actividades transversales de soporte o servicios, y las secretarías atienden las áreas sustantivas y administrativas. Está la Secretaría Académica, la de Extensión, la de Investigación y la Legal Administrativa. Actualmente la resolución que establece la estructura y sus funciones es la Resolución rectoral 1205/17 (A1).

En la página Web de la UNSAM, ocupa un lugar significativo el apartado de Relaciones Internacionales. Se presenta allí a la Gerencia de Relaciones Internacionales como la instancia que *trabaja en pos de la internacionalización de la UNSAM, entendida ésta como “la inclusión de una dimensión internacional, intercultural o global en los programas de estudio y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje”*. Por ello la promoción y gestión de *“actividades internacionales, tales como movilidad académica para estudiantes y docentes, vinculaciones, asociaciones y proyectos internacionales; y nuevos programas académicos e iniciativas de investigación de carácter internacional”* son parte de la responsabilidad del área. En ese marco, la misión del área es *propiciar el desarrollo e implementación de políticas y programas que vinculen institucionalmente a la UNSAM con universidades y otros establecimientos educativos, centros de*

*investigación y organismos gubernamentales y no gubernamentales, tanto en el ámbito regional como en el internacional*⁶⁶.

En relación a la forma en la que se visibiliza y presenta la Gerencia, se resalta la definición de internacionalización asociada a la internacionalización del currículo. Sin embargo, cuando inmediatamente dicha definición se traduce en acciones, todo lo que aparece está vinculado con la internacionalización más tradicional, descripta en esta tesis en el capítulo 2, y encarnada en la movilidad de estudiantes, de profesores y la participación en convenios, proyectos, redes y asociaciones.

La estructura de la Gerencia de Relaciones Internacionales tampoco refleja un área concreta de responsabilidad vinculada con la internacionalización del currículo. Está compuesta por una Directora y seis técnicos responsables de área: Convenios y Movilidad; Administración y Gestión; Becas y Proyectos; Internacionalización académica - Programa de intercambio estudiantil (Incoming UNSAM); Traducciones de convenios y soporte administrativo; y Comunicación de la Gerencia.

Asimismo, no existe un sistema institucionalizado que conecte a la Gerencia con las diferentes unidades académicas:

Cuando empezamos la gestión en el 2006 lo primero que quisimos hacer con poco conocimiento de la estructura real de la universidad fue armar un comité de referentes de relaciones internacionales, de hecho lo armamos. Por las características de ese momento, por lo que fuere, no resultó porque eran referentes institucionales pero por ahí la decisión pasaba por otros canales: por el decano, o por el director de carrera o por el secretario académico. Estamos muy balcanizados en los diálogos pero por ahora creo que resulta bien así. Nuestros referentes en general para algunos temas son los decanos, para otros son los secretarios académicos, y después directamente con los directores de carrera porque los perfiles de las carreras son distintos.

⁶⁶ Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/internacional/rrii.asp>. (Último acceso 28/03/2019).

Los perfiles de quienes las dirigen son diferentes. Las agendas internacionales de las carreras están bastante atadas al cuerpo docente, y quien conoce el cuerpo docente es el director de la carrera (A1).

En lo que respecta a la descripción de las actividades que realiza la Gerencia de Relaciones Internacionales, se pueden mencionar las siguientes:

- Internacionalización: es descripta como una instancia genérica de apoyo a las diferentes unidades académicas y áreas de la universidad en lo que respecta a la internacionalización. De esta forma, la Gerencia estimula y acompaña los distintos proyectos de internacionalización que otras instancias proponen y ponen en marcha, prestando asesoramiento técnico y acompañamiento.
- Movilidad estudiantil: se enfatiza el rol que juega el Programa Internacional de Movilidad Estudiantil (PIME), brindando la posibilidad a estudiantes de grado de realizar estancias semestrales y anuales en una gran variedad de universidades extranjeras, facilitando el proceso de inscripción, estadía y posterior reconocimiento de materias cursadas. A su vez, recibe y orienta a estudiantes de intercambio que eligen a la UNSAM para realizar su estancia en una universidad extranjera.
- Movilidad docente: se brinda asesoramiento a docentes e investigadores que se postulan para realizar estancias de investigación y docencia en diferentes universidades extranjeras.
- Becas y proyectos: se difunden periódicamente becas nacionales e internacionales para la realización de estancias de investigación y docencia a nivel de grado y posgrado y para docentes e investigadores. A su vez presta asistencia para la conformación de redes internacionales y la postulación a proyectos con financiamiento interno o externo, de carácter internacional.
- Convenios internacionales: entre las actividades principales de la Gerencia de Relaciones Internacionales también se encuentran el desarrollo y la elaboración de convenios con instituciones extranjeras,

así como el asesoramiento a diversas áreas de la universidad que desean celebrar convenios de carácter internacional.

- Desarrollo Teórico conceptual y relevamiento y producción de información: se explicita aquí la existencia de una permanente cultura de reflexión sobre las dinámicas internacionales y modelos de internacionalización, relevando y analizando propuestas teórico-conceptuales sobre la temática y participando activamente en redes tales como REDCIUN y RUNCOB para el debate con pares como espacios de reflexión de la propia práctica. Por otra parte, a través de la sistematización de datos sobre las distintas actividades y políticas de internacionalización implementadas, la Gerencia elabora informes y evaluaciones periódicas de carácter cualitativo y cuantitativo sobre los procesos de internacionalización y su impacto en las funciones centrales de la universidad⁶⁷.

De las actividades enunciadas, y con la excepción del apoyo al reconocimiento de los períodos de estudio en el extranjero, no aparece de forma visible y explícita ninguno de los componentes centrales de la internacionalización del currículo.

La difusión de las actividades de internacionalización que realiza la Universidad y en particular la oferta de posibilidades, se concretiza en boletines mensuales (11 por año), que se vienen elaborando y distribuyendo digitalmente desde principios de 2013.

En el Informe de Evaluación Externa 2014 (CONEAU, 2014) se enfatiza que la UNSAM ha impulsado políticas firmes y sostenidas en el tiempo en lo concerniente a la internacionalización de sus actividades científicas. Se expresa en dicho documento los aspectos tradicionales de la internacionalización, en particular cómo la UNSAM promovió el intercambio de docentes y estudiantes con universidades extranjeras y estimuló la participación de los docentes investigadores en programas y redes

⁶⁷ Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/internacional/rrii.asp> (Último acceso 28/03/2019).

internacionales de investigación. Es interesante mencionar que el Informe subraya que la Universidad exhibe un notable perfil internacional en sus funciones sustantivas, particularmente, en materia de I+D+i.

5.1.2.3 Plan de Desarrollo Institucional de la Gerencia de Relaciones Internacionales

En lo que respecta al Plan de Internacionalización de la UNSAM, y tal como se refleja en el Plan de Desarrollo de 2016, se propone trabajar en una política de internacionalización *multidimensional, comprehensiva e inclusiva*. En dicho Plan se retoman de la *Línea Estratégica IV Profundizar los Procesos de Internacionalización*, los tres Objetivos Generales.

En cuanto al Objetivo General *IV.1 Fortalecer e institucionalizar la dimensión internacional en actividades de formación de grado y posgrado, de investigación y desarrollo, artísticas y culturales, en pos de la mejora de la calidad, visibilidad y reconocimiento de la Universidad a nivel regional e internacional*, se proponen tres objetivos específicos, uno de los cuales está vinculado estrechamente con la internacionalización del currículo:

IV.1.2 Favorecer e institucionalizar la dimensión regional e internacional como característica de la investigación y desarrollo de la UNSAM.

Entre las acciones propuestas para cumplir con este objetivo específico, es pertinente resaltar dos:

- a. Fortalecer la formación de competencias y/o habilidades internacionales en los Doctorados y posdoc en la UNSAM.*
- b. Establecer programas de doctorado (doble titulación) en colaboración conjunta con universidades e institutos de educación superior extranjeras.*

La acción (a) remite directamente al componente de la internacionalización del currículo explicitado en la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles a nivel internacional), mientras que la acción (b) se encuadra en la Dimensión 4 (Títulos conjuntos y doble titulación).

Al analizar el Objetivo General *IV.2 Favorecer y articular un proceso institucional continuo, estable y comprensivo que de lugar a políticas, planes y acciones encaminadas hacia la participación activa y dinámica de la Universidad en el concierto académico local, regional e internacional*, aparece aquí la necesidad de fortalecer la gestión, coordinación y comunicación intra e interinstitucional (como el objetivo específico 1) a través de varias acciones concretas, entre la que es significativo resaltar la *a. Propiciar una articulación institucional entre la Unidad Central y las Unidades Académicas sobre acciones de cooperación internacional, tanto a nivel de investigación, enseñanza y extensión, como en las áreas de administración.*

Finalmente, es pertinente para este trabajo analizar el Objetivo General *IV.3 Implementar acciones de internacionalización tanto en la dimensión curricular como con la presencia de estudiantes, docentes, investigadores y artistas de todo el mundo en los ámbitos de la Universidad*. Tal y como se expresa en el Plan de Desarrollo, se propone trabajar este Objetivo “en articulación con la Secretaría Académica con la Línea Estratégica *I) Promover una Formación Universitaria de Excelencia* y en particular con el Objetivo General *I.2. Implementar innovaciones curriculares en la formación de pregrado, grado y posgrado favoreciendo criterios de pertinencia, excelencia y asociatividad*”.

El objetivo específico *IV.3.1 propone Fortalecer la internacionalización en casa y de los espacios curriculares para que los estudiantes adquieran conocimientos y competencias de carácter internacional y aprecien y respeten las diferencias culturales*. Para ello se especifican las siguientes acciones:

- a. Fomentar junto con las áreas sustantivas la incorporación de bibliografía en lenguas extranjeras, y dictado de materias en segundas lenguas, incluyendo la revisión de los planes de estudio.*
- b. Propiciar el incremento de la cantidad de estudiantes que cursan idiomas extranjeros obligatorios y optativos en la UNSAM.*
- c. Ofrecer dentro del plan de estudios asignaturas disciplinares en inglés.*

- d. *Ofrecer dentro del plan de estudios una asignatura de segunda lengua que permita a los estudiantes alcanzar el nivel requerido para la graduación.*
- e. *Evaluar al ingreso y en la mitad del plan de estudios el nivel de segunda lengua de los estudiantes.*
- f. *Establecer el nivel de segunda lengua requerido por los programas académicos para la graduación de los estudiantes.*
- g. *Elaborar un Programa de asistencia técnica internacional para la evaluación y actualización curricular.*
- h. *Desarrollar programas de cátedras “espejo” y virtuales (MOOC) con contrapartes internacionales, y Fortalecimiento de Cátedras Gemelas, en formato presencial o colaboración virtual.*

El objetivo específico y todas las acciones que se proponen se vinculan con dos de los componentes de la internacionalización del currículo desarrollados en esta tesis: Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles a nivel internacional), y Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa).

Todas estas acciones vinculadas con los tres Objetivos Generales estaban planteadas para ser desarrolladas a partir de 2017, y a partir de lo que se recogió en la entrevista se puede resaltar que:

La verdad que en esa priorización (la de la internacionalización del currículo) quedó en una agenda más relegada de acciones más integrales de internacionalización académica (AI).

En el último Informe de Gestión 2017, se detallan las principales actividades realizadas en el ámbito de la Internacionalización. Se destacan las actividades tradicionales de internacionalización (movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, convenios, etc.), y se incluyen algunas vinculadas con la internacionalización del currículo. Particularmente se menciona que la dimensión internacional en el posgrado se concreta en las dobles titulaciones. Se mencionan como referencias de este último componente el Doctorado Binacional en Astrofísica con el *Karlsruhe Institute of Technology* de Alemania y la Maestría en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo con *Georgetown University* de Estados Unidos. Por otra parte, el Informe da

cuenta de acciones vinculadas a las dobles titulaciones, en la Especialización en Gestión y Políticas Culturales con *Universidad Ca Foscari- Venecia* y la Maestría en Gestión Educativa con Universidad de Reims.

En el marco de la operacionalización del Plan Estratégico Institucional y la elaboración del Plan de Desarrollo de la Gerencia de Relaciones Internacionales se realizó un relevamiento a las autoridades de las 16 Unidades Académicas a través de un cuestionario. Los resultados de este trabajo se pudieron analizar en el Informe de la Gerencia de Relaciones Internacionales 2016. El objetivo del estudio fue relevar las percepciones sobre el proceso de internacionalización de la UNSAM, a los efectos de recoger propuestas para el diseño del Plan de Desarrollo Institucional de la Gerencia de Relaciones Internacionales.

Más del 90% de los decanos consideró a la internacionalización con un grado de valoración entre “alta” y “muy alta”. Es significativo mencionar que ante la pregunta sobre los beneficios de la internacionalización para la UNSAM, en primer lugar se consideró como “muy importante” *Desarrollar el perfil y competencias internacionales y/o interculturales de los estudiantes de grado y posgrado* (88% de las autoridades consultadas). Este aspecto se encuentra claramente vinculado con la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles a nivel internacional) que se analiza en próxima sección, y muestra una apertura e intención de pensar en la inclusión de componentes internacionales en los programas, particularmente en lo que se refiere a las competencias internacionales y/o interculturales que los estudiantes deberían adquirir en su proceso de formación. En tercer lugar de importancia, y con un 67% se encontraba el *Fortalecer la internacionalización curricular*.

Las políticas de internacionalización vinculadas con la investigación, desarrollo e innovación son señaladas como prioritarias, lo que es consistente con el perfil que tiene la Universidad y el cual se ha mencionado en este apartado anteriormente. Sin embargo, en segundo lugar aparecen como esenciales las políticas relacionadas con la internacionalización académica (en términos de formación y docencia).

Entre las acciones prioritarias de internacionalización, aparece en un 81% de los consultados la *Inclusión de bibliografía internacional en idioma extranjero en los programas de estudio de grado y posgrado*, lo que remite nuevamente a la Dimensión 2. En línea con la Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa), la opción de respuesta vinculada con la Oferta permanente de cursos obligatorios en otros idiomas, carreras de grado y posgrado es la que presenta mayor grado de dispersión entre las valoraciones de prioridad, y con un 19% de respuestas en la categoría “no sabe”. Por otra parte la acción *Incremento de carreras de doble titulación* (aspecto vinculado con la Dimensión 4), se concentra en las categorías de respuesta “importante” y “poco importante” en un 81%.

Ante la pregunta sobre las acciones de internacionalización que a los decanos les interesaría implementar y/o fortalecer, se destacan: la movilidad docente (31%), participación en proyectos regionales e internacionales de investigación, desarrollo e innovación (23%), internacionalización curricular (16%), y doble diplomas y cotutelas de tesis (10%).

Tabla 14: Síntesis de la Dimensión 1 en UNSAM

Dimensión 1: Contexto Institucional	
Criterios	Hallazgos
1.1. La Internacionalización está presente en los documentos institucionales.	En la misión de la UNSAM se resalta la importancia de la internacionalización: <i>Potenciar el intercambio de saberes a nivel nacional e internacional.</i> Hay mención a la internacionalización en los dos Planes Estratégicos 2006 – 2010 y 2016 – 2022. Particularmente en el Plan que está vigente se incluye una línea estratégica completamente vinculada a la internacionalización y tres objetivos generales asociados a la internacionalización del currículo (<i>IV.1; IV.2; IV3</i>)
1.2. Existe una estructura organizativa para la internacionalización.	En el organigrama actual de la UNSAM existe una Gerencia de Relaciones Internacionales que promueve y da soporte a la internacionalización a nivel de la universidad. Está reconocida por Resolución rectoral 1205/17. Sin embargo, no existe en dicha dependencia un área especializada vinculada con la internacionalización del currículo.
1.3. Existe articulación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.	No existe una estructura formal en las unidades académicas para impulsar la internacionalización. A pesar de ello, la vinculación de la Gerencia de Relaciones Internacionales con las diferentes unidades académicas es permanente: <i>Nuestros referentes en general para algunos temas son los decanos, para otros son los secretarios académicos, y después directamente con los directores de carrera (A7).</i> El Plan Estratégico 2016 – 2022 y su proceso de elaboración muestran una importante coordinación entre diferentes áreas de la Universidad, en particular con la Secretaría Académica. Cinco de los Objetivos del Plan vinculan las acciones de la Gerencia de Relaciones Internacionales con la Secretaría Académica (<i>IV.1; IV.2; IV.3; I.2; I.5</i>). Las actividades específicas de la Gerencia de Relaciones Internacionales dan cuenta de la promoción y apoyo a la participación del profesorado y los estudiantes en acciones de internacionalización. Por ejemplo, el Programa Internacional de Movilidad Estudiantil (PIME), brindando la posibilidad a

	<p>estudiantes de grado de realizar estancias semestrales y anuales en una gran variedad de universidades extranjeras. En lo que respecta a los profesores se ofrece asesoramiento a docentes e investigadores que postulan para realizar estancias de investigación y docencia en diferentes universidades extranjeras.</p>
<p>1.4. Existe financiamiento de la universidad para apoyar las acciones de internacionalización.</p>	<p>Se revisó el presupuesto vigente para el año en curso y existen partidas asignadas a acciones de internacionalización. Por ejemplo, en lo que respecta al Programa PIME se puede mencionar que: <i>El programa funciona desde el 2008 y la institucionalización es del 2011. Desde el 2014 tiene un rubro presupuestario asignado específico dentro del presupuesto de la universidad (A7).</i></p>
<p>1.5. Existe un Plan de Internacionalización</p>	<p>El Plan de Desarrollo Institucional de la Gerencia de Relaciones Internacionales (que representa el Plan de Internacionalización de la UNSAM) identifica objetivos y metas claras en relación a la internacionalización, en concordancia con el Plan Estratégico 2016 – 2022, en particular con la Línea Estratégica IV y los tres Objetivos planteados en ella (IV.1; IV.2; IV.3).</p> <p>En el Plan se mencionan de forma explícita acciones concretas para la internacionalización del currículo, y se recorren tres de los cuatro componentes centrales de la internacionalización del currículo (Dimensión 2 Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional, Dimensión 4 Título conjuntos y doble titulación, y Dimensión 5 Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa). La Dimensión 3 (Uso de sistemas de créditos), no aparece de forma explícita, pero está en el ámbito de actuación de la UNSAM en general, como podrá verse en el análisis puntual de la misma, en próximas secciones de este capítulo.</p> <p>En cuanto a la identificación de acciones concretas que muestran una separación entre grado y posgrado, es interesante señalar las que tienen que ver con el <i>Objetivo IV.1.2</i>, puesto que son dos muy específicas (a y b) y remiten al doctorado.</p> <p>El Plan no especifica acciones de internacionalización vinculadas con áreas del conocimiento en particular, son todos planteamientos en términos generales. Finalmente, es visible que hay acciones que remiten claramente a aspectos de la internacionalización más tradicionales (movilidad), así como a los de reciente incorporación (internacionalización en casa). Se podría decir que en el Plan hay mucha más presencia de estas últimas que de las tradicionales.</p>

<p>1.6. La elaboración del Plan de Internacionalización se da de una forma participativa.</p>	<p>En el marco de la operacionalización del Plan Estratégico Institucional y la elaboración del Plan de Desarrollo de la Gerencia de Relaciones Internacionales se realizó un diagnóstico sobre la situación de la universidad en lo que respecta a la internacionalización de las 16 Unidades Académicas a través de un cuestionario. Los resultados de este trabajo se pudieron analizar en el Informe de la Gerencia de Relaciones Internacionales 2016. El objetivo del estudio fue relevar las percepciones sobre el proceso de internacionalización de la UNSAM, a los efectos de recoger propuestas para el diseño del Plan de Desarrollo Institucional de la Gerencia de Relaciones Internacionales. En los elementos relevados también se incluyeron aspectos vinculados con el estado del arte de la internacionalización del currículo en la universidad. No hubo una convocatoria formal a los diferentes claustros para la elaboración del Plan de Internacionalización, así como tampoco mecanismos formales (procedimientos y protocolos) para la elaboración del Plan de Internacionalización.</p>
<p>1.7. Existen mecanismos formales para la comunicación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.</p>	<p>Existen canales y procedimientos para informar a la comunidad académica sobre las acciones y oportunidades de internacionalización, tales como los boletines por año, que se vienen elaborando y distribuyendo digitalmente desde principios de 2013.</p> <p>La Gerencia de Relaciones Internacionales mantiene reuniones con los directores de las carreras para informar/sensibilizar y escuchar demandas sobre la internacionalización: <i>Si. Estoy pensando pero yo creo que he tenido reunión con todos en lo que va del año por distintos motivos (A1).</i></p> <p>Uno de los elementos que fue evidente en los grupos focales de profesores y estudiantes fue el grado de conocimiento que manifestaron como representantes de sus claustros sobre las oportunidades y beneficios de la internacionalización:</p> <p><i>Hay mucha oferta para poder tener una experiencia internacional. Desde el área de relaciones internacionales te brindan apoyo para buscar y presentarte (GFE4).</i></p> <p><i>La universidad ayuda a buscar oportunidades internacionales. A veces es complicado por los compromisos que uno tiene, con el trabajo y la familia, pero existen oportunidades (GFP5).</i></p> <p>Esto da cuenta que la comunidad universitaria conoce las acciones vinculadas con la internacionalización del currículo y su importancia.</p>

Fuente: elaboración propia.

5.1.3 Dimensión 2: Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional

Tal como se presentó en el capítulo anterior, las Dimensiones 2 a 5 son las que caracterizan los 4 componentes de la internacionalización del currículo. Para la Dimensión 2, se analizaron tres carreras de grado (Licenciatura en Administración Pública, Ingeniería Electrónica y Licenciatura en Educación) correspondientes a tres Escuelas diferentes de la Universidad (Escuela de Política y Gobierno, Escuela de Ciencia y Tecnología, y Escuela de Humanidades, respectivamente), y tres carreras de posgrado (Especialización en Gestión Cultural, Maestría en Política y Gobierno y Doctorado en Astrofísica), también dependientes de tres centros diferentes (Instituto de Altos Estudios Sociales, Escuela de Política y Gobierno, e Instituto de Tecnología Prof. Jorge Sabato, respectivamente). Los estudiantes y profesores que participaron de los dos grupos focales estaban vinculados a las Escuelas e Institutos anteriormente mencionados.

Tal como pudo observarse en el análisis de la Dimensión 1, existe un proceso conducente a la internacionalización del currículo, en particular:

Queremos que la universidad brinde a los estudiantes las herramientas para insertarse en un mundo global más allá de que nunca salgan de lo local. Entonces en ese sentido nosotros concebimos esto como parte de los derechos al acceso de la educación, donde el tema internacional no podía quedar afuera del plan estratégico. La manera más genuina de que aparezca la dimensión internacional, de una forma democrática o democratizadora o integral o comprensiva para todos los estudiantes es en el currículo, en los programas de estudio y en la eventual doble titulación. Ahí vos tenés una oferta genuina, horizontal, transversal, para todos los estudiantes de grado y posgrado. No para el que se puede ir, para el que se puede postular a una movilidad (A1).

Esta definición de política institucional sobre los planes de estudio y su vinculación con lo internacional, encarna en acciones que se desarrollan directamente desde las carreras:

No tenemos injerencia en el espíritu ni en la tendencia en el posicionamiento disciplinar de la oferta, eso le corresponde a las unidades académicas. Si esa oferta académica está en consonancia o no con una perspectiva o tendencia internacional, no tenemos cómo mirarlo. Eso queda como una prerrogativa de las unidades académicas que son las que tienen la autoridad epistemológica y disciplinar del área. Son los referentes disciplinares de los cuales surge una oferta académica. Por lo tanto desde la Secretaría General Académica no tenemos injerencia en si lo que se formula como plan de estudio está encuadrado en un área de saber con miras a una transnacionalización o no. Porque el expertise acerca de cómo es la dinámica de un campo disciplinar lo tiene la unidad académica (A2).

Esta afirmación es relevante para dar sustento a una de las hipótesis que orientan la tesis, que subraya la supremacía de lo disciplinar sobre lo institucional en los aspectos vinculados con la internacionalización del currículo. En ese sentido, lo analizado para la Dimensión 2, pone el peso de las definiciones sobre las disciplinas:

Yo lo que veo es que por el rol de la Gerencia nosotros podemos propiciar acciones pero la política sustantiva la define la Secretaría Académica o los responsables académicos (A1).

Un aspecto a considerar sobre la inclusión de la dimensión internacional en los planes de estudio es la forma en la cual estos se diseñan. En tal sentido, hay una primera cuestión a tener en cuenta en lo que respecta a la UNSAM, y es que los planes de estudio no están diseñados por competencias:

Todavía no estamos trabajando. En el grado no, en competencia en posgrado tal vez un poco más (A2).

De los indicadores que remiten a la incorporación de lo internacional en los planes de estudio, aparece con claridad la inclusión de bibliografía en otro idioma:

Encontrás en las bibliografías de los programas de las materias bibliografía que está en otro idioma. En algunas carreras más que en otras la competencia del dominio de la lengua extranjera es

necesaria, o sea la posibilidad de si no se domina esa lengua de no acceder a alguna bibliografía existe. Tampoco es que es una gran imposibilidad para los estudiantes para realizar el trayecto pero aparece bibliografía. En el grado menos, en el posgrado bastante más de bibliografía en otro idioma (A2).

Cuando se revisan los programas de las asignaturas en las carreras de grado no se encuentran muchas referencias de materiales bibliográficos en otro idioma. Sin embargo, los programas de asignaturas de posgrados revisadas, particularmente los vinculados con las dobles titulaciones, analizadas en la Dimensión 4, si presentan material bibliográfico en otro idioma.

Al igual que con el diseño por competencias, la inclusión de bibliografía en otro idioma marca diferencias significativas entre lo que sucede en las carreras de grado con lo que se desarrolla en el posgrado. Estas diferencias resaltan las características mucho más rígidas del grado en comparación con el posgrado:

En grado son totalmente estructurados y venimos impulsando mucho la flexibilización cuando algunas carreras empiezan a modificar los planes, que haya mucha más cantidad de materias optativas, el reconocimiento de saberes experienciales adquiridos en espacios que no tengan el formato de unidad curricular. Eso lo fuimos traccionando muy de a poco en la práctica institucional de modificación en los planes (A2).

Este tránsito a un currículo más flexible se visualiza en los Dispositivos de Formación Alternativos, que apuntan a flexibilizar el currículo desde una concepción de la formación universitaria un poco más amplia, y heterogénea, saliéndose de las formas de enseñar más clásicas, tendiente a reconocer otros actores como instancias formativas y a otras lógicas de saber como saberes válidos aparte del técnico-académico instituido.

Este proceso de flexibilización, junto a una política definida que apoya a la internacionalización del currículo, lleva a que desde las disciplinas se inicien acciones concretas para hacerla efectiva:

Hay demandas específicas de carreras puntuales, por ejemplo la carrera nueva de Relaciones Internacionales tiene una demanda específica muy fuerte vinculada a la internacionalización del currículo en términos amplios, no sólo idiomáticos. La reforma de uno de los planes de estudio vinculados a Sociología y Antropología, también. Estos procesos son claramente bottom – up, dado que algunos estudiantes al regreso de sus experiencias de movilidad han propiciado nuevas materias o incorporación de nueva bibliografía. Pensando por ejemplo en chicos que fueron a México y a su regreso solicitaron la incorporación de Antropología de la Tercera Edad o Antropología de la Muerte dentro de la currícula de la carrera de Antropología (A1).

Los programas de asignaturas que se analizaron, de carreras diferentes de las tres Escuelas y tres Institutos, dan cuenta de formatos tradicionales, que describen principalmente contenidos, y no avanzan en la formulación de resultados de aprendizaje que pudieran hacer mucho más comparable la propuesta con otras a escala global. Se visualizan objetivos en muchos casos, pero las metodologías propuestas para el aprendizaje como las estrategias de evaluación remiten a formatos clásicos y tradicionales, con pocas referencias a capacidades alcanzadas por los estudiantes al finalizar el proceso de aprendizaje en la asignatura, las cuales de esta forma no pueden ser consideradas comparables o compatibles a nivel internacional.

Esta falta de inclusión de aspectos internacionales en el diseño e impartición de las asignaturas, contrasta con la percepción que tiene la comunidad universitaria sobre la importancia de la internacionalización:

Pensar en lo internacional es esencial en estos días. Si no trabajamos para que nuestros estudiantes puedan desarrollarse en otros contextos, no les estaríamos dando las herramientas necesarias para su futuro profesional (GFP3).

La movilidad al extranjero les da a los estudiantes una perspectiva que no les llega a los que no pasan por esa experiencia. El desafío es ver cómo logramos hacer que los que no viajen también accedan a esas herramientas (GFP4).

No solo es ver cómo hacemos que el plan de estudios tenga más aspectos internacionales, tenemos que repensar todas las estrategias para que los programas puedan estar en sintonía con las tendencias globales de nuestra área de conocimiento (GFP1).

Creo que no hay diferencias entre disciplinas sobre la importancia de internacionalizarse o no, es una necesidad de la educación en general. La cuestión es cómo lo hacemos (GFP5).

En la misma línea, los estudiantes visualizan que la internacionalización es un requisito de lo que esperan en su futuro profesional:

Si te vas a otro país es fundamental que el título te sirva, que no tengas que pasar por un laberinto de trámites para poder ejercer la profesión. Las universidades deberían tener en cuenta esto a la hora de planificar las carreras (GFE1).

Tengo amigos que la pasaron muy mal tratando de homologar sus títulos en el exterior. Esto no debería suceder, tendríamos que poder convalidar nuestros títulos en cualquier lugar, y para eso la universidad se tendría que anticipar y facilitar este proceso (GFE4).

Tabla 15: Síntesis de la Dimensión 2 en UNSAM

Dimensión 2: Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional	
Criterios	Hallazgos
2.1. El diseño de los planes de estudios se hace incluyendo elementos internacionales.	<p>La concordancia del plan de estudios con las tendencias internacionales del área del conocimiento/disciplina es competencia de cada director de carrera. En este sentido, fue claro en una de las entrevistas que: <i>desde la Secretaría General Académica no tenemos injerencia en si lo que se formula como plan de estudio está encuadrado en un área de saber con miras a una transnacionalización o no (A2).</i></p> <p>Aparece desde la mirada de profesores y directores de carrera una posición en la cual se asume que se tienen en cuenta las tendencias internacionales: <i>Nosotros podemos decir que en lo que respecta al plan de estudios estamos bien, lo que estamos dando es lo que se está dando en otras partes del mundo (A6).</i></p> <p>Los planes de estudio no están definidos en términos de competencias, así como tampoco explicitan competencias internacionales/interculturales que el estudiante debe desarrollar a lo largo de la carrera.</p> <p>En la definición del perfil de egreso de las carreras, tanto de grado como de posgrado, hay una formulación de lo que el graduado de dicho plan de estudios será capaz de hacer. En muchos casos, esa formulación se asemeja a un diseño por competencias. Sin embargo, cuando se revisan los programas de asignaturas de carreras de grado de las tres Escuelas no hay una mención directa a las competencias a las que da lugar o a las que contribuye cada una de ellas. De las entrevistas se concluyó que la UNSAM: <i>todavía no estamos trabajando (en competencias). En el grado no, en competencia en posgrado tal vez un poco más (A2).</i></p>
2.2. Las asignaturas incluyen aspectos internacionales en su diseño y planificación.	<p>A partir de la revisión de los programas de asignaturas de cinco carreras de grado y posgrado se ha comprobado la existencia de contenidos internacionales, así como la inclusión de autores y perspectivas teóricas de otros países y regiones.</p> <p>Lo que aparece de forma muy aislada es la referencia de materiales bibliográficos en otro idioma. Solo en el posgrado es visible esta inclusión de bibliografía en otro idioma.</p>

	<p><i>El programa de mi asignatura recoge las tendencias internacionales, incluye bibliografía en inglés, aunque no es obligatoria. Muchos estudiantes no tienen suficiente dominio del inglés como para poder seguir el material en otro idioma y eso dificulta que pueda ponerlo como recurso bibliográfico obligatorio (GFP1).</i></p> <p><i>Me ha pasado que muchas veces los estudiantes critican si en el programa de la asignatura se incluye material en otro idioma, presentan resistencia, porque les cuesta mas (GFP2).</i></p>
<p>2.3. Los profesores implementan en el aula aspectos internacionales en el desarrollo de las asignaturas.</p>	<p>De los programas analizados, se puede mencionar que hay referencias en las metodologías de trabajo propuestas a la utilización de estudios de caso y ejemplo internacionales.</p> <p><i>Yo utilizo casos de estudios comparados entre Argentina y otros países, y eso creo que es internacionalizar mi asignatura. Es la forma que me resulta accesible para contribuir a lo que se llama internacionalización del currículo (GFP1).</i></p> <p>Por otra parte, la presencia de profesores y/o expositores internacionales aportando desde otra perspectiva es un hecho visible en UNSAM: <i>El tema de la presencia de docentes internacionales o de invitados en las aulas de UNSAM es algo corriente, cotidiano. Está asumido (A1).</i></p> <p>En el grupo focal con profesores no aparecieron experiencias concretas en las aulas en las cuales se promueva el uso de TICs como apoyo al proceso de aprendizaje de competencias globales y/o la articulación con ámbitos internacionales (foros de discusión con estudiantes de otros países, participación de actividades/proyectos con estudiantes en el extranjero, etc.).</p> <p><i>No hay una bajada desde las autoridades sobre cómo hacerlo, hay elementos que ayudan, pero no una guía de cómo hacerlo. Cada profesor, hace lo que puede en ese sentido (GFP4).</i></p>
<p>2.4. Percepción de la importancia de la internacionalización del plan de estudios por parte de los diferentes actores clave de la universidad.</p>	<p><i>Sería muy bueno que nuestros programas de estudio fueran reconocidos en otro país fácilmente (GFE2).</i></p> <p><i>Cuando hablamos de tener un plan de estudios internacionalizado, creo que nadie puede estar en contra (GFP3).</i></p> <p><i>Hoy pensar que una persona va a desarrollarse profesionalmente solamente en su entorno local parece poco realista. (GFE5).</i></p> <p><i>Yo tengo en mis planes poder trabajar en otros países, y espero que lo que me dio la Universidad me permita moverme sin problemas, que mi título sea móvil también (GFE3).</i></p> <p><i>Las posibilidades de trabajar en contextos internacionales son mucho más cercanas que años atrás. Es nuestra responsabilidad como docentes tener presente esa realidad a la hora de trabajar con los estudiantes y ofrecerles una formación que esté a la altura de esas circunstancias (GFP5).</i></p>

	<i>Espero que en un futuro no muy lejano, no haya barreras para la circulación de los profesionales. Para esto es fundamental haber tenido una formación que incluya lo internacional en el plan de estudios (GFP2).</i>
--	--

Fuente: elaboración propia.

5.1.4 Dimensión 3: Uso de un sistema de créditos

Para la Dimensión 3, y dada la vinculación explícita de los aspectos de internacionalización del currículo previstos en el Plan Estratégico 2016-2022, donde, y tal como se expusiera en el análisis de la Dimensión 1, existe una estrecha relación entre objetivos de internacionalización y otros de orden académico, se incluye en este análisis extractos de las entrevistas a funcionarios de la Gerencia de Relaciones Internacionales y de la Secretaría Académica.

Se puede comenzar el análisis mencionando que en 2013 el Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias de la UNSAM elaboró un Documento “*Sistema de Créditos Académicos UNSAM*” con el propósito de pensar el desarrollo progresivo de un régimen de créditos en base a tres niveles de creciente flexibilidad del plan de estudios y que asimismo incluyera el reconocimiento académico de experiencias de formación en diversos ámbitos.

Según este documento, el primer nivel consistía en comenzar por convertir al sistema de créditos las asignaturas electivas y/o las experiencias de formación práctica de los planes de estudio. Las asignaturas electivas buscan que el estudiante pueda elegir las de acuerdo a su perfil de graduado deseado, ya sea intensificando su formación en alguna temática ligada a la carrera (comunicaciones, instrumentación y control, procesamiento digital de datos, gestión, etc.), o privilegiando una formación más generalista que evite focalizar ese tramo de la carrera en un campo específico.

Un segundo nivel conformado por la identificación de diversas áreas de formación dentro del plan de estudios a las que se les asigna un mínimo de créditos (trayectos básicos y comunes) para luego convertir en créditos distintas orientaciones de egreso, siempre respetando las características generales que establece la carrera.

Un tercer nivel que resulta de agregar al caso anterior mayor flexibilidad a la distribución interna de cada área de formación, teniendo en cuenta que dos estudiantes pueden alcanzar formaciones similares siguiendo diferentes trayectos curriculares aún desde etapas iniciales de la carrera.

De esta forma, además del documento elaborado por el Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias en 2013, se le suma para este análisis un documento elaborado por la Secretaría Académica en 2015 “*Propuesta de Sistema de Créditos Académicos UNSAM*”. Ambos documentos, que fueron puestos a consideración de los responsables de la gestión académica de las diferentes Escuelas e Institutos, fue la base para la creación del Sistema de Créditos UNSAM, aprobado por Resolución del Consejo Superior 101/16 el 11 de Julio de 2016. Este Sistema surge con el objetivo de favorecer una mayor convergencia de las propuestas formativas al interior de la Universidad a fin de promover la integralidad de la formación universitaria y la articulación entre distintos saberes y disciplinas. Asimismo, busca contribuir a la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje, favoreciendo su posibilidad de incidir en la elección del trayecto formativo de acuerdo a sus intereses y necesidades. Es importante resaltar que en los considerandos de su creación, se plantea *”que en el contexto de internacionalización de la Educación Superior resulta necesario establecer criterios que contribuyan a la comparabilidad de las propuestas formativas a fin de facilitar la acreditación de saberes en el marco de programas de movilidad estudiantil”*.

A pesar de estar entre los considerandos de creación del sistema de créditos en UNSAM la importancia de la internacionalización y comparabilidad con otros contextos, en la entrevista se especifica que:

La verdad que no fueron sólo desde la motivación de la transnacionalización del currículo, vimos que hacer eso a su vez beneficiaba la calidad ... Beneficiaba tener una mirada transnacional del currículo pero no fue lo que nos movilizó. Sino lo que nos movilizó es la necesidad de incorporar otras lógicas de saberes al saber académico (A2).

El Sistema de Créditos Académicos UNSAM establece que un crédito académico equivale a 16 horas (reloj) de clase con aprobación final, certificada por el docente a cargo del espacio curricular. En la definición que se da de créditos se enfatiza la necesidad de reconocimiento académico de todas aquellas instancias formativas que no transcurren en un aula ni se

encuadran en una asignatura. La unidad de crédito se aplica a todas las unidades curriculares en sus diferentes formatos ya sean de carácter teórico, teórico-práctico o práctico indistintamente.

Las carreras nuevas que se crearon en los últimos años y las que se modificaran tuvieran mucha mayor carga de materias electivas y hasta carga horaria libre con rótulos que pudieran ser llenados, cumplimentados con distintas experiencias de formación o distintas experiencias de aprendizaje (A2).

El Sistema de Créditos académicos UNSAM plantea la asignación de créditos tanto para asignaturas como para otros dispositivos de formación alternativos en el nivel de grado y posgrado. En lo que respecta a la asignación en carreras de grado, la responsabilidad recae en comisiones de estudios ad hoc, las comisiones curriculares u otros espacios académicos colegiados de las respectivas Unidades Académicas. Dichas comisiones se constituyen por al menos tres miembros e integradas por el Secretario Académico, los coordinadores de carreras y docentes, quienes son responsables de autorizar la realización de trayectos formativos desarrollados en ámbitos externos a los ofrecidos por la carrera, y asignar créditos por el cumplimiento de los mismos. La asignación de créditos a nivel de posgrado es responsabilidad del comité académico de cada carrera.

Ha habido un cambio de ir poniendo créditos a las materias para que sea mucho más fácil el reconocimiento (A6).

La resolución 101/16 incluye un capítulo en su Anexo, el 6, el cual se centra en los créditos académicos en el marco de la movilidad internacional. Del artículo 19 al 22, se especifican diferentes cuestiones relativas a la vinculación del crédito con la internacionalización curricular. En tal sentido, se especifica que a los estudiantes de la UNSAM que desarrollen actividades académicas en el marco de un convenio bilateral o multilateral firmado con otra institución extranjera se les reconoce créditos por el trayecto formativo desarrollado en el exterior y los mismos serán computados como parte de la carga horaria total del plan de estudios de la carrera en la que se encuentran inscriptos. Las comisiones de grado y los comités académicos de las carreras de posgrado serán los responsables de autorizar el reconocimiento del

trayecto académico realizado como parte del proceso formativo de la carrera y de asignarle los créditos que corresponda. Los estudiantes de intercambio extranjeros, inscriptos en el marco de un convenio bilateral o multilateral firmado con una contraparte del exterior pueden cursar unidades curriculares en las diferentes Escuelas e Institutos de la Universidad. Los mismos serán evaluados con los mismos criterios académicos establecidos para los estudiantes regulares de la UNSAM y accederán a la certificación del trayecto académico realizado. Finalmente, se precisa en la reglamentación que a los efectos de la certificación de trayectos académicos en el marco de los programas de movilidad internacional se autoriza a las unidades académicas a emitir certificados expresados en créditos académicos con el valor de 16 horas reloj.

Previo a la existencia de crédito UNSAM, se evidenciaban algunos problemas en lo referente al reconocimiento de trayectos en el exterior:

Eso a su vez redundó en que si un estudiante va y hace un intercambio pueda acreditar. Porque sino antes lo que le pasaba era que iba, viajaba y nada de lo que hacía le cabía en ninguna cosa de la grilla (A2).

En este contexto anterior al surgimiento del crédito académico UNSAM, la universidad ya contaba con experiencias y tendencias de flexibilización del currículo como, por ejemplo, el conjunto de materias que conforman los tramos comunes entre carreras de una misma área conocimiento. Esta orientación de la universidad se vincula con las tendencias internacionales, y particularmente con el nuevo paradigma donde el estudiante está en el centro del proceso formativo. En tal sentido, la fundamentación de la incorporación del crédito en la UNSAM se basa por un lado en la importancia que da la institución a promover una mayor convergencia de las propuestas formativas al interior de la Universidad favoreciendo la integralidad de la formación universitaria y por otro fortalecer la autonomía del estudiante con el objetivo de garantizar el derecho a ser parte de la planificación de su proceso de formación.

Es significativo que los documentos que dan cuenta del proceso que llevó adelante la UNSAM para la incorporación de un sistema de créditos se

vinculan con los aspectos que fueron descriptos en el capítulo 3 como de acumulación, es decir los beneficios de este cambio en los planes de estudio y en la integralidad de la formación universitaria. Desde esta perspectiva, se percibe a la formación universitaria no solamente como generadora de profesionales en las respectivas áreas de conocimiento, sino también de sujetos con características comunes, transversales a cualquier área disciplinar.

En la presentación que se hace del sistema de créditos UNSAM en la página web⁶⁸ se vincula esta decisión con la importancia de trabajar los perfiles de egreso descriptos en términos de competencias genéricas tales como *la capacidad reflexiva y crítica, al compromiso intelectual con su campo disciplinar, al compromiso con los problemas sociales y las personas involucradas en ellos, a la reflexión crítica sobre la propia práctica, entre otros.*

Por otra parte, desde algunas de las entrevistas se reafirma esta orientación de la flexibilización del currículo más vinculada a mejoras de los planes y los perfiles:

La idea del crédito a nivel institucional surgió con la idea de poder articular de forma intrainstitucional, que los estudiantes de la Escuela de Humanidades pudieran tal vez hacer una materia de la Escuela de Ciencia y Tecnología (A2).

A estos aspectos de acumulación se le suma el de transferencia, explicitado en el capítulo 6 del Anexo de la Resolución 101/16. En toda la documentación revisada del sistema de créditos UNSAM nunca se menciona cuantos créditos al año se asignan, así como tampoco las horas de trabajo independiente, lo que implica tener como referencia el volumen de trabajo total del estudiante. No hay menciones en los informes de gestión ni en el plan de desarrollo de la Gerencia de Relaciones Internacionales sobre este punto.

⁶⁸ Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/creditos.asp>. (Último acceso 28/03/2019).

Las 16 horas que equivalen a un crédito UNSAM son de clase, es decir presenciales y no incluyen el trabajo independiente de los estudiantes. Es significativo porque para la elaboración del sistema de créditos UNSAM:

Se hizo como una indagación para llegar a la unidad de medida a aplicar, para ello se revisó cómo se estaba utilizando en el exterior, en otras universidades europeas y de Latinoamérica y llegamos a la conclusión que lo que más convenía era tener dieciséis horas por crédito (A2).

Esta definición, más parecida al crédito de Estados Unidos que el europeo, da cuenta de un sistema centrado en el tiempo que el profesor pasa en el aula, y no en un sistema más orientado al estudiante en el cual el tiempo de trabajo independiente o no presencial se contabiliza junto al tiempo en el aula.

Lo que pasa es que los créditos europeos son un poco distintos. En el crédito están poniendo las horas de clase efectivas más las horas que deberían estudiar en su casa o donde sea que más o menos sería la misma cantidad de horas de clase (A6).

Para finalizar, de las entrevistas realizadas y los documentos trabajados no quedó claro cómo se daría la adecuación del sistema de créditos UNSAM con la propuesta RTF del Ministerio de Educación, ya que la base de sustentación de ésta última no es necesariamente comparable con la que se explicita en el sistema de la universidad.

Tabla 16: Síntesis de la Dimensión 3 en UNSAM

Dimensión 3: Uso de sistema de créditos	
Criterios	Hallazgos
<p>3.1. Existe un mecanismo institucional que permite la movilidad de estudiantes con reconocimiento.</p>	<p>La UNSAM cuenta con una larga trayectoria de reconocimiento de períodos de estudio en otras instituciones, en particular del exterior. Para ello se especifican procedimientos formales a nivel de la universidad para realizar el reconocimiento. Desde el año 2016 está vigente el Sistema de Créditos UNSAM, que sirve tanto para las actividades de movilidad (transferencia de créditos) como para describir todos los planes de estudio (acumulación).</p> <p>Los criterios por los cuales se realiza el reconocimiento de los períodos de estudio en otra institución son conocidos y compartidos por la comunidad universitaria, tal como consta en la Resolución 101/16 en la que se especifican (del artículo 19 al 22) diferentes cuestiones relativas a la vinculación del crédito con la internacionalización curricular.</p> <p>El Sistema de Créditos UNSAM es compatible con algunos sistemas a nivel internacional, en particular el de Estados Unidos, pero no así con el europeo, ya que solo contabiliza el tiempo de trabajo del estudiante frente al profesor y no el de las actividades no presenciales.</p> <p>De esta forma, los planes de estudio tienen incorporado en su diseño una asignación de créditos en cada uno de los componentes, pero no deja de ser una conversión matemática de las horas presenciales divididas por 16 que es el valor asignado por la Resolución a la cantidad de horas por crédito UNSAM.</p> <p>En lo que se refiera a la planificación por parte de los profesores sobre el tiempo del estudiante como elemento central de alguno de los sistemas de créditos, y tal como surgiera de una de las entrevistas: <i>Ese tiempo del estudiante que necesita para hacer su proyecto para mí sigue invisibilizado. No se contabiliza bajo ninguna unidad de medida todavía: ni crédito, ni horas ni nada (A2).</i></p>

<p>3.2. Existen procesos estandarizados para el reconocimiento y homologación de estudios internacionales.</p>	<p>Los procedimientos administrativos por los cuales se realiza el reconocimiento son claros y conocidos por los actores que están involucrados en el proceso (administrativos, profesores, estudiantes). Evidencia de ello es el funcionamiento que ha tenido el Programa Internacional de Movilidad Estudiantil (PIME), y a partir del cual se movilizaron 53 estudiantes en 2018 (Informe de Gestión UNSAM 2018).</p> <p>Los estudiantes que realizan estancias de movilidad internacional en el marco de programas institucionales reciben el reconocimiento pleno de las actividades llevadas a cabo en el extranjero: <i>Hubo un trabajo de sensibilización paulatino y progresivo de los directores de las carreras y de las unidades académicas en general de la importancia del valor pedagógico y educativo de un estudiante haciendo una experiencia en el exterior (A2).</i></p>
<p>3.3. Percepción por parte de los diferentes actores clave de la universidad sobre la importancia de contar con un sistema de créditos</p>	<p>En cuanto a la percepción sobre los principales beneficios de contar con un plan de estudios con créditos académicos asignados a todos sus componentes: <i>Saben (los profesores) la importancia de estar articulado con el sistema científico internacional que hay que hacerlo. No sé en la práctica exactamente cuánto se hace efectivamente y eso varía dentro de la universidad (A2).</i></p> <p>Por otra parte, también aparece una percepción negativa sobre la falta de permeabilidad de los profesores a acreditar saberes no adquiridos en escenarios formales y/o de contemplar el tiempo de trabajo del estudiante desde otro lugar: <i>Yo ahí veo la gran rigidez o el principal obstáculo; está ahí, en la posibilidad de que piensen en el dictado de las materias con una lógica más flexible en términos de la propuesta de enseñanza, en las prácticas de enseñanza (A2).</i></p>

Fuente: elaboración propia.

5.1.5 Dimensión 4: Títulos conjuntos y doble titulación

La UNSAM cuenta con una vasta trayectoria en lo concerniente a doble titulaciones. El punto de inicio de estas experiencias está ligado a las cotutelas, que la Universidad viene desarrollando desde hace años.

La universidad en términos relativos ha tenido una buena tradición de cotutelas en casi todas áreas académicas (A1).

La doble titulación es un elemento de la internacionalización del currículo que aparece en el Plan Estratégico UNSAM 2016-2022 de forma muy clara y concreta:

I.5. Propiciar políticas para la articulación intrainstitucional de las unidades académicas en el desarrollo de programas de grado y posgrado, e interinstitucional con los diferentes niveles del sistema educativo nacional y con el ámbito universitario internacional.

En tal sentido, y en términos del proceso de internacionalización de la UNSAM, se hace evidente la importancia que esta dimensión tiene para la política institucional:

Creo que la de la Maestría en Política y Gobierno del año 2000 es una de las experiencias más interesantes de doble titulación con Estados Unidos porque en realidad hay una currícula acordada con una docencia compartida al cincuenta por ciento. Esa es la primera y continúa con esas características, o sea que todos los estudiantes que se inscribían en la Maestría podían tener la doble titulación, podían cursar en Estados Unidos o acá y además te otorgaba créditos si vos querías continuar el doctorado allá. La mitad de la Maestría se cursaba en español y la mitad en inglés; ahí me parece que hay un ejemplo. El otro ejemplo es el Doctorado en Astrofísica que de alguna manera ese es un ejemplo distinto porque lo que hace es frente a una oportunidad externa de financiamiento se re-articula un área de investigación para transformarlo en un área de formación doctoral. Con lo cual no hay un modelo único y en realidad lo que sí tratamos es de no comprar enlatados. Hemos tenido muchas propuestas de doble titulación que hemos dicho que no sobre todo cuando no son

sostenibles académica y financieramente. Porque tener una doble titulación sin un diálogo académico entre los referentes del campo y una participación activa en la docencia y la posibilidad de ida y vuelta de los estudiantes, que es el caso de la Especialización en Gestión Cultural con Ca Foscari. Fueron dos posgrados complementarios, no son iguales, se ha tenido en cuenta qué fortaleza tiene uno y cuál tiene otro, pero sobre todo que haya equilibrio en los intercambios y docencia compartida (A1).

Estos tres formatos que fueron presentados por la Entrevistada A sirven para revisar la experiencia de UNSAM en lo que respecta a doble titulación. Se analizaron en profundidad los tres formatos explicitados, todos pertenecientes al nivel de posgrado: una Especialización, una Maestría y un Doctorado.

En tal sentido, es significativo comenzar con la primera doble titulación con la que contó UNSAM, la Maestría en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo - *Master of Arts in Development Management and Policy*. Este es un emprendimiento conjunto de la UNSAM y la Universidad de Georgetown (GU) que inició sus actividades en 2000, a partir de convenios firmados en 1998, y ha sido acreditada en las instancias correspondientes de ambos países, tanto por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU), como por la *Middle States Commission on Higher Education* de Estados Unidos.

Es importante resaltar que el surgimiento de la Maestría estuvo más asociado a vinculaciones personales que a una política institucional:

Fue una cosa muy personal, te diría entre el que era en ese momento director del Departamento de Georgetown y yo. Él fue muy activo y entonces de alguna manera el rol de él allá y el mío acá fueron muy decisivos en el armado de la maestría (A3).

La génesis de la Maestría con Georgetown destacada por una de las autoridades de la misma fortalece la hipótesis de la prevalencia de los aspectos más individuales que los institucionales en la concreción de acciones de internacionalización curricular.

Por sus características, esta Maestría presenta dos opciones de titulación diferenciadas, la doble titulación de UNSAM y la GU o la titulación simple de UNSAM. En lo que respecta a la doble titulación UNSAM-GU existen ciertas obligaciones adicionales para sus maestrandos: a) el cursado de al menos cinco asignaturas ofrecidas por profesores visitantes de GU; b) un plazo máximo de tres años desde la admisión en el programa y la defensa de la tesis; y c) una serie de requisitos específicos para la preparación del proyecto de tesis y su aprobación.

Desde su inicio la Maestría se propuso contribuir al fortalecimiento del Estado democrático latinoamericano a través de la formación de profesionales con capacidad de análisis y gestión de las problemáticas de política pública en América Latina, aptos para desempeñarse tanto en el mundo de la investigación para las ciencias sociales como en el ámbito de la decisión política y la gestión pública. Con este objetivo propone un currículo que constituye un punto de encuentro entre los estudios de política pública y los estudios de desarrollo. La definición del perfil de egreso fue algo acordado entre ambas universidades:

Se tuvo que acomodar las opiniones de ambas universidades en cuanto a qué tipo de graduados ellos querían teniendo en cuenta además un tema importante: en nuestro caso, como sabés, Georgetown es una universidad jesuita. Por supuesto no es una universidad confesional ni mucho menos pero la preocupación humanística a pesar de que el título en realidad es semi profesional, semi académico, siempre en el diseño hubo que tener en cuenta la preocupación de Georgetown en ese sentido que nosotros compartimos. Esa era siempre una preocupación del perfil de graduado (A3).

El programa está dirigido a graduados universitarios y funcionarios públicos con diferentes perfiles profesionales y trayectorias educativas que estén interesados en carreras en el sector público y en organismos internacionales que vinculen gestión y desarrollo.

La obtención del título de Máster en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo requiere del cursado de trece unidades curriculares: once

asignaturas y dos seminarios de tesis. Los estudiantes que cumplen dicho recorrido se encuentran habilitados para preparar y defender su tesis de maestría. Las asignaturas son presenciales (aunque algunas tienen tareas a distancia) y tienen una duración de treinta a cuarenta horas, distribuidas en diez sesiones. Están organizadas en tres trimestres anuales, siguiendo el año académico del hemisferio sur (marzo-diciembre). Algunas asignaturas se ofrecen todos los años y otras se ofrecen una vez cada dos años, según criterios organizacionales de las instituciones participantes.

Sobre las once asignaturas que demanda la Maestría en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo, un total de seis tienen carácter de obligatorias. Los maestrandos completan su cursado con un mínimo de cinco asignaturas electivas u optativas. Los contenidos de las asignaturas optativas varían anualmente de acuerdo a criterios académicos de priorización temática y/o criterios organizativos de rotación de la oferta docente de ambas universidades.

Las asignaturas del plan de estudios son dictadas y evaluadas en español o inglés, de acuerdo a los docentes que las dicten cada año. Por esa razón, es requisito ineludible del cursado tener o alcanzar un dominio suficiente de comprensión oral y escrita, así como aptitudes de expresión básica en dichos idiomas.

El programa de la Maestría en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo está diseñado para ser completado en un período de tres años, incluyendo dos años de cursado de las asignaturas y los seminarios de tesis, más un año de preparación y defensa de la tesis de maestría.

Cuenta con la participación del cuerpo de profesores de ambas universidades, tanto en el dictado de cursos como en las direcciones de tesis de maestría. Invita regularmente, además, a profesores de otras universidades norteamericanas y sudamericanas para actualizar, enriquecer y diversificar su currículum.

La experiencia de la Maestría con Georgetown al ser pionera en su modalidad alentó otras iniciativas:

Yo creo que ha inspirado, sí. Es una modalidad diferente pero por ejemplo acá funciona esta Maestría en Derechos Humanos, la que se hace

en el CIEP, que si bien es una modalidad diferente y ha sido gestionada más bien con la Unión Europea (A3).

Es interesante resaltar la valoración que se hace de la doble titulación por parte de los estudiantes:

Hay más o menos 30 por ciento de los estudiantes hacen la simple titulación de UNSAM. Pero sí, ciertamente la doble titulación es un gancho importante (A3).

En lo que respecta a las experiencias de doble titulación en el Doctorado, es importante describir el *Double Doctoral Degree in Astrophysics (DDAp)* de la UNSAM con el *Karlsruher Institut für Technologie (KIT)* de Alemania. Este programa de doble doctorado se basa en la colaboración existente entre ambas instituciones en el área de física de astropartículas, que se ha desarrollado desde hace varios años dentro del Observatorio Pierre Auger, ubicado en Malargüe, Mendoza.

Los estudiantes de doctorado que participan en el DDAp desarrollan sus tareas en proyectos de investigación conjuntos y realizan estancias de al menos un año en el país copartícipe. El trabajo de investigación se complementa con seminarios y cursos de astrofísica, física de astropartículas y partículas elementales, así como con cursos de idioma. Además, los estudiantes de doctorado participan en talleres y cursos de la *Karlsruhe School of Elementary Particle and Astroparticle Physics (KSETA)*, incluido en el *KIT Center Elementary Particle and Astroparticle Physics (KCETA)*. Al cabo de, habitualmente, tres años, en conjunto con la finalización de la tesis doctoral, se realiza un examen oral organizado conjuntamente por el KIT y la UNSAM.

A diferencia de la Maestría con Georgetown que surge desde una iniciativa casi exclusivamente de dos individuos y se enmarca en las políticas institucionales, este doble doctorado tiene su origen en las convocatorias del Centro Universitario Argentino-Alemán (CUAA-DAHZ). Dicho organismo cuenta con un Programa Binacional para el Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias Argentino-Alemanas, el cual está enfocado en la promoción y desarrollo de carreras binacionales de grado y posgrado con doble titulación y prevé un proceso en dos etapas: semilla y

acreditación. La etapa semilla corresponde a un período de un año de duración destinado al diseño de la carrera binacional, el establecimiento de acuerdos entre las universidades socias y su aprobación en los respectivos órganos de gobierno. La segunda etapa, el proceso de acreditación de la nueva carrera, está destinado a aquellos proyectos que aprueben la evaluación binacional del trabajo realizado en la etapa semilla. Los proyectos que superen la instancia de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) reciben el financiamiento para la implementación de la carrera. La financiación de carreras de grado es de 4, de maestrías de 6 y de doctorados de 8 años. La acreditación de las carreras en Alemania se rige por la normativa legal del Estado Federado donde tiene sede la respectiva universidad. En el caso del doble doctorado, fue aprobado por Resolución Ministerial N° 1116/15, y está vigente desde esa fecha.

En el Centro Atómico Constituyentes existe una larga tradición en la formación de Doctores en Ciencias y Doctores en Ingeniería. Desde el inicio de sus actividades, la Comisión Nacional de Energía Atómica, como organismo eminentemente de investigación y desarrollo, tuvo entre sus objetivos la formación de recursos humanos en distintas áreas del conocimiento. De forma similar a la Maestría con Georgetown, había vinculación entre las instituciones y los equipos, lo que facilitó la preparación y presentación de la propuesta de doble titulación:

Ya existía una relación previa al establecimiento del Doctorado conjunto, habíamos tenido intercambios y algunas cotutelas (A5).

Nuevamente, se podría decir que las vinculaciones disciplinares fueron las que motorizaron el surgimiento del Doctorado, más que un proyecto institucional. Sin duda, el marco que brinda la Universidad es fundamental, pero la base se sustenta en acercamientos previos desde la disciplina.

El objetivo de este doctorado es la formación de investigadores en temas de frontera del conocimiento científico-tecnológico en astrofísica. Indispensable para alcanzar este objetivo es preparar al doctorando para investigaciones en el contexto de grandes emprendimientos en el seno de

colaboraciones internacionales que es el modo en que se desarrolla la disciplina.

En lo que respecta al perfil de egreso, el Doctor en Astrofísica obtiene conocimientos teóricos del tema, dominio de habilidades para el desarrollo de simulaciones numéricas, desarrollo e implementación de sistemas de detección, diseño y construcción de prototipos de detectores, y adquisición y análisis de datos, así como autonomía, creatividad, independencia de criterio y rigurosidad académica obtenidos en el desarrollo de su investigación. Desarrollan también habilidades para transmitir sus conocimientos en el ámbito académico y profesional a fin de contribuir al desarrollo científico-tecnológico de la sociedad.

En la definición del perfil de egreso no tuvimos tantos problemas porque coincidíamos mucho con los alemanes. Ese perfil no está definido en término de competencias, está definido en término de conocimientos adquiridos, y ese fue un acuerdo con los alemanes (A5).

Este programa de doctorado se sustenta en: a) los procedimientos, cursos y demás actividades académicas, determinados dentro del marco del plan de estudios; b) el acuerdo de cotutela según lo estipulado en el convenio específico con KIT; c) la elaboración, defensa y aprobación de una tesis para la obtención del título de Doctor. Todos estos aspectos que forman parte del diseño del doctorado fueron de alguna forma aspectos que se tuvieron que acordar entre ambas instituciones:

En la fase del diseño hubo que sortear muchos escollos. Por un lado estaba el aspecto de cómo se permitía el ingreso, la cuestión de cómo se desarrollan las tareas, cuando digo cómo se desarrollan las tareas por ejemplo los alemanes no requieren cursos, si bien los dan no los requieren nosotros si, tenemos que juntar un número de créditos mínimos para poder completar el doctorado. La parte más difícil es la promoción, es decir cómo es la tesis final y la nota. Estas dos cosas están muy reguladas, tanto en el caso de Alemania como de Argentina. Por ejemplo, en Argentina, hasta el 2012 no se permitían tesis en inglés. Nosotros tuvimos que hacer la consulta para ver si nos

permitían tener tesis en inglés, porque no íbamos a forzar a los estudiantes alemanes a escribir o hacer traducir una tesis de astrofísica al español. Bueno todo esto requirió muchísimo trabajo previo. Cuando digo muchísimo es muchísimo (A5).

Además del trabajo de investigación que dará lugar a la tesis doctoral, los estudiantes del Programa de Doctorado en Astrofísica deben sumar 20 créditos ECTS con el cursado de materias, cursos u otras actividades equivalentes. El plan de actividades de cada doctorando es decidido con el asesoramiento del Consejero de Estudios y debe contar con la aprobación del Comité Académico quien determina la cantidad de créditos a asignar por actividades realizadas o a realizar en cada caso. La cuestión de los créditos fue otro aspecto que implicó negociaciones:

La asignación de créditos fue una cuestión difícil, ya que el sistema de créditos que utiliza San Martín no es la misma que la se usa en Alemania (A5).

Dado que uno de los objetivos del programa doctoral es fortalecer lazos culturales, los doctorandos deberán aprobar por lo menos dos cursos de idioma del país de la contraparte, o bien acreditar solvencia en alemán y español. KIT y UNSAM ofrecen cursos de idiomas en ambas instituciones que permite la obtención de créditos académicos.

El Programa de Doctorado incluye el intercambio de docentes como parte esencial del mismo. Docentes de ambas instituciones dictan cursos intensivos de dos semanas de duración en el país de la contraparte. A los estudiantes que asisten y aprueban los cursos se les adjudican dos créditos por cada uno de ellos.

Finalmente, entre las experiencias analizadas en esta dimensión de doble titulaciones y títulos conjuntos, está la de una Especialización que se encuentra desde hace varios años en proceso de gestación: Especialización en Gestión Cultural y Políticas Culturales en UNSAM y el título de *Laurea Magistrale in Economia e Gestione delle Arti* de la Università Ca' Foscari Venezia (UNIVE). Este programa de doble titulación se efectiviza a través de un reconocimiento mutuo de los planes de estudios correspondientes a ambas Carreras, a partir de la firma de un Convenio de Colaboración entre las

universidades involucradas, vigente desde 2015. Es interesante resaltar que esta experiencia de doble titulación difiere de las anteriores mencionadas, ya que ambas especializaciones existían previamente a la intención de la UNSAM y UNIVE de crear una doble titulación:

Las dos existían y lo que se pensó fue una doble titulación que le permitiera a los estudiantes tanto de Ca Foscari como de UNSAM tener un título que es doble. Cuando terminaran la Diplomatura en Gestión Cultural, o sea podían hacer las dos y recibirse con los dos títulos (A4).

La especialización tiene como objetivo formar recursos humanos de alto nivel especializados en la gestión, evaluación y dirección de programas, proyectos, actividades, bienes y servicios culturales, y en la discusión, diseño e implementación de políticas culturales.

Son dos diplomaturas parecidas en su estructura: abiertas, con cierta posibilidad de flexibilidad de cursada pero que se complementan mucho porque la Diplomatura en Gestión Cultural de la UNSAM tiene un perfil muy de gestión pública y la Laurea Magistrale de Ca Foscari tiene un perfil más privado digamos. Entonces hay una buena complementación entre los programas y unos de los objetivos originales cuando se empezó a planificar la doble titulación fue que se complementaran (A4).

Para la definición del perfil de egreso y la elaboración de las tablas de equivalencias, hubo reuniones presenciales en Venecia e intercambio de correos para una puesta en común de lo que se esperaba:

Hubo una revisión del perfil que quería el diplomado de allá y cuál era el perfil estimado que teníamos acá: por ejemplo el Diplomado en Gestión Cultural de UNSAM tiene que ser capaz de esto, esto, esto y había como una revisión, como una puesta en común. Eso en términos genéricos, y después mirar un poco más la grilla curricular (A4).

El acuerdo de doble titulación establece que las universidades intercambiarán estudiantes, los cuales deberán obtener en la institución contraparte un mínimo de 30 créditos ECTS del programa, equivalentes a 150 horas presenciales durante al menos un semestre de cursada. Los estudiantes

de intercambio realizarán una única tesis, que podrá ser defendida en cualquiera de las dos instituciones, y preferiblemente en cotutela.

El armado de la tabla de equivalencias llevó mucho trabajo, y fue un proceso que implicó un seguimiento entre las instituciones:

Tenían materias bastante parecidas algunas en el primer tramo y después otras...Esto costó un montón en la universidad, armar algo así (A4).

La gestión de esta doble titulación prevé que la institución de origen proponga para cada estudiante del programa un Contrato de Estudios que estipula el recorrido curricular que este debe realizar. En dicho contrato deben acordarse entre las partes las asignaturas y seminarios a realizar y reconocer. Al momento de recolección de la información para esta tesis, la doble titulación estaba diseñada pero no implementada.

Al haber descripto y analizado las tres experiencias disímiles en términos de doble titulación se pueden sintetizar algunos aspectos. Dos de esas dobles titulaciones se realizan con universidades europeas (el Doctorado con Alemania y la Especialización con Italia), mientras que la Maestría se realiza con una universidad de Estados Unidos. Esto, en lo que refiere a las experiencias con Europa explicita la inclusión de créditos académicos (ECTS) en la descripción de las asignaturas y seminarios que componen el plan de estudios. Que dicha información, la cantidad de créditos que se deben realizar en cada tramo/trayecto, aparezca tan visible, marca la importancia que tiene en el diseño e implementación de la doble titulación, al menos para la universidad europea con la cual se lleva adelante esta experiencia.

Al revisar la génesis de las tres dobles titulaciones también surgen diferencias significativas. En el caso de la Maestría y el Doctorado surge de una inquietud desde el área concreta, de académicos e investigadores que a través de sus contactos establecen vinculaciones con contrapartes. Se podría decir que lo disciplinar, en este caso los contactos personales y/o de equipos vinculados con la disciplina son los motores de la gestación de la doble titulación, en una suerte de lógica “*bottom-up*”:

Es una iniciativa de cada unidad académica y hasta de cada carrera por articulaciones dentro del campo disciplinario. Son cuestiones bien

individuales. Surge de cada director, por lo tanto del capital político intelectual de ese director en su campo disciplinar (A2).

En cambio, la Especialización surge de una inquietud inversa, se promueve desde las vinculaciones de las instancias centrales de gestión de la cooperación internacional, es decir con una lógica “top-down”:

Es un modelo de convenio muy construido desde arriba digamos. Muy institucional que no tiene aterrizaje, no está sostenido por un trabajo conjunto de investigación o de vínculos reales; no hay vínculos reales. Esos vínculos reales existieron pero fueron de un momento muy particular (A4).

Por otra parte, las características de los tres modelos de doble titulación también son bastante diferentes: la Maestría solo se dicta en UNSAM y para su dictado cuenta con profesores de Estados Unidos y Argentina. El Doctorado, se dicta tanto en Alemania como Argentina, con un formato acordado entre las partes, con mayor movilidad de profesores y estudiantes, y con un marco que excede a ambas instituciones, dado por el CUA-DAHZ. Finalmente, la Especialización, tiene la característica central de existir, en ambas instituciones, previo a la gestación del acuerdo de doble titulación, y por ende la gestión del mismo estuvo vinculada a la sintonización y complementariedad de lo que ya existía. Las tres versiones de doble titulación pueden servir de inspiración a otras áreas sobre recorridos, procedimientos y claves para avanzar en el desarrollo de estas iniciativas.

Es importante a modo de cierre del análisis de esta dimensión, resaltar que:

En general son los referentes disciplinares de los cuales surge una oferta académica (A2).

Esta afirmación, viene a darle mayor fuerza a una de las hipótesis planteadas en la tesis que sostiene que las acciones de internacionalización del currículo son traccionadas más por la disciplina que por la institución.

Tabla 17: Síntesis de la Dimensión 4 en UNSAM

Dimensión 4: Títulos conjuntos y doble titulación	
Criterios	Hallazgos
<p>4.1. Existe una estructura para la gestión de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.</p>	<p>Las dobles titulaciones analizadas dan cuenta de la existencia de instancias académicas responsables en la universidad para la elaboración, coordinación, seguimiento y evaluación de la misma: <i>Sí, eso hay una relación bastante cercana porque hay un director y hay un coordinador académico allá (A3).</i> <i>Allá hay un equipo, no se dedica full time a esto, pero es un equipo de director, coordinador académico y una empleada administrativa que dedica parte de su tiempo a la Maestría (A3).</i> <i>En los dos sitios hay oficinas de Relaciones Internacionales que son las que lo llevan adelante y en realidad el vínculo con los referentes de la especialización o diplomatura en el IDAES y la Laurea Magistrale en Ca Foscari en el camino se perdieron (A4).</i> En cuanto a los mecanismos para la movilidad física y/o virtual de los estudiantes en algún momento del plan de estudios de las dobles titulaciones, hay diferencias. En algunos casos es claro que no existe posibilidad de que esto ocurra, como es el caso de la Maestría: <i>No, eso ha sido bastante rechazado yo te diría o bloqueado por algunas instancias de allá el hecho de que puedan cursar allá. Precisamente para evitar que entrara en competencia con otras maestrías que ellos dictan (A3).</i> En el caso del Doctorado, está implícito en el mismo plan que los estudiantes desarrollan sus tareas en proyectos de investigación conjuntos y realizan estancias de al menos un año en el país copartícipe. Este es un requisito del Doctorado. En la Especialización analizada, y tomando como referencia el Convenio de Doble Titulación entre UNSAM y Ca Foscari se establece en el Artículo 2 que: <i>La UNIVE enviará a la UNSAM estudiantes</i></p>

	<p><i>inscritos a la Laurea Magistrale in Economia e gestione delle arti e delle attività culturali. La UNSAM enviará a la UNIVE estudiantes inscritos a la Especialización en gestión cultural y políticas culturales. Por otra parte, en el Artículo 4 del mismo Convenio, se estipula un número máximo de estudiantes a intercambiar por año: Este Convenio de Doble Titulación permitirá el intercambio entre ambas universidades de un máximo de diez alumnos por curso académico, cinco por cada universidad.</i></p> <p><i>En palabras de una de las responsables de la Especialización: Claro, finalmente el riesgo de esto es que termina siendo algo muy poco recíproco en el que los estudiantes de Ca Foscari con becas Erasmus que consiguen mucho más fácil que los estudiantes latinoamericanos vengan, cursen, se vayan y eso no termine de concretarse en algo recíproco digamos. Eso es como el gran temor de esto (A4).</i></p> <p><i>La movilidad física y virtual de profesores de las instituciones involucradas en la titulación en algún momento del desarrollo del plan de estudios es también un aspecto significativo de los tres formatos analizados en el caso de UNSAM:</i></p> <p><i>(Para la Maestría), el perfil de los profesores que integran el plantel en Georgetown es muy nutrido. En torno a estas dos décadas casi han venido muchos profesores tanto de gobierno como de este instituto que es bastante importante en la universidad (A3).</i></p> <p><i>En el Convenio de Doble Titulación de la Especialización se establece en el Artículo 4 que: las dos universidades se obligan a buscar los fondos necesarios para permitir la movilidad de un docente al año que se ocupe de proyectos de investigación relativos a esta doble titulación.</i></p> <p><i>Inicialmente el objetivo era traer docentes y que viajaran docentes para dar cursos y que así comenzara algo que después en segundo momento llevaría una movilidad de estudiantes que empezaran a cursar concretamente esa doble titulación (A4).</i></p> <p><i>En términos generales, el tema de la presencia de docentes internacionales o de invitados en las aulas de UNSAM es algo corriente, cotidiano. Está asumido, naturalizado completamente. Hay algunas cuestiones que nosotros definimos dentro de los issues que definiría la internacionalización del currículo que no están concebidos como tales pero se vivencian cotidianamente o que están en términos relativos, son de fácil acceso (A1).</i></p>
--	--

<p>4.2. Existen criterios comunes para la planificación y diseño de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.</p>	<p>El perfil de egreso propuesto en las dobles titulaciones de UNSAM es pertinente para los contextos en los que se espera que el graduado pueda desarrollarse profesionalmente. En los tres casos, la definición conjunta del perfil fue un paso fundamental.</p> <p><i>Se tuvo que acomodar las opiniones de ambas universidades en cuanto a qué tipo de graduados se esperaba (A3).</i></p> <p><i>Son dos diplomaturas parecidas en su estructura: abiertas, con cierta posibilidad de flexibilidad de cursada pero que se complementan mucho porque la Diplomatura en Gestión Cultural de la UNSAM tiene un perfil muy de gestión pública y la Laurea Magistrale de Ca Foscari tiene un perfil más privado digamos (A4).</i></p> <p><i>En la definición del perfil de egreso no tuvimos tantos problemas porque coincidíamos mucho con los alemanes (A5).</i></p> <p>Todas las experiencias analizadas en UNSAM dan cuenta que el plan de estudios diseñado establece cómo se organiza el dictado de las asignaturas u otras unidades equivalentes, y se identifica en qué institución se dará cada una de ellas. En particular se puede mencionar el caso de la Especialización, donde: <i>Hay un cuadro de materias donde están todas las materias de las dos carreras y un cuadro comparativo de cuál sería, cuál iría por cual. Todo eso fue como un diagrama institucional que fue vino, fue vino mucho tiempo, costó bastante articularlo, costó y hubo resistencia (A4).<</i></p> <p>Asimismo, el análisis realizado evidencia la existencia de mecanismos para asegurar la planificación coordinada de las asignaturas en las universidades intervinientes.</p> <p>En el Convenio de doble titulación de la Especialización, en el Artículo 8 se establece que: <i>Cada institución designará a una persona y a la oficina encargada de la coordinación y administración de este intercambio.</i></p> <p>En lo que respecta la distribución de los tiempos de trabajo del estudiante dentro de cada una de las asignaturas con el objeto de favorecer un trabajo equilibrado, dos de las dobles titulaciones (la Especialización y el Doctorado) hacen explícita mención al uso del crédito ECTS, que tiene en cuenta el tiempo de trabajo total del estudiante:</p> <p>Existe en el Convenio de Doble titulación para la Especialización indicaciones precisas sobre la utilización del sistema de créditos ECTS: en el Artículo 2 se establece que: <i>Estos estudiantes deberán</i></p>
---	---

	<p><i>obtener en la UNSAM como mínimo 30 créditos ECTS del programa, equivalentes a 150 horas de enseñanza frontal durante al menos un semestre de cursado a la UNSAM.</i></p> <p>En la descripción del Doctorado, se explicita que los estudiantes deben sumar 20 créditos ECTS con el cursado de materias, cursos u otras actividades equivalentes. Sin embargo, es importante resaltar que: <i>La asignación de créditos fue una cuestión difícil, ya que el sistema de créditos que utiliza San Martín no es la misma que la se usa en Alemania (A5).</i></p> <p>Finalmente, y en lo que respecta a los mecanismos para la revisión y mejora de las dobles titulaciones analizadas en el caso UNSAM, se puede decir que están previstas, aunque con diferentes niveles de desarrollo:</p> <p><i>La revisión de las estrategias es un on going business por así decirlo que se va haciendo todo el tiempo con básicamente los directores y los coordinadores académicos. La coordinadora académica acá, nuestra coordinadora académica; es más bien ahí donde se hace más que por parte de una instancia formal que tenga una periodicidad dada (A3).</i></p> <p>En la Especialización se prevén los mecanismos para el seguimiento de la misma, en particular en el Artículo 8 que: <i>los responsables del Programa en ambas instituciones se reunirán al menos una vez al año con el fin de: a) revisar la efectividad de los programas de enseñanza; b) examinar los resultados académicos obtenidos por los estudiantes a la luz del esfuerzo conjunto de las Instituciones; y c) proponer acciones adicionales.</i></p> <p>En lo que se refiere al Doctorado, los mecanismos de revisión están implícitos en el formato del que es parte por ser una Carrera Binacional del CUAA-DAHZ.</p>
--	---

<p>4.3. Existen procedimientos compartidos entre los profesores sobre las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.</p>	<p>Cuando se revisan las experiencias de forma más detallada, en lo que respecta a la puesta en común de las metodologías de enseñanza y evaluación que se van a utilizar en las asignaturas, los resultados no son tan claros. Pareciera que los acuerdos más significativos están en la escala del diseño general, pero no al interior de cada asignatura o seminario:</p> <p><i>No dentro de cada una de las materias, en las materias siempre hay criterio de libertad académica muy amplia tanto para profesores que designamos nosotros como para los profesores que vienen de Georgetown (A3).</i></p> <p>En el mismo sentido, no hay espacios para que los profesores puedan planificar actividades de aprendizaje y/o de evaluación conjuntas entre distintas asignaturas, y entre las instituciones intervinientes.</p> <p><i>Los docentes tenían muy poca predisposición para acompañarlas, fue todo muy complicado. Se fue mejorando en la práctica (A4).</i></p> <p>La participación de los profesores, en lo que respecta a la articulación al interior de las dobles titulaciones aparece como débil.</p>
---	--

Fuente: elaboración propia.

5.1.6 Dimensión 5: Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa

Finalmente, y en lo relacionado con la Dimensión 5 se han recogido particularmente de las algunas entrevistas aportes que permiten describir el nivel de desarrollo de este componente en la UNSAM.

En primer lugar, y tal como se explicita en el Plan de Desarrollo Institucional de la Gerencia de Relaciones Internacionales 2016, uno de los objetivos específicos (IV.3.1) propone *Fortalecer la internacionalización en casa y de los espacios curriculares para que los estudiantes adquieran conocimientos y competencias de carácter internacional y aprecien y respeten las diferencias culturales*. Para ello se proponen ocho acciones, seis de la cuales se refieren directamente a aspectos vinculados con la inclusión de idiomas en los planes de estudio: a) *Fomentar junto con las áreas sustantivas la incorporación de bibliografía en lenguas extranjeras, y dictado de materias en segundas lenguas, incluyendo la revisión de los planes de estudio; b) Propiciar el incremento de la cantidad de estudiantes que cursan idiomas extranjeros obligatorios y optativos en la UNSAM; c) Ofrecer dentro del plan de estudios asignaturas disciplinares en inglés; d) Ofrecer dentro del plan de estudios una asignatura de segunda lengua que permita a los estudiantes alcanzar el nivel requerido para la graduación; e) Evaluar al ingreso y en la mitad del plan de estudios el nivel de segunda lengua de los estudiantes; y f) Establecer el nivel de segunda lengua requerido por los programas académicos para la graduación de los estudiantes.*

Es importante resaltar que la UNSAM no tiene una norma general que establezca si el idioma tiene que ser exigido como un examen de suficiencia o tiene que ser una materia dentro de la grilla curricular, eso lo define cada carrera. Algunas carreras de grado principalmente han comenzado en el último tiempo a poner a los idiomas como unidad curricular, no como un examen de suficiencia lo que significa que absorbe carga horaria porque consideran que para la formación de un experto en esa disciplina el dominio de la lengua o de algunas lenguas es fundamental. Aquí vuelve a aparecer lo disciplinar prevaleciendo por lo institucional en lo que respecta la inclusión de un componente de la internacionalización del currículo.

En el caso de la Escuela de Humanidades consideran que un egresado de una carrera de grado en Historia tiene que dominar dos idiomas sajones como mínimo, entonces tiene tres niveles de cada uno. Las demás carreras lo que tienen es un examen de suficiencia, la escuela brinda luego la formación para que aquellos que no lo posean y tengan que ir a dar el examen (A2).

Se puede afirmar que no está instituida la inclusión del idioma como un componente dentro del currículo, como un vehículo para generar esa competencia, esa capacidad de comunicarse en otro idioma al finalizar todo el proceso de formación.

La experiencia de materias completas que durante dieciséis semanas se dicten y se evalúen en otro idioma es bastante acotada, pero sí hay momentos dentro de las asignaturas donde los estudiantes reciben de alguna manera una clase que se dicta en otro idioma.

Hay unas experiencias de materias con profesores que vienen como visitantes y que dictan sus conferencias o sus clases en otro idioma (A7).

Existe una demanda de reflexión respecto a cómo se incorporan y cuál es el diálogo de los niveles de idiomas, cómo se piensa esa articulación con el plan de estudios. Se evidencia una necesidad y una demanda de dictar materias en otro idioma dentro del currículo de las propias carreras.

Sí hay muchas conversaciones abiertas con las unidades académicas desde la Gerencia con secretarios académicos y con directores de carrera para poner sobre la mesa la discusión de la internacionalización del currículo. Básicamente emerge creo yo no tanto por la internacionalización curricular como la entendemos nosotros sino por el tema de los idiomas (A1).

Tuvimos una mesa tripartita que hay que reeditar, que era Programa de Lenguas, donde se dictan más de ocho lenguas dentro de la Secretaría de Extensión, la Secretaría Académica, y nosotros. Porque el Programa de Lenguas es el que ofrece la mayoría de los cursos de nivel de idioma en las unidades académicas, en las carreras. También la formación de formadores es otra de las cuestiones que habíamos

empezado a pensar junto con el Programa de Lenguas y la Secretaría Académica. Era cómo introducir la dimensión idiomática con la bibliografía o con la intervención de los docentes sin que la clase fuera totalmente en otro idioma (A7).

Esta experiencia puede interpretarse como una alternativa a la internacionalización del aula, ya que hubo un trabajo de algunos profesores con el Programa de Lenguas facilitándoles herramientas para que puedan incorporar los niveles de idioma, en particular algunas cuestiones de didáctica de la lengua transmitidas a los docentes por parte del Programa de Lenguas para ver cómo lograr una mejor articulación.

Sé que hay un programa de dictado de algunas materias en otro idioma tanto para extranjeros como para estudiantes UNSAM. Algunas se les acreditan a los estudiantes como materia de la grilla, del currículo, pero todavía no hay una gran oferta de materias que se estén dictando en otro idioma (A2).

Sobre estas experiencias no se registraron evaluaciones formales y documentadas, solo verbales e informales de cómo funcionó.

Los docentes nuestros que tenían estudiantes nacionales estudiando en inglés estaban muy satisfechos. Pero sí es cierto que el nivel de inglés promedio para poder seguir una materia en otro idioma es poco democrático porque deja afuera a muchísimos estudiantes (A7).

En relación a si la UNSAM se plantea algún tipo de meta en su Plan de Internacionalización en cuanto al porcentaje de materias que incorporen otro idioma en el dictado no hay algo concreto.

Bueno dentro del plan de desarrollo nosotros como que lo teníamos, el porcentaje está estipulado sin número, con una equis, porque también como decía antes, nosotros no tenemos la potestad para hacerlo. Hay una cuestión de remuneración del docente, de carga horaria. Hay varias cuestiones a resolver que tienen que ver no solo con lo curricular sino también con lo presupuestario (A1).

Tal como se mencionó en el análisis de la Dimensión 2, hay evidencia de bibliografía en otro idioma en las asignaturas de algunos planes de estudio. En algunas carreras más que en otras la competencia del dominio de la lengua

extranjera es necesaria, así como también se evidencian diferencias entre los niveles.

En el grado menos, en el posgrado bastante más de bibliografía en otro idioma (A2).

Finalmente, se registraron experiencias vinculadas a la implementación de programas donde se ofertaban materias en inglés para estudiantes que venían a tomar clases desde el extranjero.

Ese programa no lo llevamos en la Gerencia, hay un espacio particular que lleva ese tema, pero lo que nosotros sí tratamos de hacer es que fueran curricularmente validadas, esas materias dentro de algún programa de estudio dentro de alguna de las carreras, y que estuvieran abiertas a los locales (A1).

Tabla 18: Síntesis de la Dimensión 5 en UNSAM

Dimensión 5: Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa	
Criterios	Hallazgos
5.1. Definición de políticas y programas institucionales para el fomento de otras lenguas.	La importancia de esta dimensión en la política institucional aparece clara en el <i>Objetivo Específico IV.3.1 del Plan de Desarrollo Institucional de la Gerencia de Relaciones Internacionales 2016</i> , en particular en seis de las ocho acciones que se proponen para fortalecer la internacionalización en casa. Sin embargo, no existen mecanismos institucionales claramente definidos para la promoción de otras lenguas en los planes de estudios.
5.2. Asignaturas por carrera impartidas en otro idioma	No existe una oferta de asignaturas que se dicten en otro idioma en el nivel de grado. En el posgrado, y particularmente aquellos analizados en la Dimensión 4 de doble titulación hay asignaturas que se imparten en otro idioma. No hay referencias en los programas de las asignaturas analizados en los que se expliciten dispositivos tendientes a que los estudiantes realicen actividades en las que se requiere la aplicación de otro idioma La inclusión del idioma está dada por el dictado de algunas clases por parte de profesores invitados y la propuesta de bibliografía en otro idioma.

Fuente: elaboración propia.

A modo de síntesis de las 5 dimensiones analizadas, se han tenido en cuenta los indicadores que describen cada uno de los criterios. De esta forma, y a los efectos de visualizar la relevancia que cada uno de ellos tiene para las dimensiones, se otorgó un valor de **mucha presencia** del criterio cuando al menos un 75% de los indicadores aparecían en el caso. Cuando entre un 75% y un 50% de los indicadores del criterio se evidencian en el caso, se podría decir que hay **presencia** del mismo. Del 50% al 25% de los indicadores claramente identificados según los datos recogidos darían como resultado una **presencia débil** del criterio en el caso. Finalmente, cuando se ha encontrado menos de un 25% de los indicadores, esto implicaría una **presencia nula** del criterio.

Tabla 19: Síntesis de los hallazgos en cada criterio vinculado a las 5 dimensiones de la Internacionalización del Currículo para el caso UNSAM

Dimensión	Criterios
Contexto Institucional	1.1. La Internacionalización está presente en los documentos institucionales.
	1.2. Existe una estructura organizativa para la internacionalización.
	1.3. Existe articulación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.
	1.4. Existe financiamiento de la universidad para apoyar las acciones de internacionalización.
	1.5. Existe un Plan de Internacionalización
	1.6. La elaboración del Plan de Internacionalización se da de una forma participativa.
	1.7. Existen mecanismos formales para la comunicación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.
Planes de estudio comparables y compatibles	2.1. El diseño de los planes de estudios se hace incluyendo elementos internacionales.
	2.2. Las asignaturas incluyen aspectos internacionales en su diseño y planificación.
	2.3. Los profesores implementan en el aula aspectos internacionales en el desarrollo de las asignaturas.
	2.4. Percepción de la importancia de la internacionalización del plan de estudios por parte de los diferentes actores clave de la universidad.

Uso de un sistema de créditos	3.1. Existe un mecanismo institucional que permite la movilidad de estudiantes con reconocimiento.
	3.2. Existen procesos estandarizados para el reconocimiento y homologación de estudios internacionales.
	3.3. Percepción por parte de los diferentes actores clave de la universidad sobre la importancia de contar con un sistema de créditos
Títulos conjuntos y doble titulaciones	4.1. Existe una estructura para la gestión de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.
	4.2. Existen criterios comunes para la planificación y diseño de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.
	4.3. Existen procedimientos compartidos entre los profesores sobre las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.
Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa	5.1. Definición de políticas y programas institucionales para el fomento de otras lenguas.
	5.2. Asignaturas por carrera impartidas en otro idioma

Fuente: Elaboración propia

Referencias

	Relevancia del criterio (nivel de presencia)	Definición de los valores a otorgar a cada criterio analizado
	Mucha presencia	Más del 75% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso
	Presencia	Entre el 75% y 50% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso
	Presencia débil	Entre el 50% y 25% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso
	Presencia nula	Menos del 25% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso

Hasta aquí, el análisis del caso UNSAM ha permitido a través del recorrido por las 5 dimensiones describir *cómo se desarrolla el proceso de internacionalización del currículo*, respondiendo a la primera pregunta central de la investigación. Es importante resaltar que este proceso atraviesa a la UNSAM en su totalidad, y las 5 dimensiones están presentes en el caso,

con ciertos matices. En la Tabla 19, puede observarse que la Dimensión 3 (Uso de un sistema de créditos) es la que presenta los valores más altos en los criterios que la describen, y la Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa), los valores más bajos.

La Dimensión 1 (Contexto Institucional), permite visualizar un contexto institucional favorable para la generación de políticas de internacionalización del currículo. Casi todos los criterios están presentes, solo hay aspectos no contemplados en la experiencia UNSAM que remiten a un escenario ideal de contexto como ser la existencia de un área específica que atienda las cuestiones inherentes a la internacionalización del currículo, así como micro estructuras o dependencias en las unidades académicas para articular las políticas más centralizadas de la internacionalización en general, la internacionalización del currículo en particular, así como una estrategia más participativa a la hora de definir y elaborar el plan de internacionalización. Estos aspectos no aparecen reflejados en el caso y son los que no permiten que esta dimensión alcance los valores más altos.

Para la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles), no existe una normativa a nivel central, ni lineamientos ni dispositivos que coadyuden para que las carreras incorporen elementos internacionales en los planes de estudio. No existen referencias a trabajar los planes de estudio por competencias, ni la incorporación de elementos tendientes a la flexibilización del currículo. En este sentido, los programas de las asignaturas reflejan esta falta de lineamientos centrales en lo que respecta a la inclusión de elementos de un currículo internacionalizado, y se visualizan experiencias fragmentadas y aisladas más vinculadas con voluntades individuales que con una estrategia centralizada.

La Dimensión 3 (Uso de un sistema de créditos), es la que mayores indicadores alcanza comparativamente con el resto. Sin embargo, a pesar de haber avanzado desde hace algunos años con la reflexión sobre la importancia de contar con un sistema de créditos, y el haberlo desarrollado, esto se pone en tensión con el sistema elaborado por el Ministerio de Educación a fines de 2016 (RTF), el cual presentan una base de sustentación diferente al propuesto por UNSAM. La universidad es una de las firmantes del Acuerdo del

Ministerio sobre RTF y ha participado en reuniones para su implementación en familias de carreras, pero no ha resuelto la convivencia de dos sistemas que presentan ciertas diferencias en sus bases de sustentación, lo que los hace un tanto incompatibles.

La Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones), a pesar de no dar en término de indicadores los niveles más altos, es la que mejor describe lo avanzada que está la UNSAM en materia de internacionalización del currículo. El análisis de la dimensión demostró un largo y fructífero recorrido en lo que respecta a las titulaciones dobles, lo que implica un nivel de desarrollo muy alto en lo concerniente a la internacionalización del currículo. Las acciones vinculadas con la organización y gestión de estas iniciativas, así como las características del diseño de los planes de estudio compartidos presentan niveles altos cuando se los compara con los criterios esperados. Sin embargo, el “aterrizaje” de estas acciones compartidas en el aula, carecen de las características necesarias para considerarlas como experiencias que reflejen de forma acabada lo que se espera en este ámbito de una internacionalización del currículo exitosa. Se evidencia, como en otras dimensiones, una falta de participación de los profesores en las fases de definición y diseño y por ende esto termina impactando negativamente en la “apropiación” por parte de los docentes como uno de los actores centrales de este proceso.

La Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa) aparece como la más débil del proceso de internacionalización del currículo en UNSAM, ya que a pesar de figurar en el Plan Estratégico como un aspecto relevante, no existen mecanismos institucionales claramente definidos para la promoción de otras lenguas en los planes de estudios. Esto claramente explica el hecho que no haya asignaturas que se dictan en otro idioma, salvo las que forman parte de los planes de estudio de titulaciones conjuntas que así lo requieren en sus acuerdos constitutivos.

Como complemento de todo lo expuesto en este análisis del caso UNSAM, y a los efectos de poder dar cuenta de los diferentes niveles de avance en determinadas modalidades del proceso, habría que retomar alguna de las hipótesis que orientan este trabajo, en particular la que supone que

ciertas modalidades de la internacionalización del currículo tienen su punto de partida en iniciativas concretas de algún docente carrera/departamento/facultad y no como un proyecto institucional. En tal sentido, el análisis del caso UNSAM permitió confirmar dicho supuesto para la Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones). De las titulaciones dobles analizadas, las que se encuentran consolidadas responden a iniciativas que se dieron desde contactos y/o experiencias previas personales de los académicos que se encargaron del diseño y puesta en marcha de la titulación (Doctorado en Astrofísica y Maestría y Política y Gobierno). Asimismo, las experiencias de avances en la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles) también responden a iniciativas individuales de directores de carreras y/o de académicos que incluyen en los programas aspectos que caracterizan a lo internacional en el currículo. Finalmente, en la Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa), vuelve a visualizarse como lo individual prevalece sobre lo institucional, respondiendo a iniciativas de profesores puntuales la incorporación de aspectos idiomáticos en las asignaturas. Solo, la Dimensión 3 (Uso de un sistema de créditos), responde a una lógica instituida por la Universidad desde 2016.

De las cuatro dimensiones (2 a 5) que responden a los componentes de la internacionalización del currículo (Gráfico 3, del capítulo 3), tres confirman la hipótesis de la prevalencia de las cuestiones más individuales o vinculadas con una carrera en particular que a los aspectos institucionales.

De la misma forma, y en relación con otra de las hipótesis *existen factores vinculados con lo disciplinar que impulsan procesos al interior de la institución en lo que respecta a algunas dimensiones de la internacionalización currículo*, lo cual también se confirma con los datos relevados y analizados del caso UNSAM. Nuevamente, y en particular, las Dimensiones 2 y 4, dan cuenta que hay disciplinas (como astrofísica o políticas públicas) que claramente son pioneras en las acciones de internacionalización del currículo, y hay otras que no son atravesadas por este proceso. Esto permite concluir que hay una incidencia de lo disciplinar sobre lo institucional, que vuelve a marcar diferencias entre las áreas del conocimiento y su nivel de avance en la internacionalización del currículo.

Finalmente se encuentra la hipótesis que plantea que *existen diferencias según el tipo de universidad (tamaño y antigüedad) en la forma de sumarse al proceso de internacionalización del currículo, tanto en cuanto a los propósitos como a las modalidades que priorizan*. Ésta requiere de la comparación con el caso UNCUYO, el cual se desarrollará en las próximas secciones, y por ende se podrá analizar con mayor profundidad en el capítulo 6 de Conclusiones y reflexiones finales.

5.2 Universidad Nacional de Cuyo

5.2.1 Breve descripción de la Universidad y su estructura organizativa

La Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) fue creada en el año 1939 con el fin de ofrecer servicios educativos en la región de Cuyo, la cual comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis. Dado su carácter regional la Universidad se desarrolló a partir de la incorporación de centros educativos existentes, y de una prolífera y diversificada creación de unidades académicas y de gestión. En 1973 se separan dos sedes de la UNCUYO, dando lugar a la creación de las Universidades Nacionales de San Luis y la Universidad Nacional de San Juan. Esto fue un hito en su trayectoria institucional a partir de lo cual concentró su trabajo en los centros educacionales con sede en Mendoza y el Instituto Balseiro, que funciona en la ciudad de Bariloche, provincia de Río Negro.

La UNCUYO está conformada por 13 unidades académicas, de las cuales 12 son Facultades: Facultad de Artes y Diseño (FAyD), Facultad de Ciencias Agrarias (FCA), Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria (FCAI), Facultad de Ciencias Económicas (FCE), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN), Facultad de Ciencias Médicas (FCM), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), Facultad de Derecho (FD), Facultad de Educación (FE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Facultad de Ingeniería (FI), Facultad de Odontología (FO), y uno es el Instituto Balseiro, que ofrecen carreras de pregrado, grado y posgrado. También cuenta

con 2 Institutos Universitarios: el Instituto Tecnológico Universitario (ITU), distribuido en todo el territorio provincial, tiene carreras cortas de profesionalización para personal de empresas; y el Instituto Universitario de Seguridad Pública (IUSP), con sede en Mendoza, que da formación de grado en Seguridad y dicta cursos especiales, para el abordaje de esa problemática.

La organización por Facultades y la diversidad del tamaño relativo de cada una presenta una estructura de gobierno sensiblemente horizontal y heterogénea. Se delegan en ellas las principales funciones académicas, administrativas y ejecutivas, aunque las acciones centrales de gobierno, gestión presupuestaria e infraestructura se concentran en el Rectorado.

La UNCUYO ha llevado a cabo cambios organizativos que culminaron en la formalización de una nueva estructura orgánico-funcional del Rectorado, lo que incluye seis Secretarías: Secretaría Académica, Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado, Secretaría de Extensión y Vinculación, Secretaría de Bienestar Universitario, Secretaría de Relaciones Institucionales, Asuntos Legales, Administración y Planificación, y Secretaría Económica y de Servicios.

Según el Cuarto Informe de Autoevaluación Institucional (2015), la UNCUYO cuenta actualmente con 256 carreras en términos totales, que incluyen carreras cortas/ tecnicaturas, carreras de grado -ciclos de profesorado y licenciaturas-, carreras de posgrado y postítulos. En lo que respecta a carreras de grado, se desarrollan 95, y en términos de distribución por área disciplinar, el 63% pertenece a Artes y Humanidades, el 25% a Ciencias Básicas y Tecnológicas, aproximadamente el 10% corresponde a Ciencias Sociales y solamente el 2% concierne a Ciencias Médicas.

La UNCUYO posee 95 carreras de posgrado: el 40% corresponde a maestrías, el 37% a especializaciones y el 23% a doctorados. Todas las unidades académicas –a excepción de la FCAI y los institutos universitarios– desarrollan instancias de posgrado. La distribución de las carreras de posgrado por áreas disciplinares es más homogénea que la que se observa en el grado. El 27% corresponde a las Artes y Humanidades, y también a Ciencias Básicas y Tecnológicas; el 25% representa a Ciencias Sociales y el

20%, a Ciencias Médicas (Cuarto Informe de Autoevaluación Institucional (2015).

En 2017, en las carreras de grado se registró una matrícula de 33.458 estudiantes y más de 9.000 de posgrado. Para llevar a cabo las funciones sustanciales, la UNCUYO dispone de una dotación de más de 4.000 docentes y 1.400 no docentes⁶⁹.

5.2.2 Dimensión 1: Contexto Institucional

5.2.2.1 La internacionalización en la UNCUYO

La UNCUYO tiene una extensa trayectoria en la implementación de políticas de internacionalización, desde la participación temprana en programas de movilidad académica como el Intercampus de la Agencia Española de Cooperación Internacional en la década del 90. La importancia que se le da a la internacionalización en la UNCUYO se ve reflejada en el Plan Estratégico vigente (PE2021), donde se explicita la Visión que tiene la Universidad:

Una Universidad Nacional que ejerce su autonomía con responsabilidad social, comprometida con la educación como bien público y gratuito, como derecho humano y como obligación del Estado y que desarrolla sus funciones sustantivas con inclusión, pertinencia y excelencia. Una institución que, en el ejercicio integrado de la docencia, la investigación, la vinculación y la extensión, articulando saberes y disciplinas; se involucra con la sociedad en el logro del bien común, en la construcción de ciudadanía y en el desarrollo socialmente justo, ambientalmente sostenible y territorialmente equilibrado del pueblo argentino, en un contexto de integración regional latinoamericana y caribeña, en el marco de los procesos de internacionalización de la educación superior.

⁶⁹ Datos obtenidos de la aplicación en línea de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar> Último acceso 30/07/2019.

Es significativo resaltar la mención explícita que se hace a la internacionalización en la visión de la universidad, enfatizando la integración particularmente a nivel regional.

El Plan Estratégico 2021 plantea tres grandes objetivos para los próximos diez años:

- *Objetivo estratégico I: Contribuir al desarrollo integral de la comunidad, al bien común y a la ciudadanía plena en los ámbitos local, nacional y regional, atendiendo con pertinencia necesidades y demandas sociales, considerando los planes estratégicos provinciales y nacionales y articulando los saberes y prácticas con una clara orientación interdisciplinar, en un marco de responsabilidad institucional.*

Este primer Objetivo propone nueve Líneas estratégicas, una de las cuales está estrechamente ligada a los procesos de internacionalización:

8) Fortalecimiento de la participación activa de la UNCUYO en los procesos de integración de la educación superior a nivel nacional, latinoamericano y caribeño e internacional.

- *Objetivo estratégico II: Responder a la creciente demanda de educación superior en todos sus niveles, asegurando gratuidad e inclusión con calidad y pertinencia, y promoviendo una formación integral y de excelencia.*

De este Segundo Objetivo, que cuenta con doce Líneas estratégicas, cuatro se refieren a aspectos inherentes a la internacionalización:

3) Actualización y ampliación de la oferta académica con criterios de pertinencia, a partir de las demandas y necesidades sociales, incorporando nuevas disciplinas y campos de aplicación, modalidades, sedes, ciclos y mecanismos de articulación con otras instituciones de educación superior.

4) Ampliación de la oferta de posgrado, propia y conjunta con otras universidades, articulada con la docencia de grado, la investigación, la vinculación y la extensión, tendiendo a la gratuidad en posgrados académicos.

5) Desarrollo de un modelo académico que contemple ciclos generales de conocimientos básicos, articulaciones verticales y

horizontales, planes de estudio, sistema de créditos y movilidad académica.

6) Promoción de reformas curriculares que incorporen nuevos conocimientos, amplíen e integren los espacios de enseñanza y aprendizaje, fortalezcan el compromiso social y los valores ciudadanos, atiendan a la formación integral del estudiante (desarrollo de competencias lingüísticas, conocimiento de idiomas, prácticas artísticas, culturales y deportivas y uso de tecnologías de información y las comunicaciones).

Este Objetivo II, y particularmente estas cuatro Líneas estratégicas recogen todos los elementos de la internacionalización del currículo: la Dimensión 2 - Planes de Estudio comparables y compatibles (visible en la Línea 3, 5 y 6), la Dimensión 3 – Uso de un sistema de créditos (evidenciada claramente en la Línea 5), la Dimensión 4 – Títulos conjuntos y doble titulación (presente en la Línea 4) y finalmente la Dimensión 5 – Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa (formulado en la Línea 6).

- Objetivo estratégico III: *Propiciar la innovación en la gestión política, institucional, académica, administrativa, informacional y comunicacional que contemple los cambios y continuidades necesarios para acompañar las transformaciones que se propone la UNCUYO.*

En este último Objetivo, hay una Línea estratégica orientada a aspectos de internacionalización:

2) Fortalecimiento de la vinculación y articulación con organismos de ciencia y técnica nacionales, latinoamericanos y caribeños e internacionales.

De esta forma, en el Plan Estratégico vigente, la internacionalización aparece expresamente mencionada en la visión, atraviesa a los tres objetivos previstos y diferentes líneas enuncian aspectos a considerar a futuro. Esto contrasta de una forma muy significativa con los planes anteriores donde no existía ninguna mención a la internacionalización. Resulta muy relevante que el Plan enuncie con claridad propuestas que refieren a la internacionalización del currículo en sus 4 elementos constitutivos (Dimensión 2 a la 5).

5.2.2.2 Gestión de la Internacionalización a nivel central

La gestión centralizada de las relaciones internacionales en UNCUYO ha tenido diferentes estructuraciones en el organigrama a lo largo de los últimos años. En 1992 se creó una Asesoría de Relaciones Institucionales y Cooperación Internacional del Rectorado que contaba con las áreas de trabajo de cooperación internacional, convenios e información de becas. Desde esta Asesoría se firmaron una gran cantidad de convenios con otras universidades, se desarrollaron programas de intercambio de estudiantes y docentes, actividades conjuntas de grado y posgrado y la Universidad se integró a doce redes internacionales de universidades para proyectos en diversas temáticas (Segundo Informe de Evaluación Externa CONEAU, 2003).

En 2002, se jerarquiza la temática de la internacionalización, con la creación de la Secretaría de Relaciones Institucionales, cuya misión era *"propiciar la vinculación institucional de la UNCUYO con el medio, promoviendo relaciones de índole académica y de interrelación productiva con organismos gubernamentales de jurisdicción municipal, provincial y nacional, y organizaciones de la sociedad civil, estimulando asimismo la cooperación internacional como mecanismo para afianzar la construcción de conocimiento, la formación, capacitación y perfeccionamiento de la comunidad educativa, y la generación de recursos"* (Segundo Informe de Evaluación Externa de la CONEAU, 2003:70).

Con esta nueva Secretaría se redefine la misión en esta área y se aspira a ampliar el espectro de vinculaciones desarrollado por la anterior Asesoría. Entre sus funciones, la Secretaría propone coordinar las acciones de vinculación de las unidades académicas y organizativas con que cuenta la Universidad, respetando la autonomía y el ámbito de aplicación de cada una de ellas. Los objetivos propuestos fueron, sintéticamente: a) implementar acciones de vinculación a través de programas y proyectos con organismos públicos y privados en las áreas académicas, científico-tecnológicas, económicas y sociales; b) operativizar los programas de cooperación internacional; y c) generar sistemas de control de gestión para evaluar las acciones implementadas. Este cambio refleja la necesidad de ordenar el

crecimiento descoordinado que tuvo esta función en los años anteriores. La estructura propuesta para la Secretaría de Relaciones Institucionales fue una Dirección de Vinculación Institucional y Cooperación Internacional, de la cual dependían tres Departamentos: 1) Becas, subsidios y programas especiales; 2) Relaciones institucionales; 3) Formulación de proyectos. (Segundo Informe de Evaluación Externa de la CONEAU, 2003). En esta etapa, comienza a funcionar en 2004 el Instituto Franco Cuyano a través del cual se intercambian estudiantes con universidades francesas. Este período, al igual que en muchas universidades estuvo asociado casi exclusivamente al desarrollo de estrategias y modalidades tradicionales de la internacionalización.

En 2008 se da un cambio de gestión y los aspectos internacionales quedan en la órbita de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria a través de la Dirección Cooperación Internacional y la Dirección de Integración Regional Universitaria (Resolución 32/2010). Durante esta gestión se incorporaron dos institutos: el Euroandino en donde se realizaban intercambios con estudiantes de Europa (principalmente Austria, Alemania, España) y el Instituto de Integración Latinoamericana. De esta forma, la Secretaría desarrolló programas de movilidad estudiantil, docente y de personal de apoyo; proyectos de cooperación con referentes a nivel nacional e internacional; titulaciones dobles o conjuntas; actividades de extensión y asociaciones estratégicas con centros especializados nacionales e internacionales.

Durante este período se implementaron una serie de estrategias completamente vinculadas con la internacionalización del currículo. En 2013, y a partir de la Ordenanza 20/2013 se aprueba el Proyecto de Internacionalización en Casa, elaborado por la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria. En sus considerandos se establece que *la internacionalización en casa es el proceso de vinculación de aspectos internacionales y multiculturales desde los ámbitos universitarios: aulas, salas de profesores, comedores estudiantiles, bibliotecas, salas de multimedia, laboratorio de idiomas en proyectos académicos, de extensión e investigación. La conceptualización gira en torno*

de la idea de que la integración cultural internacional puede acontecer sin desplazamiento territorial de los individuos a través de las estrategias de internacionalización del currículo, multiculturalidad y promoción de la integración. En esa misma Ordenanza, se da la definición de internacionalización del currículo, como un proceso de integración de la dimensión internacional en el proceso educativo: contenidos y formas de los programas de curso, métodos didácticos, sistemas evaluativos, investigación y extensión, criterios de calidad, concepto de pertinencia, cobertura y equidad. Finalmente, se enfatiza que el objetivo es la formación de individuos capaces de actuar social y profesionalmente en un contexto internacional, interdisciplinario y multicultural.

Este Proyecto de Internacionalización en Casa tenía diferentes programas, uno de ellos particularmente orientado a la Internacionalización del Currículo. Al revisar la Convocatoria docente de Internacionalización del Currículo 2014, se explicita la definición de internacionalización del currículo que allí se brindaba: *es el proceso de integración de la dimensión internacional en los programas de formación (o planes de estudio) en forma integral o paulatina, desde algunos o desde todos sus componentes tales como: sistema de evaluación, competencias y contenidos mínimos, metodología de enseñanza y aprendizaje colaborativo, fuentes documentales y bibliográficas, entre otros.* Es interesante revisar esta última, porque a diferencia de la definición utilizada en el Considerando de la Ordenanza, en el texto de la Convocatoria se incluye la idea de competencias. Asimismo, cuando se revisaban las estrategias que se abrían para los postulantes, se especificaba que *las propuestas debían responder a algunas de las siguientes estrategias de internacionalización del currículo:*

- a) *Armonización⁷⁰ de 3 espacios curriculares como mínimo, de una misma área dentro del plan de estudio de una carrera de la Unidad*

⁷⁰ El mismo texto de la Convocatoria incluye un pie de página para precisar lo que se entiende por Armonización: *proceso de conversión de programas de formación o trayectos específicos que contengan acuerdos mínimos sobre cada uno de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, metodología de enseñanza-aprendizaje, sistema de evaluación, fuentes documentales y bibliográficas que promuevan la integración educativa internacional y regional.*

Académica, con los correspondientes espacios de la misma carrera que se dictan en una universidad del extranjero. Deben contemplarse: objetivos del espacio curricular, contenidos, marcos teóricos de abordaje, dictado de contenidos de cátedra en lengua extranjera, bibliografía y evaluación (modalidades y escala de calificaciones).

- *b) Armonización de 3 espacios curriculares como mínimo, de “formación orientada⁷¹” de una carrera, con los espacios correspondientes a la misma carrera que se dictan en una universidad del extranjero. Deben contemplarse: objetivos del espacio curricular, contenidos, marcos teóricos de abordaje, dictado de contenidos de cátedra en lengua extranjera, bibliografía y evaluación (modalidades y escala de calificaciones).*
- *c) Dobles titulaciones de grado.*
- *d) Cátedras virtuales.*

Las evaluaciones de las propuestas tenían una primera instancia a nivel de cada Unidad Académica, donde se conformaba una Comisión ad-hoc cuyos miembros eran Directores de Carrera, Secretarios Académicos y otros referentes que se consideraran pertinentes y luego se elevaba al Rectorado una sola propuesta por Facultad. Esta iniciativa recoge de forma muy clara la Dimensión 2 (Planes de Estudio comparables y Compatibles) y la Dimensión 4 (Títulos conjuntos y doble titulación).

Otro de los programas asociados al Proyecto de Internacionalización en Casa era la Convocatoria de Dictado de Asignaturas de Pregrado y Grado en Lengua Inglesa: Estrategia de Integración Educativa para la Internacionalización en Casa de la UNCUYO. Su objetivo era *generar propuestas curriculares de cursos de grado y pregrado obligatorios y/u opcionales de las respectivas mallas curriculares, en lengua inglesa; sobre áreas prioritarias focalizadas en temáticas mendocinas, rionegrinas (Balseiro) y/o argentinas.* En este sentido se promovía que las Unidades

⁷¹ Al igual que en el anterior, se extracta la nota al pie de la Convocatoria: *Espacios de formación orientada: actividades curriculares estrechamente relacionados con la incumbencia profesional del perfil del egresado. Ej.: en Medicina: Prácticas finales obligatorias en Pediatría, Obstetricia. En Profesorados: Didáctica y Currículo. En Ciencias Agrarias: Viticultura.*

Académicas de la UNCUYO profundizaran el proceso de integración de la dimensión internacional en los programas de formación y planes de estudio en forma paulatina, desde la posibilidad de ofrecer cursos en lengua inglesa de temáticas específicas, a través del diseño y dictado de cursos con contenidos y fuentes documentales y bibliográficas en inglés. La implementación de la internacionalización del currículo a través de la Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa) se visualiza claramente en esta Convocatoria, la cual proponía las siguientes condiciones de participación:

- a) El responsable de la propuesta debía ser un profesor titular efectivo o titular interino con 5 años de antigüedad en el cargo. El mismo tenía que liderar un equipo docente que estuviera capacitado (al menos dos de sus miembros) para dictar el curso en lengua inglesa.
- b) En el ítem sustentabilidad debía indicarse los recursos económicos pertinentes para asegurar el dictado del espacio en lengua inglesa por al menos 3 años (ciclos lectivos).
- c) Los responsables de la propuesta debían presentar instrumentos (resoluciones, ordenanzas, planes de estudios aprobados) que permitieran demostrar que los espacios presentados podían ser tomados por estudiantes de otras Unidades Académicas como espacio opcional (resolución o carta compromiso avalada y firmada por Secretarios Académicos o Directores de Carrera de las Unidades Académicas de la UNCUYO).
- d) La carga horaria del curso debía tener como mínimo 40 horas- cátedra y como máximo 60 horas-cátedra.
- e) Las propuestas debían presentarse en castellano e inglés con la bibliografía correspondiente en ambas lenguas.
- f) Cada propuesta tenía que asegurar que al menos 5 estudiantes de la UNCUYO cursaran la propuesta curricular en inglés. El curso pasaba a formar parte de la oferta académica de la UNCUYO, a través de la intervención de la SRIIRU, para estudiantes extranjeros.
- g) Los cursos presentados podían ser cursos de la oferta obligatoria u opcional (no espacios electivos) de las Unidades Académicas.

La Convocatoria estaba destinada a equipos docentes de cátedras de una carrera de pregrado o grado de una Unidad Académica, liderados por un Profesor Titular efectivo o Interino con cinco años de antigüedad en el cargo, como mínimo. Esto contribuía a garantizar el dictado y la continuidad de la propuesta.

A estas dos convocatorias, se le sumaban otras dos vinculadas con la Movilidad Virtual para Docentes, en forma individual y como equipos, posibilitando realizar estancias académicas en una universidad extranjera sin desplazamiento geográfico y con empleo de TIC's. La movilidad virtual brinda posibilidades impensadas en la movilidad tradicional, ya que los becados pueden seguir atendiendo sus obligaciones laborales y personales, mientras se enriquecen a través de esta modalidad. Asimismo, puede afianzarse la competencia en otros idiomas y con costos menores desde lo económico. Entre las ventajas de la movilidad virtual pueden mencionarse: accesibilidad; bajos costos; flexibilidad horaria; fortalecimiento de idiomas en entornos interactivos; desarrollo y/o refuerzo de competencias interdisciplinarias, interculturales, telemáticas y cooperativas; y creación de espacios de educación superior innovadores y provechosos para la acción in-situ.

Es importante señalar que en el marco de estos procesos que se desarrollaban, se realizó un profundo estudio de los problemas de internacionalización que enfrentaba la Universidad y que dieron por resultado una limitada dimensión internacional en la institución (Memoria de Gestión 2017 de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria)⁷² .

En primer lugar, se detectó un desconocimiento del concepto de universalidad del conocimiento por parte de diferentes actores del ámbito universitario. Vinculado a ello, como segundo problema, se destacó la escasa conciencia del proceso de globalización económica, política, cultural y social. El efecto principal de estos problemas daba como resultado la falta de una

⁷² Recuperado de: http://www.uncuyo.edu.ar/plan_estragico_2016/upload/secretaria-de-relaciones-internacionales-e-integracion-regional-universitaria.pdf (Último acceso 30/07/2019).

visión global de los problemas y de la necesidad de abordajes integrales para su solución. En tercer lugar, y como corolario de los puntos anteriores, se observó un bajo porcentaje de vínculos internacionales (institucionales, académicos, profesionales) por parte de docentes, resultando en un evidente escaso dominio de lenguas y publicaciones en el extranjero. En cuarto lugar, tanto en el Informe Preliminar de Evaluación Externa de CONEAU de 2016 como en la Cuarta Autoevaluación Institucional de 2017 se destaca la escasa movilidad geográfica existente en la Universidad. Por ello, como recomendación del documento aparece la propuesta de promover acciones hacia el interior de la Universidad que incorporen a toda la comunidad universitaria en los procesos internacionales. Finalmente, respecto a los estudiantes, también se observó un bajo porcentaje de movilidad, conocimiento de idiomas y utilización de materiales de estudio en otras lenguas. Estos elementos, según los informes mencionados, han conducido a una escasa internacionalización de la institución. Es significativo el énfasis en estos últimos aspectos porque remiten directamente a la internacionalización del currículo, en primer lugar en lo concerniente en llegar a todos, sentido esencial de planes de estudios que contemplen lo internacional, y con mayor precisión la referencia a la inclusión de materiales en otros idiomas en los programas.

En las entrevistas se hizo evidente esta debilidad, particularmente en lo que respecta a los profesores y su vinculación con el proceso de internacionalización:

Creo que todavía los profesores no están del todo comprometidos con esto de la internacionalización (B7).

Todos estos elementos permitieron que desde la Secretaría, se diera una definición de la dimensión internacional no como un fin en sí mismo sino como una estrategia para renovar y mejorar la calidad de la educación y como un elemento indispensable frente a un escenario de sociedad del conocimiento de carácter absolutamente internacional. En este sentido, la política de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria se enmarcaba en el Plan Estratégico 2021 de la UNCUYO, y encarnó en un Plan para el área que contenía las siguientes líneas estratégicas:

- Fortalecimiento de la participación activa en procesos de integración de educación superior.
- Desarrollo de acciones tendientes a la mejora de la educación en todos sus niveles y modalidades.
- Promoción de la formación docente continua.
- Fortalecimiento de la vinculación y articulación con organismos de ciencia y técnica nacionales e internacionales.

A su vez, esto se tradujo en los siguientes ejes de políticas de gestión:

- I. Sensibilización y capacitación de la comunidad universitaria sobre la globalización e internacionalización del conocimiento. En este eje se incluían una serie de proyectos y actividades orientados a docentes, estudiantes y personal de apoyo académico. Se destaca el Diplomado en Internacionalización; la Capacitación en Idiomas y el Observatorio Nacional de Internacionalización de la Educación Universitaria, desde el cual se formulan estrategias de cooperación internacional.
- II. Aumento del nivel de Internacionalización de la UNCUYO. En este eje se prioriza la promoción de la movilidad internacional docente, estudiantil y de apoyo académico. Para ello se promovieron distintas convocatorias de movilidad e investigación.
- III. Impulso de Redes y Centros Internacionales. Como un instrumento transversal a los ejes anteriores se definió la importancia de consolidar la presencia de la Universidad en redes y grupos internacionales. El fortalecimiento del Grupo Montevideo y el Grupo Coimbra; la promoción de los Institutos Franco Argentino, Euroandino, instituto Alemán Argentino, entre otros; resulta fundamental para las actividades de internacionalización universitaria.

En Julio 2018, se produjo una renovación en la organización de las acciones de internacionalización de UNCUYO, las cuales quedaron en el ámbito de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Esta reestructuración, donde lo internacional se trabaja conjuntamente con las políticas de investigación y posgrado muestra el perfil que se pretende dar a

estos procesos. Desde dicha Secretaría se explicita⁷³ que la responsabilidad primaria en lo que respecta a la dimensión internacional universitaria es *Lograr que la Universidad Nacional de Cuyo participe activamente en el proceso de internacionalización y de la comunidad académica, para promocionar a sus integrantes como ciudadanos del mundo con estrategias, actitudes y valores universales.*

En el organigrama de la UNCUYO, de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado, se desprende una Coordinación General de Relaciones Internacionales y una Dirección de Cooperación Internacional.

Desde nuestra oficina (Cooperación Internacional) intentamos contribuir en la implementación, en el diseño de políticas de internacionalización del currículum. Para nosotros esto tiene una cuádruple dimensión, por un lado, la integración de contenidos internacionalizados en nuestros programas de estudio de grado y de posgrado; la implementación de herramientas pedagógicas internacionalizadas; el bilingüismo; y la integración de contenidos que permitan a las estudiantes desarrollar capacidades interculturales (B7).

La Dirección de Cooperación Internacional trabaja de manera transversal, brindando asesoramiento técnico y logístico a los distintos actores de la Universidad Nacional de Cuyo, para que avancen en sus procesos de internacionalización. Plantea fundamentalmente 3 áreas de trabajo:

- Internacionalización en casa: se busca promover modelos internacionales y multiculturales de educación, investigación y extensión desde el propio ámbito universitario: aulas, salas de profesores, comedores estudiantiles, bibliotecas, salas de multimedia, laboratorios de idiomas en proyectos académicos, de extensión e investigación. Es decir, herramientas de internacionalización sin desplazamiento físico. Asimismo, hay participación de la Universidad en proyectos del programa Erasmus +. Se incluye en esta área de trabajo dos ejes: Eventos Internacionales (donde

⁷³ Presentación PowerPoint de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Recuperado de: <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/presentacion-secretaria.pdf> (Último acceso 30/07/2019).

algunos ejemplos son: Modelo de Naciones Unidas Universitario; Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM; Congreso de Ciudades Inteligentes; FIESA 2018; Seminario de oportunidades en Asia) y Cursos Internacionales (Curso Empresas B; Curso de Enfermería; Curso de Viticultura; Programa de cooperación FUNDEFA; Curso sé diplomático de ingreso a la carrera diplomática).

- **Financiamiento internacional:** se proponen identificar, comunicar y brindar asesoramiento técnico sobre distintas fuentes de financiamiento internacional, orientadas a sostener colaboraciones internacionales y canales para la transferencia de conocimiento entre en la UNCUYO y distintas instituciones especializadas del mundo. Esta acción, tiene dos ejes: los proyectos internacionales y las convocatorias externas.
- **Relaciones Internacionales:** la UNCUYO mantiene relaciones formales con más de 200 instituciones a nivel global. Estas relaciones permiten garantizar la movilidad de docentes y estudiantes, bajo esquemas de cooperación muy diversos, y a través de distintos proyectos de colaboración internacional, siempre con el objetivo de mejorar la calidad de los programas y proyectos académicos, de investigación y extensión. Esta área cuenta con 2 ejes de trabajo: a) Cooperación multilateral e integración regional universitaria: UNCUYO participa activamente de distintas redes internacionales de colaboración universitaria. La participación de la universidad en estas plataformas de vinculación permite implementar una política de relaciones internacionales estratégicamente diseñada para contribuir en el alcance de las metas fijadas por el Plan Estratégico 2021. b) Cooperación Bilateral: la cual está asociada a los convenios de colaboración con otras universidades del mundo. Esta política de cooperación bilateral ha crecido considerablemente en los últimos años, particularmente desde la creación de la Secretaría de Relaciones Internacionales del Rectorado en el año 2007. Para potenciar esta cooperación, la Secretaría de investigación, Internacionales y Posgrado cuenta con dos institutos especializados:
 - Instituto Argentino Alemán Cuyo (IAACuyo) opera desde 2016 e incentiva cooperaciones mediante convenios formales entre la

UNCUYO y con 14 Universidades en Alemania y 4 Universidades de Austria. Sus objetivos son divulgar y comunicar sobre las posibilidades de intercambio que brindan las casas de alto estudio en los dos países mediante financiamientos e iniciativas propias y las entidades del Estado. El IAACuyo se ve como herramienta de vinculación para que, interesados en estudiar, doctorarse, docencia e investigación de los países encuentren su par y logran comunicar como también intercambiarse mediante becas y/o financiamientos de proyectos.

- Centro Franco Argentino (CFA): desde 2004, la UNCUYO y la Embajada de Francia en Argentina acordaron mediante convenio bilateral la creación del Centro Franco Argentino de Cuyo, el cual funciona como unidad descentralizada de gestión destinada a fortalecer la cooperación entre UNCUYO y los países francófonos, tales como Francia, Canadá y Bélgica. Los ámbitos de actuación del CFA se relacionan con el establecimiento de convenios con universidades y grandes escuelas para desarrollar movilidades de estudiantes y docentes, así como el apoyo para iniciar redes y proyectos conjuntos de investigación integrados por equipos internacionales.

En el ámbito de la Secretaría también se encuentra el Observatorio Nacional de Internacionalización de la Educación Universitaria (ONIES), el cual fue creado en el año 2011 en el marco del Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC), del Instituto de Educación Superior, América Latina y el Caribe (IESALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La posición de UNCUYO es que se deben profundizar los procesos de integración universitaria que contemplen la movilidad académica y estudiantil en todos los niveles de la Educación Superior (pregrado, grado y posgrado), para lo cual se observa la necesidad de contar con información pormenorizada institucional propia y de otras Universidades Nacionales que cuentan con programas de movilidad. Los objetivos que se plantea son:

- *Recoger y evaluar información de todas las unidades académicas de la UNCUYO que permita formular estrategias de cooperación internacional entre esta Universidad y universidades de América Latina y el Caribe.*
- *Promover la incorporación de un mayor número de universidades nacionales al Observatorio.*
- *Realizar una investigación evaluativa continua de los procesos de internacionalización de las Universidades de la República Argentina y de su impacto en el marco de la política de educación superior regional e internacional.*
- *Elaborar informes técnicos sobre resultados obtenidos como insumo para la toma de decisiones políticas.*
- *Organizar reuniones científicas que promuevan la difusión de las investigaciones y la generación de espacios de elaboración conjunta de propuestas de mejora y/o innovación (Ordenanza 40/2015).*

El ONIES cuenta con las adhesiones de las Universidades Nacionales del Litoral, del Sur, del Noreste, de San Luis, de Catamarca y La Plata. Se trabaja en la recopilación, análisis y producción de información que permita diagnosticar el estado de situación actual de las movilidades académicas y científicas, en todos sus aspectos (económicos, socio-culturales, de reconocimiento de aprendizajes y títulos) y niveles de la Educación Superior, y tomar decisiones para la mejora continua de la calidad de las mismas.

Desde Marzo de 2018, la UNCUYO participa de un proyecto Erasmus+ coordinado por la Universidad de Pisa (Italia) DHIP (*Developing Higher Education Institutions Internationalisation Policies*), que tiene por objetivo colaborar en el diseño y puesta en marcha de un Plan de Internacionalización. De esta forma, desde la Secretaría se comenzó a trabajar en esa línea y se encuentra en pleno discusión y desarrollo la nueva propuesta.

5.2.2.3 Gestión de la Internacionalización a nivel de las unidades académicas

Las 13 unidades académicas se plantan frente de la internacionalización de forma diversa en cuanto a la forma de estructurar las acciones. Solo 3 Facultades presentan instancias jerarquizadas en las que se desarrolla la internacionalización:

- En la Facultad de Filosofía y Letras existe una Secretaria de Evaluación y Planificación para la Internacionalización y la Nacionalización Educativa que *busca promover vínculos nacionales e internacionales a través de becas de movilidad, programas de investigación y cooperación tanto estudiantil como docente y personal no docente con la finalidad de darle sistematización y organicidad a todas las actividades que se realizan en la facultad y atender demandas futuras.*

Entre sus objetivos se mencionan:

- *Gestionar redes y convenios con instituciones educativas y organismos gubernamentales y no gubernamentales para la realización de proyectos conjuntos, en el marco de la cooperación solidaria y recíproca.*
- *Promover los programas de la Universidad referente a movilidad académica, estudiantil, docente, investigadores, gestores y personal de apoyo académico.*
- *Generar programas propios de los convenios surgidos a partir de los acuerdos interinstitucionales que se firmen a nivel nacional e internacional.*
- *Gestionar, administrar y supervisar la movilidad académica estudiantil, docente, personal de apoyo, de investigadores y gestores de la facultad que realicen actividades IN y OUT.*
- *Promover la generación de programas y/o proyectos propios de nacionalización e internacionalización en articulación permanente con las diferentes áreas de gestión de gobierno de la facultad.*
- *Promover estrategias para que la Facultad participe en actividades tales como ferias, visitas institucionales, entre otras*

actividades que fortalezcan su visibilidad y posicionamiento nacional e internacional.

- En la Facultad de Ingeniería se ubica una Dirección de Relaciones Nacionales e Internacionales, dependiente de la Secretaría de Relaciones Institucionales, la cual tiene como *misión generar y fortalecer vínculos de cooperación con otras universidades, instituciones de educación superior u organismos extranjeros afines. Así como promover el proceso de internacionalización de la comunidad académica de la Facultad a través de la gestión de convenios, intercambios académicos, propuestas de proyectos conjuntos de investigación, actividades de extensión y asociaciones estratégicas.*

Desde el año 1998 la Facultad de Ingeniería ha puesto en marcha múltiples acuerdos para la validación de movilidades; con el objetivo de contribuir a la constante búsqueda de la excelencia académica de sus estudiantes, la mejora de la competitividad y el fomento del conocimiento de nuestra cultura y capacidades en otros entornos.

Los Programas de Movilidad se basan en Convenios Marcos y Acuerdos Específicos entre las Instituciones que especifican el alcance, la duración, la cobertura y el reconocimiento de los trayectos académicos. Los mismos permiten que estudiantes de grado de la Facultad puedan estudiar en universidades del exterior, así como también que estudiantes extranjeros puedan cursar un período en UNCUYO.

- La Facultad de Artes y Diseño, cuenta en su organigrama con un Área de Relaciones Institucionales y Cooperación Internacional, que plantea en su misión
 - *Intervenir en las estrategias políticas, planes y programas de integración regional e internacionalización de la Universidad Nacional de Cuyo.*
 - *Efectivizar las relaciones institucionales y la vinculación con instituciones públicas y privadas de la Provincia, del País y del ámbito internacional.*

- *Coordina actividades y establece vínculos institucionales con el medio nacional e internacional.*
- *Gestiona a través de convenios, las relaciones institucionales con organismos gubernamentales, no gubernamentales, instituciones educativas y empresas de jurisdicciones internacionales, nacionales y/o provinciales.*

Habría una segunda categoría de organización de las acciones de internacionalización, en la que se ubican 7 facultades que no cuentan con un área específica, pero se enuncian en las funciones de determinadas secretarías o dependencias, las actividades de internacionalización:

- En la Facultad de Ciencias Agrarias, las acciones de internacionalización se coordinan desde la Secretaría de Ciencia, Técnica, Posgrado y Vinculación Académica – Científica y están casi exclusivamente asociadas a programas de movilidad, destinados tanto a estudiantes de grado como a docentes de la Universidad.
- En la Facultad de Ciencias Médicas desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, aparece entre las funciones de la misma *promover el intercambio académico entre estudiantes, desde y hacia la Facultad, con otros centros educativos a través de la Sección de Movilidad Estudiantil.*
- En la Facultad de Educación, y desde la Secretaría de Extensión hay un área de Movilidad que impulsa a la unidad académica para que *participe activamente en el proceso de internacionalización e integración regional, y promocióne a sus integrantes como ciudadanos del mundo con estrategias, actitudes y valores universales.* Las referencias existentes remiten a movilidad de estudiantes, docentes y graduados.
- En la Facultad de Odontología la Secretaría de Extensión cuenta con Área de Vinculación que tiene como *misión generar, programar, articular y comunicar relaciones interinstitucionales, entre la Facultad y el Territorio regional, nacional e instituciones extranjeras que favorezcan y estimulen los procesos de integración en investigación, docencia y capacitación. A fin de generar conocimiento y formar un espíritu crítico pluralista e interdisciplinario.* Todas las referencias son a programas de movilidad de estudiantes y profesores.

- La Facultad de Derecho tiene una Secretaría de Extensión y Vinculación en la que se mencionan referencias sobre movilidad estudiantil.
- En la Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria solo aparece una mención a la movilidad estudiantil, gestionada desde la Secretaría Académica.
- En lo que se refiere a la Facultad de Ciencias Económicas, en su sitio Web se menciona que se encuentra en pleno desarrollo de su proceso de internacionalización, con el objetivo que alcance a todas las áreas e integrantes de la comunidad académica, generando una cultura institucional internacional y enriqueciendo los procesos y contenidos mediante la cooperación y según estándares de calidad internacionales. Las referencias visibles remiten a la movilidad.

Finalmente, no se registraron referencias a acciones de internacionalización en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, así como tampoco en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ni en el Instituto Balseiro.

En los 10 casos que hay referencias sobre las acciones de internacionalización, están concentrados en su totalidad en una modalidad tradicional, la movilidad, mayoritariamente de estudiantes, sin aparecer ninguna mención en término de objetivos o actividades tendientes a la internacionalización del currículo.

Tabla 20: Síntesis de la Dimensión 1 en UNCUYO

Dimensión 1: Contexto Institucional	
Criterios	Hallazgos
1.1. La Internacionalización está presente en los documentos institucionales.	<p>En la visión de la UNCUYO se resalta la importancia de llevar adelante las tareas inherentes a la Universidad <i>en un contexto de integración regional latinoamericana y caribeña, en el marco de los procesos de internacionalización de la educación superior.</i></p> <p>Es evidente la referencia a la internacionalización en el Plan Estratégico 2021, en los tres Objetivos Estratégicos (I; II y III), y en cada uno de ellos se especifican líneas vinculadas con la internacionalización (I.8; II.3; II.4; II.5; II.6; III.2). Particularmente en el <i>Objetivo Estratégico II</i>, las líneas identificadas recogen todos los elementos de la internacionalización del currículo: la Dimensión 2 - Planes de Estudio comparables y compatibles se evidencia en las <i>Líneas Estratégicas II.3, II.5 y II.6</i>, la Dimensión 3 – Uso de un sistema de créditos se evidencia en la <i>Línea II.5</i>, la Dimensión 4 – Títulos conjuntos y doble titulación está referenciada en la <i>Línea II.4</i> y finalmente la Dimensión 5 – Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa esta formulado en la <i>Línea II.6</i>.</p>
1.2. Existe una estructura organizativa para la internacionalización.	<p>Desde 2018 y producto de una Resolución del Rectorado Nº 52/2018, en el organigrama de la UNCUYO existe una Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado, de la cual se desprende una Coordinación General de Relaciones Internacionales y una Dirección de Cooperación Internacional. En este aspecto la función de la Secretaría es <i>lograr que la Universidad Nacional de Cuyo participe activamente en el proceso de internacionalización y de la comunidad académica, para promocionar a sus integrantes como ciudadanos del mundo con estrategias, actitudes y valores universales.</i></p> <p>En la Dirección de Cooperación Internacional existen tres áreas, una de las cuales es la de Internacionalización en casa, y en la que están incluidos algunos aspectos inherentes a la internacionalización del currículo.</p>

<p>1.3. Existe articulación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.</p>	<p>Existe una estructura clara en tres facultades para impulsar la internacionalización: en la Facultad de Filosofía y Letras existe una Secretaría de Evaluación y Planificación para la Internacionalización y la Nacionalización Educativa; en la Facultad de Ingeniería se ubica una Dirección de Relaciones Nacionales e Internacionales, dependiente de la Secretaría de Relaciones Institucionales, y en la Facultad de Artes y Diseño, hay un Área de Relaciones Institucionales y Cooperación Internacional. Luego hay otras siete facultades que no cuentan con un área específica, pero se enuncian en las funciones de determinadas Secretarías o dependencias, las actividades de internacionalización: Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Derecho, Facultad de Educación, Facultad de Odontología.</p> <p>A nivel central, la propia Secretaría en la que se encuentran las funciones de Internacionalización, comparte este ámbito de actuación con la Investigación y el Posgrado (Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado – SIIP), lo que implica al menos en la formalidad un alto grado de articulación.</p> <p>En lo que respecta con la articulación entre las acciones de las facultades y el rectorado, la SIIP cuenta con un Consejo de Relaciones Internacionales, formado por un funcionario por cada una de las unidades académicas pertenecientes a la UNCUYO. Su función es ser un enlace de articulación de políticas y comunicación con las Secretaría de Relaciones Internacionales de la UNCUYO. Se realizan reuniones periódicas y existe una comunicación fluida con los consejeros, que son designados por sus respectivos decanos.</p> <p>Sin embargo, es importante resaltar que desde la CONEAU se observó que existía <i>un doble estándar que se advierte principalmente entre la unidad central y las diferentes unidades académicas propio de la naturaleza de instituciones universitarias grandes y con fuerte autonomía en las unidades académicas, donde flujos de comunicación insuficientes reducen el impacto y los alcances perseguidos por los objetivos y líneas estratégicas</i> (Informe de Evaluación Externa CONEAU, 2018: 25). Desde la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado se promueve y apoya la participación de los estudiantes en acciones de internacionalización. Las convocatorias de Movilidad Estudiantil de UNCUYO se abren dos veces por año y se ofrecen cuatro programas diferentes: Programa de Movilidad Académica de la Universidad Nacional de Cuyo, Programa Jóvenes</p>
--	---

	<p>Intercambio México Argentina (JIMA), Programa Movilidad Académica Colombia Argentina (MACA) y Programa Escala Estudiantil- Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)</p> <p>De la misma forma, con los profesores se promueve la participación en acciones de internacionalización, a través de dos programas: Programa de Movilidad Docente y Programa ESCALA AUGM. El Programa de Movilidad Docente procura estimular en los docentes las competencias, actitudes y habilidades necesarias para comprender, participar y trabajar en la comunidad académica internacional. Su objetivo específico es ofrecer a docentes la posibilidad de realizar una estancia por un máximo de 30 días en una institución extranjera para realizar actividades de docencia, investigación, y extensión. El Programa ESCALA AUGM ofrece movilidades que se enmarcan en las funciones universitarias de enseñanza, investigación, extensión y gestión universitaria. Para ambos programas hay dos categorías de participación, docentes con poca antigüedad en el cargo (mínimo 2 años) y docentes de 10 años o más de antigüedad (<i>SIIP -Convocatoria 2019-2020</i>).</p>
<p>1.4. Existe financiamiento de la universidad para apoyar las acciones de internacionalización.</p>	<p>Se revisó el presupuesto vigente para el año en curso y existen partidas asignadas a acciones de internacionalización.</p>
<p>1.5. Existe un Plan de Internacionalización</p>	<p>Existe un Plan de Internacionalización 2014 – 2018, que propone un conjunto de líneas estratégicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fortalecimiento de la participación activa en procesos de integración de educación superior.</i> • <i>Desarrollo de acciones tendientes a la mejora de la educación en todos sus niveles y modalidades.</i> • <i>Promoción de la formación docente continua.</i> • <i>Fortalecimiento de la vinculación y articulación con organismos de ciencia y técnica nacionales e internacionales.</i> <p>Estas Líneas se desarrollan en los siguientes ejes de políticas de gestión:</p> <p><i>Eje I- Sensibilización y capacitación de la comunidad universitaria sobre la globalización e internacionalización del conocimiento. Tiene un Programa: Internacionalización Integral, con 5 proyectos: a) Capacitación en internacionalización; b) Cátedra Virtual para la Integración</i></p>

	<p><i>Latinoamericana; c) Curso Soy Internacional; d) UNCUYOS en el mundo; e) Misiones y eventos internacionales.</i></p> <p><i>Eje II- Aumento del nivel de Internacionalización de la UNCUYO. Tiene un Programa: Movilidad Internacional, con 5 proyectos: a) Movilidad Estudiantil; b) Movilidad Docente; c) Movilidad Docente de Posgrado; d) Doctorar en el Extranjero; e) Movilidad del Personal de Apoyo.</i></p> <p><i>Eje III- Impulso de Redes y Centros Internacionales. Tiene un Programa: Cooperación Internacional, con 5 proyectos: a) AUGM; b) Instituto Franco-Argentino; c) Instituto Argentino-Alemán; d) Secretaría de Políticas Universitarias; e) Convocatorias externas. (Memoria de Gestión 2017 de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria)</i></p> <p><i>Cada uno de estos Ejes se corresponde con líneas estratégicas del Plan Estratégico 2021(I.8; I.9; II.7; III.12).</i></p> <p><i>En el Plan no se mencionan de forma explícita acciones concretas para la internacionalización del currículo, solo el primer eje en su denominación plantea la Internacionalización integral, y alguno de los proyectos apunta a sensibilizar a la comunidad académica sobre la importancia de incluir lo internacional en los diferentes ámbitos de la comunidad universitaria.</i></p> <p><i>Tampoco se recorren los 4 componentes centrales de la internacionalización del currículo. Las acciones emprendidas en 2013 y 2014 sobre internacionalización en casa (Ordenanza 20/2013) dan cuenta que UNCUYO tuvo en sus prioridades cada uno de los 4 componentes de la Internacionalización del Currículo. Actualmente, se menciona pero no aparecen visibles acciones vinculadas con la temática.</i></p> <p><i>En cuanto a la identificación de acciones concretas que muestran una separación entre grado y posgrado, es interesante señalar por ejemplo en el Eje II, hay dos proyectos que están claramente destinados al posgrado: c) Movilidad Docente de Posgrado; d) Doctorar en el Extranjero.</i></p> <p><i>El Plan no especifica acciones de internacionalización vinculadas con áreas del conocimiento en particular, son todos planteamientos en términos generales. Finalmente, es visible que casi todas las acciones remiten claramente a aspectos de la internacionalización más tradicionales (movilidad), particularmente, el Eje II y el Eje III.</i></p>
--	---

<p>1.6. La elaboración del Plan de Internacionalización se da de una forma participativa.</p>	<p>Para la elaboración del Plan de Internacionalización, y tal como se explicita en el Documento Memoria de Gestión 2017 de la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria, se realizó un profundo estudio de los problemas de internacionalización que enfrentaba la Universidad y que dieron por resultado una limitada dimensión internacional en la institución. En lo que respecta a la internacionalización del currículo, el estudio marcó un bajo porcentaje conocimiento de idiomas y utilización de materiales de estudio en otras lenguas por parte de los estudiantes. Según las conclusiones del estudio, estos elementos han conducido a una escasa internacionalización de la institución. De las conclusiones y recomendaciones del documento aparece la propuesta de promover acciones hacia el interior de la universidad que incorporen a toda la comunidad universitaria en los procesos internacionales.</p> <p>En el marco del proyecto DHIP, que está vigente, se desarrolló el proceso por el cual se elaboró el Plan de Internacionalización. La preparación del mismo se hizo desde la Secretaría, pero no hubo una convocatoria formal a los diferentes actores de la comunidad universitaria, así como tampoco mecanismos formales (procedimientos y protocolos) para su elaboración.</p>
<p>1.7. Existen mecanismos formales para la comunicación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.</p>	<p>Existen canales y procedimientos para informar a la comunidad académica sobre las acciones y oportunidades de internacionalización, tales como los boletines informativos, que se vienen elaborando y distribuyendo digitalmente con novedades sobre programas de movilidad, becas, seminarios y otras actividades de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Para ello, se invita a los interesados a suscribirse en línea: (http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/suscriptores).</p> <p>Todas las convocatorias de la SIIP finalizan con un plan de transferencia y la publicación de un acta oficial con los resultados de dicha convocatoria: beneficiarios, criterios de selección, comité evaluador y plazos establecidos.</p> <p>La totalidad de las personas movilizadas a través de programas regulares financiados por la SIIP deben presentar, como un requerimiento de la convocatoria, un plan de transferencia a su regreso. A través de este mecanismo se busca construir algún espacio de vinculación con las facultades y las actividades académicas.</p> <p><i>Esa oportunidad me la brindo la universidad a través de su Programa de Movilidad Docente, que me postule y realmente fue una experiencia absolutamente insustituible. Todo lo que vi, todo lo que</i></p>

	<p><i>conocí y todo lo que aprendí en esa Universidad pude transferirlo a mi unidad académica, a mi cátedra a mis colegas, a mis alumnos. Realmente la experiencia fue absolutamente enriquecedora (B10).</i></p> <p>Las oportunidades que brinda UNCUYO para internacionalizarse se hicieron visibles en los grupos focales, resaltando los beneficios que esto implica para cada actor:</p> <p><i>La experiencia fue invaluable. Haber accedido al intercambio me permitió abrir la mente hacia otras culturas, entender distintos puntos de vista y darle la debida importancia a los idiomas (GFE13).</i></p> <p><i>Estar en una universidad que proyecta más allá de sus muros es importante, porque implica que hay una visión de futuro, y en esa planificación también se contempla nuestro rol como docentes en un mundo global (GFP10).</i></p> <p>Estas expresiones sintetizan el conocimiento y valoración de la comunidad universitaria en lo que respecta a las acciones vinculadas con la internacionalización.</p>
--	--

Fuente: elaboración propia.

5.2.3 Dimensión 2: Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional

Según lo establecido por el Estatuto y de acuerdo con la forma de organización en Facultades e Institutos, la actividad académica se planifica e implementa en cada una de las unidades académicas. Asimismo, la UNCUYO posee una estructura de gestión académica centralizada general en el ámbito del Rectorado, a cargo de la Secretaría Académica, que coordina y propone lineamientos generales para todas las unidades académicas y lleva a cabo la gestión académica a nivel Universidad de las carreras de grado y pregrado.

En tal sentido, es importante mencionar que durante el período 2014 – 2016, se desarrollaron una serie de acuerdos de política educativa institucional sobre currículo, en el marco de la Coordinación de Actualización e Innovación Educativa de la Secretaría Académica a nivel central y en respuesta a los lineamientos del Plan Estratégico 2021. Los principios que orientaron las discusiones apuntaron a la actualización e innovación de los proyectos de formación teniendo en cuenta los principios de la integración educativa universitaria a nivel regional e internacional, promoción de la movilidad académica con reconocimiento de trayectos formativos, la incorporación de diferentes estrategias curriculares para la internacionalización del currículo, la implementación del sistema de créditos, entre otros.

Los lineamientos curriculares se trabajaron con referentes institucionales de todas las unidades académicas de la UNCUYO y combinaron los requerimientos nacionales, regionales e internacionales y la trayectoria y características de la Universidad. Desde la Secretaría Académica se elaboraron los *Lineamientos y Ejes para la Creación y/o Actualización de Carreras de Pregrado y Grado de la UNCUYO*, los cuales fueron aprobados por la Ordenanza 07/2016 del 18 de Febrero de 2016. El 13/10/2016 el Consejo Superior aprobó el reglamento a través de la Ordenanza 75/2016, el cual estableció el procedimiento para la creación y/o actualización de las carreras de pregrado y grado a través del enfoque curricular basado en competencias. Es importante resaltar que entre los insumos utilizados para la

elaboración de este documento, se encontraban referencias a propuestas e instrumentos del contexto internacional, las cuales fueron mencionadas en el capítulo 3 de esta tesis como los elementos constitutivos para las Dimensiones 2 y 3 de la internacionalización del currículo:

- 1) *ECTS – Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos*
- 2) *Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) proyecto Tuning*
- 3) *Sistema de Créditos Académicos (SICA) y complemento al Título (CAT) para América Latina*
- 4) *Tuning Europa*
- 5) *CRES 2008 UNESCO*
- 6) *Informe 6x4 (2004) ASCUN*
- 7) *Proyecto ALFA Tuning América Latina (2004 – 2008) (Ordenanza 75/2016, Anexo 1, pág.16).*

En esta Ordenanza se menciona que *la UNCUIYO, en su Plan Estratégico 2021, explicita los lineamientos de política educativa institucional acordes al marco normativo que rige el sistema educativo nacional y de acuerdo a los lineamientos regionales del Plan de acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior 2008:*

- *Expansión de la cobertura con calidad, pertinencia e inclusión social*
- *Políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad*
- *Innovación educativa*
- *Agenda regional de la ciencia, tecnología e innovación*
- *Integración regional e internacionalización.*

Lo anteriormente expuesto permite confirmar que existe un proceso conducente a la internacionalización del currículo en los documentos oficiales de la UNCUIYO. Esta explicitación marca diferencias de UNCUIYO en contraste con el sistema universitario argentino:

Esta Ordenanza (75/2016) no tiene antecedentes en el sistema universitario argentino y ha sido un modelo perseguido por muchas universidades en Argentina (B8).

Para el logro de estos lineamientos, la UNCUYO asume para la creación y/o actualización de las carreras de pregrado y grado el enfoque curricular basado en competencias. En dicho documento, define a la competencia como *la capacidad que tiene un estudiante para afrontar y actuar ante situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado. Tiene que ver con la capacidad de juzgar la conveniencia de los conocimientos de acuerdo a la situación y de manejarlos de manera más adecuada. Trabajar con competencias en el ámbito de la educación es poner el énfasis en vincular los saberes con situaciones de la realidad (aprendizaje por problemas, aprendizaje por el análisis de casos, proyectos, aprendizaje situado) y desarrollar la capacidad del docente para construir problemas con información significativa de contextos reales. Son componentes de las competencias: conocimientos y capacidades intelectuales; habilidades y destrezas; actitudes y valores.*

- *Conocimientos y capacidades intelectuales: adquisición sistemática de teorías, clasificaciones, conceptos.*
- *Habilidades y destrezas: entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados, relacionados con material científico o del área profesional: organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar.*
- *Actitudes y valores: responsabilidad, autonomía, iniciativa, compromiso con la tarea.*

Esta definición de política institucional sobre el diseño curricular está completamente en sintonía con las que se discuten a escala global, acercando este posicionamiento a las tendencias internacionales, y con la expectativa que los planes que surjan puedan ser más comparables y compatibles. El enfoque por competencias fue mencionado en el capítulo 3 como la base de sustentación de los diseños que prevén una adhesión al proceso de internacionalización del currículo.

Vivimos en un mundo que valora enormemente lo diverso y para poder comprender lo diverso, lo que es distinto a nosotros, apreciarnos y participar plenamente en la diversidad, tenemos que desarrollar competencias mediante un diseño curricular internacionalizado. En segundo lugar, otro aspecto que tenemos que considerar es que en el siglo

XXI, el espacio de inserción laboral es un espacio que está globalizado, que está internacionalizado es decir que alguien que egresa de aquí, de Mendoza, sin necesidad de desplazamientos va a trabajar para empresas o para organismos que están fuera de este espacio nacional. Y para eso también se necesita un currículum internacionalizado, que de las competencias que me permitan no solamente conocer una lengua extranjera sino también captar, comprender cómo me tengo que desempeñar desde el punto de vista cultural en ese espacio en el que es posible que tenga que trabajar (B7).

El Anexo I de la Ordenanza 75/2016 se proponen tres preguntas que ayudan a definir los elementos constitutivos del currículo, y son los indicativos para las carreras de UNCUYO para llevar adelante el proceso de diseño curricular:

- 1. ¿Qué pretendemos que los alumnos aprendan? (¿Qué competencias desarrollarán?)*
- 2. ¿Cuáles son las metodologías más adecuadas?*
- 3. ¿Con qué criterios y procedimientos se comprobará si el alumno ha adquirido los aprendizajes (competencias) propuestos?*

Un aspecto a considerar sobre la inclusión de la dimensión internacional en los planes de estudio es la forma en la cual estos se diseñan. En tal sentido, y siguiendo el espíritu principal del planteamiento institucional, hay una primera cuestión a tener en cuenta en lo que respecta a la UNCUYO, y es que los planes de estudio por reglamentación deben diseñarse por competencias. Según este documento, los planes de estudio deben desarrollar dos tipos de competencias:

- a) Generales: son transversales, transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. No se vinculan a ninguna disciplina, sino que pueden aplicarse a una variedad de áreas y situaciones. Ej.: comunicación, resolución de problemas, razonamiento, liderazgo, creatividad, trabajo en equipo, participación, transformación (competencia para leer, traducir y transformar los contextos profesionales en los que se inserten); contextualización (competencia para situar los problemas, analizarlos en su contexto),*

b) *Específicas: conocimientos disciplinares. Son competencias propias de la especialización y perfil profesional para que se prepara al estudiante.*

Para que un currículum sea internacionalizado e internacionalizable principalmente hay que desarrollar las competencias genéricas, algunos las denominan genéricas, otras generales, son las competencias internacionales. ¿Cuáles son?: el desarrollo de la interculturalidad, el compromiso social a partir de la incorporación de las prácticas socioeducativas, la planificación estratégica, la incorporación de una capacidad fundamental como es la investigación evaluativa desde una perspectiva comparada. Esas son competencias fundamentales que tienen que atravesar el currículum, en todos los espacios curriculares o asignaturas que presenta la propuesta educativa (B7).

En la reglamentación propuesta, así como se sugieren los tipos de competencias a incluir, también se presentan algunos ejemplos de estrategias de enseñanza.

- *Lección Magistral o exposición del docente: consiste en la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada. Son las clases teóricas en las que el profesor desarrolla sesiones expositivos-explicativas y/o demostrativas de contenidos.*
- *Estudio de casos: permite la adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados. Organización de la clase: seminario/taller que permiten construir conocimientos a través de la interacción y la actividad.*
- *Resolución de ejercicios y problemas: requiere ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos. Organización de clases prácticas, en las que se muestran modos de actuar (problemas de laboratorio, trabajo de campo).*
- *Trabajo por proyecto: estimula la investigación del entorno, la formulación y resolución de problemas, el trabajo cooperativo, el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje.*

- *Prácticas externas/trabajo de campo: se busca otros espacios para aprender, más allá del aula. Favorece el desarrollo de competencias porque supone generar situaciones de aprendizaje en los espacios donde los futuros egresados se desempeñarán laboralmente.*

En las entrevistas, también aparece con claridad, esta voluntad de avanzar sobre estrategias que permitan este cambio de paradigma:

Hemos iniciado también un programa de colaboración con la Universidad de Ciencias Aplicadas de Munich donde estamos capacitando a docentes en nuevas herramientas pedagógicas como es project based learning o problem based learning. Son herramientas internacionalizadas que estamos integrando ahora sistemáticamente en nuestros programas de estudio (B8).

Finalmente, la misma Ordenanza propone variante de evaluación asociadas a este enfoque:

- *De conocimientos: la evaluación no se reduce a recordar datos, fechas o definiciones. Por el contrario, debe permitir que el alumno use los conceptos en diferentes situaciones.*
- *De habilidades y destrezas: observación de la práctica y realización de las competencias adquiridas.*
- *De actitudes y valores: observación de opiniones y actuaciones de los alumnos dentro y fuera de la clase, en las actividades grupales, en la distribución de tareas y responsabilidades, en los conflictos, en las actividades externas.*

Lo expuesto anteriormente en metodología de la enseñanza y de la evaluación constituyen sugerencias que variarán de acuerdo a las características propias del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada carrera. En lo que respecta a la organización curricular se recomienda en la Ordenanza que durante los dos últimos años de cursado de la carrera se incorporen espacios electivos y optativos, con el propósito de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de configurar su propio trayecto formativo, lo que brinda mayor flexibilidad al plan de estudios. Tanto el diseño realizado a través de un enfoque por competencias, como la flexibilidad de la estructuración del plan de estudios con la incorporación de optativas son

elementos centrales de la Dimensión 2 de la internacionalización del currículo expuestos teóricamente en el capítulo 3 y que dan cuenta del desarrollo de este proceso en el caso de UNCUIYO, al menos en la política institucional definida a nivel central.

Cada unidad académica cuenta con una secretaría académica cuya función es la de organizar, planificar e implementar las carreras de pregrado y grado que se dictan en cada una de sus localizaciones y sedes. Cada una de las carreras de grado y pregrado de la UNCUIYO tiene un director de carrera, designado en cada caso por los Consejos u órganos correspondientes.

Los planes de estudio exhiben un grado heterogéneo de actualización. La gran mayoría, según el Informe de Evaluación Externo de la CONEAU (2018) han sido actualizados en los últimos 10 años.

En general sólo algunas facultades se han hecho eco de ello y han cambiado sus planes de estudios, otras están trabajando para concretarlo y algunas todavía no lo hacen (B2).

(La implementación de la Ordenanza 75/2016 en las distintas unidades académicas) no es pareja de ninguna manera. Lo que sí, está la normativa que nos orienta, pero cada unidad académica lo va haciendo de acuerdo a sus posibilidades (B7).

En lo que respecta al posgrado, los lineamientos generales para estas carreras, así como las políticas centralizadas, se formulan desde la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. Los planes de estudio se tramitan en dicha Secretaría y la gestión académica se realiza desde las unidades académicas, que no poseen estructuras similares de soporte.

Para la Dimensión 2, se analizaron diferentes carreras de grado (Licenciatura en Geografía, Ingeniería de Petróleos, Profesorado Universitario en Educación Inicial, Ingeniería Mecánica y Abogacía) correspondientes a cinco Facultades diferentes de la Universidad (Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ingeniería, Facultad de Educación y Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria y Facultad de Derecho, respectivamente). Los estudiantes y profesores que participaron de los dos grupos focales estaban vinculados a las Facultades anteriormente mencionadas.

La Facultad de Filosofía y Letras, durante 2017 realizó una actualización de todas sus carreras de grado, las cuales incorporaron en todas las propuestas diferentes aspectos vinculados con la internacionalización del currículo. En los considerandos de algunas de las Ordenanzas de actualización (Ordenanza 47/2017 de la carrera de Licenciatura en Arqueología y Ordenanza 44/2017 de la carrera de Licenciatura en Historia) se menciona de forma muy contundente *que se propone la educación basada en competencias, la adopción del crédito académico y el carácter obligatorio de una lengua extranjera* para el proceso de diseño curricular. Cuando se revisan los programas de las asignaturas, es sumamente diversa la forma de expresar lo que se propone: en algunos casos hay mención explícita a las competencias (generales y específicas -disciplinares y profesionales-) a las que da lugar la asignatura, y su vinculación con el perfil de egreso, en otros solo se enuncian las expectativas de logro, y hay una tercera categoría que podría darse en materias que tienen un formato tradicional expresadas en objetivos.

Lo que más costo y aún sigue costando es el entender el concepto de competencia en cuanto a saberes que tiene que manejar el futuro profesional y eso ha costado con algunos profesores. Tenemos algunos más avanzados más progres, que lo han entendido y no saturan al alumno con textos, textos y textos sino que trabajan sobre el hacer y por supuesto siempre hay otros que no (B9).

En la propuesta de diseño curricular de la carrera de Licenciatura en Geografía (Ordenanza 39/2017) se menciona en los considerandos *que se propende a la nacionalización, regionalización e internacionalización de los procesos formativos y se establece un currículo flexible que favorezca la construcción de trayectos académicos relacionados con aptitudes del alumno*. Se explicita que el perfil está descripto en términos de habilidades, destrezas, actitudes y valores, en el marco de la educación basada en competencias. La propuesta de esta carrera sigue el formato planteado por la Secretaría Académica en la Ordenanza 75/2016, y se describe en términos de competencias el perfil de egreso, así como la asignación de créditos en el sentido de la valoración de volumen de trabajo del estudiante. En el cuerpo

de la propuesta se vuelve a insistir con la *adaptación del currículo con miras a la internacionalización de los procesos formativos, a fin de lograr una vinculación que facilite los intercambios estudiantiles y contribuya a la inserción de la universidad en el marco de la política global* (Ordenanza 39/2017, pág.9). Las 23 asignaturas revisadas presentan mayoritariamente características tradicionales, con descripción por objetivos. Solo en algunos casos aparece la mención a la contribución que ésta hace al perfil de egreso, en términos de competencias y en otros se explicitan las expectativas de logro.

En la Ordenanza 2/2016 de la Modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Ingeniería de Petróleos y particularmente en los considerandos se menciona explícitamente *que la estructura curricular del Plan de Estudios debe tener la flexibilidad para facilitar las relaciones nacionales e internacionales y la movilidad estudiantil*.

Por otra parte, en la fundamentación de la renovación se menciona que *en este contexto, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, siguiendo la tendencia internacional que reclama formar a los profesionales teniendo en cuenta las condiciones reales del ejercicio actual de las profesiones, promueve considerar a las competencias profesionales como el horizonte formativo al que debe apuntar la educación universitaria en todas sus áreas. La consideración precedente requiere por parte de las universidades la revisión y construcción de nuevas propuestas curriculares y la adecuación de las distintas unidades académicas, carreras, departamentos, etc., a un modelo de gestión y organización académica acorde con el desarrollo de un currículo basado en competencias* (Ordenanza 02/2016, Anexo 1, pág.5).

Asimismo, se enfatiza que *se debe destacar la importancia que las políticas propuestas por la Universidad, dan a la integración regional e internacional, poniendo énfasis en el trabajo colaborativo, donde la generación de conocimientos es potenciada a través de investigaciones conjuntas entre organizaciones educativas de Latinoamérica y del resto del mundo. En ese orden de pensamiento, cabe mencionar que se está comenzando a generar una apertura, vinculación, con unidades académicas*

del país y el extranjero a fin de lograr convenios que permitan el cursado de materias electivas (Ordenanza 02/2016, Anexo 1, pág.7).

En el apartado de Régimen de Enseñanza y de Aprendizaje, se menciona que *el enfoque de la enseñanza para la comprensión es una opción teórica que puede constituirse en el fundamento de la construcción curricular y metodológica para la educación basada en competencias (Ordenanza 02/2016, Anexo 1, pág.35).* A pesar de estas menciones tan claras al enfoque por competencias en la propuesta de actualización del Plan de Estudios, cuando se revisan los programas de la carrera no se visualizan esos aspectos de renovación en los mismos.

En la Ordenanza 80/2013 de la Modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado Universitario de Educación Inicial y particularmente en los considerandos se menciona explícitamente *que a nivel internacional, se consultaron los fundamentos de la Declaración de Bolonia, los proyectos Tuning y Alfa Tuning América Latina.*

Se menciona que la propuesta de distribución curricular *toma en consideración las competencias enunciadas en el perfil del título, los logros de aprendizaje especificados para cada unidad y los tipos de evaluación que se consideren más adecuados. El tiempo total de trabajo del estudiante medido en horas (Ordenanza 80/2013, Anexo 1, pág.5).*

En la renovación de la carrera de Ingeniería Mecánica, se observa en su fundamentación que se menciona el rol que ha tenido la Secretaría Académica a nivel central en el proceso de inclusión de la dimensión internacional en los planes de estudio: *Durante la última etapa, el equipo técnico de la Secretaría Académica de Rectorado, amplió el análisis respecto de las tendencias internacionales y las demandas a la Educación Superior en el mundo y en la región, objetivando algunas demandas que es prioritario contemplar, por parte de la UNCUIYO, para fortalecer su posición y la de sus graduados en el contexto regional y global (Ordenanza 16/2016, pág.5).*

Finalmente, la carrera de Abogacía también plantea que la distribución curricular considera un enfoque por competencias para la enunciación de su perfil de egreso (Ordenanza 5/2017, pág.20).

Se espera que el egresado adquiera, entre otras competencias, la capacidad de resolver problemas profesionales en el marco del paradigma de la complejidad, teniendo en cuenta la sociedad multicultural, destrezas informáticas, dominio de idiomas, expresión oral y escrita, manejo de fuentes de información, técnicas de estudio y aprendizajes de actitudes y valores que tienen que ver tanto con el trabajo profesional como con los diferentes retos que la vida plantea, capacidad reflexiva, trabajo en equipo, espíritu crítico y creativo y compromiso con el rigor de calidad (B2).

En lo que respecta a la inclusión de bibliografía en otro idioma en los programas de las asignaturas, la revisión realizada en las carreras analizadas no encontró muchas evidencias.

Los programas de las asignaturas que se analizaron mostraron una estructuración con formato tradicional, describiendo principalmente contenidos, sin formular resultados de aprendizaje que pudieran hacer mucho más comparable la propuesta con otras a escala global. En algunos casos (Licenciatura en Historia y Licenciatura en Geografía) hubo menciones a competencias generales y específicas, vinculando la asignatura con lo que se esperaba en el perfil de egreso y estipulando algunas expectativas de logro. En la mayoría de los programas analizados se observaron objetivos, y las metodologías propuestas para el aprendizaje como las estrategias de evaluación remiten a formatos clásicos y tradicionales, con pocas referencias a habilidades y capacidades alcanzadas por los estudiantes al finalizar el proceso de aprendizaje en la asignatura, las cuales de esta forma no pueden ser consideradas comparables o compatibles a nivel internacional.

Esta falta de inclusión de aspectos internacionales en el diseño e impartición de las asignaturas, contrasta con la percepción que tiene la comunidad universitaria sobre la importancia de la internacionalización:

Es nuestra responsabilidad como docentes acercar a los estudiantes a lo que está sucediendo en la disciplina en otras partes del mundo. Contribuir a que logren ser ciudadanos y profesionales globales es parte de nuestro rol en la Universidad (GFP13).

Lo que requiere hoy la sociedad y el mundo laboral de nuestros estudiantes es diferente de años atrás. Tenemos que poder brindarles herramientas globales, internacionalizarlos para que puedan desarrollar su profesión en el futuro (GFP11).

Avanzar en la internacionalización de la materia, incorporando temas, bibliografía y hasta metodologías compartidas con otros docentes en otros contextos también nos hace docentes globales, nos internacionaliza a nosotros también (GFP14).

En la misma línea, los estudiantes visualizan que la internacionalización es un requisito de lo que esperan en su futuro profesional:

Aprender en otro contexto fue muy enriquecedor, ya que el enfoque de la carrera es distinto y se complementa con el que he estudiado en la Uni. Otro punto importante fue la oportunidad de realizar pasantías en una empresa internacional, aprendiendo la dinámica en ella, y viendo cómo llevar a cabo proyectos donde estaban involucrados distintos departamentos de la empresa, aplicando conceptos aprendidos en los cursos (GFE11).

Además, el doble título te abre oportunidades y facilita la búsqueda de trabajo en el exterior. Al tiempo que te amplía la visión laboral, gracias a los distintos enfoques. Estoy muy agradecido con la Facultad y la Universidad por la oportunidad que me dio. En estos dos años he crecido mucho, no solo en el aspecto académico, sino también en el personal (GFE12).

En general, todo el proceso de incorporación de aspectos internacionales en los planes de estudio de UNCUYO presenta algunos avances significativos, particularmente por la existencia de una política a nivel central muy clara, pero la implementación de la misma presenta diferencias según las disciplinas:

Hay una flexibilidad para que cada equipo vaya encontrando su camino, no como algo obligatorio, sino como que se van promocionando cosas para que la gente encuentre la forma de hacerlas (B9).

Tabla 21: Síntesis de la Dimensión 2 en UNCUYO

Dimensión 2: Planes de estudios comparables y compatibles a nivel internacional	
Criterios	Hallazgos
<p>2.1. El diseño de los planes de estudios se hace incluyendo elementos internacionales.</p>	<p>Se evidencia con claridad la concordancia del diseño de los planes de estudio con las tendencias internacionales. Desde la Secretaría Académica a nivel central se establecieron en 2016 los <i>Lineamientos y Ejes para la Creación y/o Actualización de Carreras de Pregrado y Grado de la UNCUYO</i>. Entre los insumos utilizados para la elaboración, se encontraban referencias a propuestas innovadoras e instrumentos del contexto internacional: <i>ECTS – Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos; Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) proyecto Tuning; Sistema de Créditos Académicos (SICA) y complemento al Título (CAT) para América Latina; Tuning Europa; CRES 2008 UNESCO; Informe 6x4 (2004) ASCUN; Proyecto ALFA Tuning América Latina (2004 – 2008); Lineamientos regionales del Plan de acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior 2008</i> (Ordenanza 75/2016, Anexo 1, pág. 16).</p> <p>Los planes de estudio están definidos en términos de competencias, dado que es el eje central de los <i>Lineamientos y Ejes para la Creación y/o Actualización de Carreras de Pregrado y Grado de la UNCUYO</i> (Ordenanza 75/2016).</p> <p>Según este documento, los planes de estudio deben desarrollar dos tipos de competencias: <i>generales y específicas</i>.</p> <p>Como uno de los casos analizados en UNCUYO, la Facultad de Derecho cuenta con <i>un nuevo plan de estudios para la carrera de Abogacía aprobado en 2017, el cual incorpora múltiples competencias globales. En la fundamentación del nuevo plan, se encuentran referencias a los cambios económicos, sociales y tecnológicos que han transformado el mundo en un espacio globalizado e interdependiente, caracterizado por un flujo de información permanente y abundante. Esto ha impactado en las exigencias de los profesionales quienes deben contar con nuevas capacidades y destrezas. El diseño del plan de estudios incluyó una instancia de análisis de otros planes de estudio del país como del extranjero</i> (Ordenanza 5/2017).</p>

	<p>En la definición del perfil de egreso de las carreras hay una formulación de lo que el graduado de dicho plan de estudios será capaz de hacer. En el caso de Abogacía, se menciona: <i>el nuevo plan propone un cambio en el perfil del profesional, orientado más hacia la mediación y la solución alternativa de conflictos, más allá de la mera litigiosidad, transversalizando, asimismo, contenidos de derechos humanos, ética y práctica profesional (B2).</i></p> <p>Sin embargo, cuando se revisan los programas de asignaturas de carreras hay muy poca mención directa a las competencias a las que da lugar o a las que contribuye cada una de ellas. De las entrevistas se concluyó que en la UNCUYO: <i>es necesario profundizar la capacitación de profesores en el enfoque por competencias, y en particular, en competencias globales. Si bien es mucho lo que se ha logrado a nivel institucional y normativo, es difícil trasladar estos cambios de paradigmas a los docentes que llevan muchos años ejerciendo la docencia con criterios y esquemas diferentes. Esto supone una gran dificultad para llevar a la práctica los objetivos plasmados en el plan de estudios 2017 (B2).</i></p>
<p>2.2. Las asignaturas incluyen aspectos internacionales en su diseño y planificación.</p>	<p>Se revisaron programas de asignaturas de cuatro carreras, y se ha podido comprobar la presencia de contenidos internacionales, así como la inclusión de autores y perspectivas teóricas de otros países y regiones.</p> <p>Sin embargo, la inclusión de bibliografía en otro idioma aparece de forma mucho más aislada: <i>Hay que renovar permanentemente el programa y estar atento a las nuevas tendencias. Esto implica a veces poner material en inglés, que es donde aparece lo que se está discutiendo a nivel global sobre el área. Esto fuerza a los estudiantes a leer material en otro idioma o al menos a intentarlo. Ahora con los traductores que están en internet es mucho más fácil (GFP11).</i></p> <p><i>Es más complicado (leer en otro idioma) pero en la vida profesional les va a suceder muchas veces y es mejor estar preparado desde la universidad, sino se quedan fuera de las tendencias y eso les quita posibilidades en el mundo laboral (GFP12).</i></p>
<p>2.3. Los profesores implementan en el</p>	<p>A partir del análisis de los programas de las asignaturas, se puede mencionar que hay referencias en las metodologías de trabajo propuestas a la utilización de estudios de caso y ejemplo internacionales. <i>Siempre es un desafío innovar en el aula. Intento revisar todos los años las actividades que propongo, y últimamente incorporé casos comparados para el análisis y me dio muy buenos resultados (GFP11).</i></p>

<p>aula aspectos internacionales en el desarrollo de las asignaturas.</p>	<p>En lo que respecta a la presencia de profesores extranjeros, los datos de movilidad entrante no son muy significativos, lo que hace que este indicador no resulte una evidencia para la internacionalización en el aula.</p> <p>El encuadre pedagógico didáctico que se está impulsando en UNCUYO requiere de la presencia de las nuevas tecnologías convergentes: <i>se incorpora la virtualidad en un 25% en los diferentes espacios curriculares (B4).</i></p> <p>En la Ordenanza 75/2016, existe un apartado sobre virtualidad, y allí se establece la necesidad de <i>proponer cátedras virtuales interinstitucionales, lo cual permitirá, no sólo mejorar la calidad de las experiencias formativas e innovar, sino también promover la movilidad académica interinstitucional.</i> Esto sin duda está en línea con la posibilidad de internacionalizar el currículo a través de estrategias pedagógicas dentro del aula. Sin embargo, en lo que respecta a experiencias concretas en las aulas en las cuales se promueva el uso de TICs como apoyo al proceso de aprendizaje de competencias globales y/o la articulación con ámbitos internacionales (foros de discusión con estudiantes de otros países, participación de actividades/proyectos con estudiantes en el extranjero, etc.) esto no apareció con claridad en las entrevistas ni en los grupos focales.</p>
<p>2.4. Percepción de la importancia de la internacionalización del plan de estudios por parte de los diferentes actores clave de la universidad.</p>	<p><i>En los procesos de actualización de los planes de estudio que comenzaron en 2017 se vio que la importancia de pensar el plan desde una perspectiva más amplia, más global (GFP13).</i></p> <p><i>Es evidente la necesidad de preparar a los profesionales para operar en una sociedad cambiante. Para eso, un perfil por competencias y que tenga en cuenta competencias globales es crítico (GFP11).</i></p> <p><i>La flexibilidad es un requisito hoy en día, por eso incorporar espacios curriculares electivos, los que el estudiante pueda elegir libremente, es un complemento a su formación ... Esto está asociado con el desarrollo de competencias globales. (GFP12).</i></p> <p><i>Verdaderamente ha sido una experiencia espectacular, llena de desafíos pero muy enriquecedora tanto a nivel académico como personal. Haber tenido la posibilidad de realizar un programa de doble titulación, en una universidad de tanto prestigio, es algo de lo que estoy muy agradecido (GFE14).</i></p> <p><i>Tener Doble Diploma implica tener más posibilidades en lo que se refiere al ámbito laboral, aunque sin embargo lo que considero más importante es el conocimiento y la experiencia en sí que estos programas te dejan, ya que te sirven no sólo como profesional, sino también como persona (GFE15).</i></p>

	<p><i>Como experiencia me ha afectado muy positivamente. Te permite tener conocimientos completamente novedosos para adaptarte al mundo actual. El Doble Diploma te abre posibilidades de trabajar, no solamente en Argentina, sino también en el exterior. También he mejorado mucho el idioma inglés (GFE16).</i></p>
--	---

Fuente: elaboración propia.

5.2.4 Dimensión 3: Uso de un sistema de créditos

Desde 2016 existe una normativa a nivel central de la UNCUYO sobre el uso de créditos. El artículo 2 de la Ordenanza 75/2016 plantea *incorporar el crédito académico en los diseños curriculares de las carreras de pregrado y grado estableciendo el valor de un (1) crédito igual a treinta y dos (32) horas, en relación al tiempo destinado al desarrollo y acreditación del aprendizaje.*

En el Anexo 2 de dicha reglamentación se describe en detalle la propuesta. De esta forma, el sistema de créditos, al posibilitar dar cuenta del esfuerzo académico realizado por el estudiante para el logro de un conjunto definido de competencias, en un período de tiempo determinado y razonable, se constituye en un mecanismo de evaluación de calidad y transformación de los criterios pedagógicos y curriculares, que propicia y facilita la transferencia estudiantil y la cooperación interinstitucional. Además, al tener en cuenta el tiempo real que los estudiantes deben dedicar a cada espacio curricular evita las prolongaciones innecesarias en las titulaciones.

Según esta Ordenanza, la asignación de créditos a otorgar a cada carrera se obtiene a partir de:

- Determinar la carga horaria presencial de cada espacio curricular.
- Parcelar los saberes del espacio curricular clase por clase.
- Asignar a cada tema las lecturas obligatorias (número de páginas), trabajos de investigación, trabajos prácticos, trabajo de campo, etc. que el estudiante realizará extra clase.
- Asignar el número de horas que el estudiante debe dedicar a cada actividad.
- Sumar el tiempo de trabajo presencial y extra clase y dividirlo por el valor del crédito (32 horas).
- Sumar la cantidad de créditos de todas las materias y si la carga horaria obtenida excede 40 o 50 horas semanales por parte del estudiante, reajustar.

En estudios de pregrado y especialización, por cada hora de clase, on line o presencial, se estiman 2 horas de trabajo autónomo del estudiante. Mientras que, en estudios de maestría, teniendo en cuenta que el trabajo que

realiza un estudiante tiene un carácter más investigativo por cada hora presencial se estiman tres horas de trabajo independiente.

Es importante tener en cuenta, que para calcular los créditos de un espacio curricular, se suma el total de horas presenciales y de trabajo autónomo y se divide el resultado obtenido por el valor asignado al crédito.

La definición que da la reglamentación es que *el crédito académico es una unidad que expresa el tiempo estimado que un estudiante necesita para el logro de las competencias prescriptas en el plan de estudio. Centra el proceso educativo en el estudiante, en su aprendizaje y capacidad para aprender y en los procesos de construcción autónoma de saberes. Su intención es reconocer, dentro de la propuesta curricular, espacios de tiempo, para la búsqueda, reflexión, interiorización y consolidación de los conocimientos.*

Estos espacios deben tener en cuenta: el tiempo del estudiante, el volumen de trabajo requerido para alcanzar determinadas competencias, y la distribución ponderada y realista de las actividades de aprendizaje para evitar prolongaciones innecesarias de las titulaciones o repeticiones.

La principal referencia que se cita en la Ordenanza para el crédito propuesto en UNCUIYO es el Documento Final Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) Proyecto Tuning (2014) donde se explicita que un sistema de esta naturaleza se basa en la correlación de un cierto número de elementos:

- El perfil del título, que indica las competencias que deben desarrollarse.
- Los resultados del aprendizaje especificados para cada espacio curricular.
- Las actividades educativas que mejor garanticen que vayan a alcanzarse los resultados de aprendizaje.
- El tiempo (medido en horas), basado en el trabajo del estudiante, que por término medio se requerirá para realizar las actividades educativas que sean necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje.

Los créditos son concedidos tras completar con éxito el aprendizaje. Por ello, incluyen todas las actividades que el estudiante deben realizar para dar cuenta de los aprendizajes alcanzados:

- Horas destinadas al cursado presencial.
- Horas extra clase destinadas a: consulta presenciales y on line, elaboración de trabajos prácticos, preparación exposiciones orales, elaboración de trabajos escritos, lectura del material bibliográfico, trabajo de campo, estudio de casos, resolución de problemas, realización de entrevistas, búsqueda de información en la Web, trabajos de laboratorio, etc.
- Tiempo dedicado a las evaluaciones parciales y finales.

Otro antecedente utilizado por UNCUYO para la definición del crédito es el acuerdo Plenario N^o 70-2004 celebrado en la Región Centro-Oeste-CPRES-COES – entre los Rectores de las dieciocho universidades nacionales que integran la Región COES y por los Ministros de Educación de las provincias de Córdoba, La Rioja, San Luis, Mendoza y San Juan, donde se propuso la organización de un sistema de créditos académicos a nivel regional que tenía entre sus objetivos centrales:

- Contar con una organización curricular flexible.
- Posibilitar una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, acorde con las concepciones teóricas actuales que consideran al docente como guía, mediador, coordinador u orientador del proceso de aprendizaje y al estudiante como ser participativo, reflexivo y artífice de su proceso de aprendizaje.
- Avanzar hacia un currículo semi abierto.

Asimismo, también se referencia al Consejo Interuniversitario Nacional 2004-CIN en la Sesión Plenaria realizada en Tucumán donde se acordó políticas para:

- Actualizar y consolidar los proyectos institucionales de cada universidad, como herramienta para su desarrollo.
- Impulsar la articulación entre las diversas modalidades de Educación Superior.

- Construir un sistema de créditos académicos de grado y posgrado, para estimular la articulación en la universidad y entre universidades.

En relación con las carreras docentes, la Resolución N^o 24-CFE-07 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” en el acápite 93 explicita: “se aconseja que los diseños curriculares jurisdiccionales están definidos por el sistema de créditos, que se refieren a la relación del tiempo destinado a la asimilación del aprendizaje y la acreditación de conocimientos y capacidades”.

De esta forma, y luego de haber hecho un recorrido por los antecedentes, la reglamentación de UNCUYO a nivel central resalta la importancia del crédito para potenciar las prácticas pedagógicas que sitúan el trabajo del estudiante en el centro del proceso de formación, favorecer un uso más racional del tiempo de trabajo de estudiantes y docentes y estimular el trabajo de los estudiantes.

El sistema de créditos, al dar cuenta del esfuerzo académico realizado por el estudiante para el logro de un conjunto definido de competencias, en un período de tiempo determinado y razonable, se constituye en un mecanismo de evaluación de calidad y transformación de los criterios pedagógicos y curriculares, que propicia y facilita la transferencia estudiantil y la cooperación interinstitucional. Además, al tener en cuenta el tiempo real que los estudiantes deben dedicar a cada espacio curricular evita las prolongaciones innecesarias en las titulaciones.

En los planes de estudio se especifica la importancia del crédito. Por ejemplo en la propuesta de la Carrera de Profesorado Universitario de Educación Inicial, en el Anexo 1, apartado vinculado con el régimen de enseñanza y de aprendizaje se explicita que *la presente propuesta de transformación de planes de estudio se plantea en el marco de las líneas de trabajo del crédito académico.* (Ordenanza 80/2016, Anexo 1, pág. 45). *El tiempo total de trabajo del estudiante medido en horas. En relación con el tiempo requerido por el alumno se contempla: cumplimiento de actividades académicas presenciales y no presenciales, cantidad de semanas destinadas al cursado, al estudio independiente, tiempo de preparación de exámenes y*

el número de semanas de exámenes. El total de todo esto da la duración concreta del período académico estimado en créditos. Para el cálculo de los créditos se toma como parámetro la consideración que el tiempo total de un alumno para un año es de 60 créditos académicos, que equivalen a “el número real de horas oficiales en las que se espera que el estudiante trabaje durante el año académico estará entre 1280 y 1800. Se podría decir que la media, en la mayoría de los países, estaría en torno a las 1540 horas por año” (Tuning América Latina, 2007 p:295). El tiempo total previsto para la acreditación del Profesorado Universitario de Educación Inicial es de 241 créditos que se corresponde con un total de 2745 horas de cursado (Ordenanza 80/2013, Anexo 1, pág.6).

En la propuesta de actualización de la carrera de Licenciatura en Historia se menciona que se adopta el crédito académico estableciéndose el valor de un (1) crédito igual a treinta y dos (32) horas reloj, en relación al tiempo que, por término medio, requerirá el estudiante para realizar las actividades educativas que sean necesarias para alcanzar los resultados del aprendizaje, tanto en horas presenciales como de trabajo autónomo. Se facilita y estimula de esta manera la articulación entre universidades a nivel nacional e internacional. Por otro lado, se favorecen prácticas pedagógicas que sitúan el trabajo del estudiante en el centro del proceso de formación y, al tener en cuenta el tiempo real que éste debe dedicar a cada espacio curricular, evita la prolongación de sus trayectorias académicas (Ordenanza 44/2017, Anexo 1, pág.6).

En la propuesta de actualización del Traductorado Público en Inglés se explicita el proceso que se siguió con relación a los créditos: el sistema de créditos apunta a transparentar el currículo en cuanto al tiempo que el estudiante invierte, realmente, para el logro de las capacidades propuestas por espacio curricular. En primer lugar, se determinó la carga horaria presencial de cada espacio curricular (hora clase). Seguidamente, cada profesor asignó la carga horaria de trabajo autónomo -aproximada- que un alumno estándar requiere para el desarrollo de los trabajos extra clases (lecturas obligatorias, trabajos de investigación, trabajos prácticos, trabajo de campo, entre otros) y la cantidad de horas que cada estudiante necesitaría

para concretarlos. De este modo, el cálculo de los créditos de cada espacio curricular, por semestre, se basó en la suma del total de horas semanales más las horas de trabajo autónomo extra clase que cada docente consideró necesario y -en varios espacios curriculares- en las horas extra que se estimaron necesarias para la preparación de una práctica o evaluación global, o para un trabajo final. (Ordenanza 40/2017, Anexo 1, pág.34).

En la propuesta de diseño curricular de la carrera de Licenciatura en Geografía, se menciona que es importante llevar adelante una *optimización de la calidad del cursado, mediante: a) aprovechamiento del sistema de créditos; b) consideración no solo de las horas de clase (presenciales o virtuales), sino también de las horas de estudio independiente y de la preparación de las evaluaciones o trabajos finales; c) combinación de formatos curriculares que enriquecen la formación. Estas medidas apuntan a garantizar la duración de la carrera según se prevé en este plan de estudios y facilitar la movilidad nacional, regional e internacional de los alumnos. (Ordenanza 39/2017, pág.10).*

Todas estas menciones a la incorporación del crédito en los planes de estudio contrastan con su implementación efectiva en lo que respecta a considerar el tiempo total de trabajo del estudiante en la planificación cotidiana:

Mira en la Facultad ha sido muy, muy difícil (la implementación de los créditos). De todas maneras, se mezclan acá dos cosas una es la implementación de un nuevo plan cuando vos lo pensás en la cabeza esta precioso, cuando lo pones en acción te das cuenta que hay muchas asignaturas, que está muy superpoblado a pesar de que redujimos el concepto de horas de clase (B9).

Tabla 22: Síntesis de la Dimensión 3 en UNCUYO

Dimensión 3: Uso de sistema de créditos	
Criterios	Hallazgos
<p>3.1. Existe un mecanismo institucional que permite la movilidad de estudiantes con reconocimiento.</p>	<p>La UNCUYO cuenta con una larga trayectoria de reconocimiento de períodos de estudio en otras instituciones, en particular del exterior, dada su amplia participación en programas de movilidad estudiantil e intercambio con instituciones extranjeras por convenio. Para ello se especifican procedimientos formales a nivel de la universidad para realizar el reconocimiento. Desde el año 2016 existe una normativa a nivel central de UNCUYO sobre el uso de créditos (Ordenanza 75/2016), que sirve tanto para las actividades de movilidad (transferencia de créditos) como para describir todos los planes de estudio (acumulación).</p> <p>Los criterios por los cuales se realiza el reconocimiento de los períodos de estudio en otra institución son conocidos y compartidos por la comunidad universitaria, tal como consta en el Anexo 2 de la mencionada Ordenanza en la que se especifican diferentes aspectos relativos a la vinculación del crédito con la internacionalización curricular.</p> <p>El Sistema de Créditos UNCUYO es compatible con los sistemas a nivel internacional, en particular el europeo, ya que contabiliza el volumen de trabajo total del estudiante (las horas presenciales y las de trabajo independiente).</p> <p>De esta forma, los planes de estudio nuevos o los actualizados a partir de 2017 tienen incorporado en su diseño una asignación de créditos en cada uno de los componentes.</p> <p>En lo que se refiera a la planificación por parte de los profesores sobre el tiempo del estudiante como elemento central de alguno de los sistemas de créditos, y tal como surgiera de las entrevistas: <i>La incorporación de los créditos en los planes de estudio existe, pero cuando lo observamos desde cada asignatura o el docente haciendo una planificación en cuanto a tiempo total del estudiante la situación cambia bastante (B5).</i></p> <p><i>(Los profesores) si están acostumbrados al trabajo independiente, pero al haber tanta cantidad de asignaturas en el cuatrimestre, todos creemos que el alumno tiene el tiempo para nosotros y así lo bombardeamos. Me parece que es más una dificultad de ejecución que de planificación. Al momento de ejecutarlo, en las facultades se están haciendo muchas reuniones</i></p>

	<p><i>de equipo, por años, por departamentos, como para reflexionar sobre la cantidad de tareas que les pedimos a los alumnos que no están pudiendo resolver(B9).</i></p>
<p>3.2. Existen procesos estandarizados para el reconocimiento y homologación de estudios internacionales.</p>	<p>Los procedimientos administrativos por los cuales se realiza el reconocimiento son claros y conocidos por los actores que están involucrados en el proceso (administrativos, profesores, estudiantes). Evidencia de ello es el funcionamiento que ha tenido el Programa de Intercambio Internacional para estudiantes de la UNCUYO, en el cual se movilizaban en 2017 más de 250 estudiantes.</p> <p>En el texto de la Convocatoria del Programa Movilidad Académica Estudiantil 2019 se plantea como objetivo <i>ofrecer a estudiantes regulares la oportunidad de realizar una estancia académica semestral durante la segunda mitad de 2019 en una universidad extranjera, con posibilidad de reconocimiento académico (en función de los criterios de cada Unidad Académica)</i>. Es significativo que no se habla de reconocimiento pleno de las actividades académicas desarrolladas en la institución del exterior, sino de con posibilidad de reconocimiento académica. Esto cuando se contrasta con las entrevistas da lugar a la siguiente situación:</p> <p><i>Existe también incertidumbre del alumno en el efectivo reconocimiento: la acreditación de materias aprobadas en el exterior requiere que el alumno, al regresar de la universidad de destino, dé trámite de equivalencias solicitando el reconocimiento académico. Dicho reconocimiento se basa en un dictamen del docente a cargo de la materia. Es decir, el compromiso de reconocimiento que la UNCUYO le da antes de realizar la movilidad, está supeditado al análisis posterior que haga la cátedra. Si bien el dictamen del docente no es vinculante, siendo la Secretaría Académica quien tiene la última palabra, lo cierto es que difícilmente se contradiga lo dictaminado por la cátedra (B3).</i></p> <p><i>Muchas veces hay demoras en los procedimientos, los expedientes demoran mucho en resolverse, lo cual dificulta el avance en la carrera del alumno al regresar (hay expedientes que han demorado casi un año para el reconocimiento) (B4).</i></p>
<p>3.3. Percepción por parte de los diferentes actores clave de la universidad sobre la importancia de contar con un</p>	<p>La percepción de los actores sobre los beneficios de contar con un plan de estudios con créditos académicos asignados a todos sus componentes pueden sintetizarse en estas dos aportaciones, las cuales plantean por un lado ciertas resistencias a la adopción del nuevo sistema que solucionaría cuestiones todavía vigentes, como ser la dificultad para efectivizar el reconocimiento, y por otro lado el cambio radical que implica para el estudiante la experiencia de movilizarse y saber que puede incorporar esos créditos formalmente en su trayecto formativo:</p> <p><i>Hay una falta de visión del docente sobre determinados aspectos de la movilidad y el reconocimiento. Los docentes son resistentes a aceptar reconocimientos de materias en el extranjero. Generalmente lo único que analizan es el contenido, no las competencias (GFP15).</i></p>

sistema de créditos	<i>Académicamente que se ofrezca esta posibilidad (movilidad internacional) es algo muy importante, y está bueno que se fomente a los alumnos a participar de estas actividades de intercambio. A otros estudiantes les aconsejo que intenten tener una experiencia en el exterior, conocer lo que nos rodea, el ambiente y las cosas que se hacen en el exterior es algo muy enriquecedor (GFE10).</i>
---------------------	---

Fuente: elaboración propia.

5.2.5 Dimensión 4: Títulos conjuntos y doble titulación

La UNCUYO cuenta con la experiencia nacional más importante de dobles titulaciones en la carrera de Ingeniería, con más de 20 años de implementación y 700 dobles títulos. El punto de inicio de estas experiencias está ligado a la experiencia personal y a la definición de una política compartida entre los gobiernos de Argentina y Francia (ARFITEC).

Esto lo empezamos en el año 1998 gracias a las relaciones personales que había con Francia, yo había vivido seis años en Francia, 91 y 97, master, doctorado y posdoctorado. Al regresar ... desde la Facultad de Ingeniería (de UNCUYO) empezamos con movilidades de semestre en el año 97 pero inmediatamente en el 98 se firmaron los primeros acuerdos de doble titulación con la Escuela Nacional de Ingenieros, en primer lugar, Saint-Etienne el segundo y al año siguiente Mecatrónica que sigue siendo la única Ingeniería en Mecatrónica en el país (B1).

La doble titulación es un elemento de la internacionalización del currículo que aparece en el Plan Estratégico 2021 de forma muy clara y concreta, en el Objetivo II, particularmente en las Líneas Estratégicas 3 y 4:

3) Actualización y ampliación de la oferta académica con criterios de pertinencia, a partir de las demandas y necesidades sociales, incorporando nuevas disciplinas y campos de aplicación, modalidades, sedes, ciclos y mecanismos de articulación con otras instituciones de educación superior.

4) Ampliación de la oferta de posgrado, propia y conjunta con otras universidades, articulada con la docencia de grado, la investigación, la vinculación y la extensión, tendiendo a la gratuidad en posgrados académicos.

En tal sentido, y en términos del proceso de internacionalización de la UNCUYO, se hace evidente la importancia que esta dimensión tiene para la política institucional, particularmente, en las Convocatorias de Internacionalización del Currículo promovidas en 2013 y 2014 había un ítem

específico para Dobles titulaciones de Grado. Estas experiencias permitieron que la importancia de la flexibilidad se instalará en UNCUYO:

Podría decir que el currículo que tienen en estas dobles titulaciones es mucho más flexible que los currículos de otras facultades a nivel de Cuyo, en términos de que esta experiencia ha flexibilizado el currículo al interior de la facultad en comparación con otros (B1).

De esta forma, se analizaron en profundidad tres experiencias concretas vinculadas con el grado (Ingeniería Industrial, Ingeniería en Mecatrónica e Ingeniería Civil). De las entrevistas se desprende que instalar en la Universidad la importancia de trabajar en titulaciones dobles, y particularmente en el grado, y en una disciplina como Ingeniería fue un desafío:

El diploma argentino es habilitante y que nosotros estuviéramos dando también un diploma nuestro a los alumnos franceses generó mucho resquemor al principio. Siempre cuento la anécdota del caso de la Comisión de Ingeniería Civil que tres de los profesores que la constituían al principio vieron esto con resquemor pero luego sus propios hijos terminaron participando de esta experiencia (B1).

En tal sentido, es significativo comenzar con la doble titulación entre UNCUYO y la Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers de Francia. Tomando como referencia el Acuerdo Específico de Doble Titulación entre ambas instituciones del 20/09/2013, se reglamenta el programa de formación integrada conducente a la obtención para los estudiantes de una de las dos titulaciones de Ingeniero Industrial o de Ingeniero en Mecatrónica de la Universidad Nacional de Cuyo y de Ingeniero Arts et Métiers Paris Tech Magister en Ingeniería.

Los estudiantes de Ingeniería Industrial y de ingeniería Mecatrónica de UNCUYO que hayan aprobado todas las asignaturas de los siete primeros semestres, y que hayan demostrado un nivel de francés suficiente, pueden seguir sus estudios en Arts et Métiers Paris Tech durante cuatro semestres. Al final de esos cuatro semestres, el estudiante debe regresar a Argentina para cursar un último semestre en la UNCUYO. De esta forma, y según está establecido en el punto 2.1 Recorridos curriculares tipo del Acuerdo

Interinstitucional 2013, los estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo deberán cursar dos años en Arts et Metiers Paris Tech para poder aspirar a los dos títulos: Ingeniero Arts et Metiers e Ingeniero Industrial o Ingeniero en Mecatrónica. Los estudiantes de Arts et Metiers Paris Tech deberán cursar un año y medio en la Universidad Nacional de Cuyo, Período de Práctica d'Arts et Metiers Paris Tech incluido, para poder aspirar a los dos títulos.

En este marco, ambas universidades establecieron un flujo de estudiantes anuales y la elaboración de un contrato de estudios para cada individuo que detallara el recorrido curricular y el programa académico en cada institución. Es importante resaltar que se menciona explícitamente que para los semestres realizados en la institución de destino será necesario realizar un mínimo de 30 créditos ECTS por semestre para que el programa sea reconocido por las partes. Esta descripción en términos de créditos es uno de los elementos que flexibiliza y facilita el reconocimiento y posterior emisión de dobles titulaciones:

Fue justamente el hecho que mientras más flexible era la estructura curricular de una carrera más fácil era hacer ese reconocimiento de trayectos (B1).

En lo que respecta a la estructura de coordinación y funcionamiento de esta doble titulación, se acordó que cada parte nombraba un responsable. Estas dos personas tendrían como función:

- Asegurarse el buen funcionamiento de los intercambios.
- Organizar las reuniones necesarias para el buen funcionamiento de los intercambios.
- Entrevistar y seleccionar a los estudiantes.
- Promover los intercambios.
- Intercambiar los documentos necesarios (contratos de estudios, expedientes académicos, etc.).
- Evaluar cuantitativamente los intercambios.
- Poner a punto los acuerdos particulares y sus anexos.

También existe una Comisión Mixta, que se reúne una vez al año, integrada por los responsables de intercambio anteriormente mencionados, el director de formación inicial de Arts et Metiers Paris Tech y los directores de

las titulaciones de Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecatrónica de UNCUYO.

En 2013, a través de la Resolución 643/2013 se definen las condiciones y modalidades del intercambio de estudiantes entre la Facultad de Ingeniería de la UNCUYO (Departamento de Ingeniería Civil) y la Ecole Polytechnique de la Universidad de Grenoble 1 (Departamento Geotécnica) de Francia, a los efectos del otorgamiento de un primer diploma de la universidad de origen y de un segundo diploma de la universidad de admisión. La doble titulación implica en el caso de UNCUYO el título de Ingeniero Civil y en el de Grenoble el Diploma de Ingeniero especialidad Geotécnica.

El número de estudiantes que pueden entrar en esta modalidad es decidido de forma conjunta entre las instituciones. En el Convenio entre las universidades, en el artículo 5 se explicitan las modalidades generales del desarrollo del doble diploma.

Se debe establecer y aprobar por las dos instituciones, antes de la admisión del estudiante, un plan individual de estudios. Para la preparación del mismo, las instituciones considerarán la equivalencia de períodos académicos y no de disciplinas individuales. Es importante señalar, que se establece que el proyecto doble diploma debe ser aplicado bajo la supervisión de un miembro en cada universidad, y debe tener como resultado final un informe, correspondiente al “Stage de Fin d’Etudes” para los estudiantes franceses y a la Práctica Profesional Supervisada para los estudiantes argentinos.

En lo que respecta a los estudiantes de UNCUYO, deberán haber realizado los siete primeros semestres de cursos específicos de la universidad antes de ir a Grenoble, y allí seguirán cuatro semestres de formación correspondientes a tres semestres de la especialidad y un semestre de pasantía industrial de seis meses en co-validación, que pueden realizar en cualquiera de los dos países. Los estudiantes vuelven luego a proseguir su formación de origen en la UNCUYO en un último semestre correspondiente al semestre 10 de la UNCUYO. De esta manera, la duración de los estudios de un alumno de UNCUYO contiene, en relación con la formación de origen, dos semestres suplementarios para la obtención del doble diploma. En cambio, los

estudiantes franceses que aplican a la doble titulación, han validado ocho semestres de estudios en Francia, y deben realizar tres semestres de formación, dos de los cuales son de especialidad y un semestre de pasantía industrial de 4,5 meses como mínimo, en co-validación que pueden realizar en cualquiera de los dos países. De esta forma, la duración de los estudios de los alumnos de Grenoble para la doble titulación con UNCUYO tienen solo un semestre suplementario en relación a la formación de origen. Es importante resaltar que en el punto 9.2 Condiciones de obtención del doble diploma (Resolución 643/2013, Anexo I, página 5) se establece que los estudiantes de la UNCUYO deben validar 120 créditos ECTS como mínimo en Grenoble, mientras que los estudiantes de Grenoble deben validar el total de los cursos previstos en los semestres académicos de los programas que siguen en la UNCUYO (que según fueron descritos implican 60 o a lo sumo 90 ECTS).

Asimismo, se analizó también la doble titulación en Ingeniería Civil o Ingeniería Industrial de UNCUYO y la de Ingeniería Civil o Ingeniería Mecánica de la Ecole Nationale d'Ingénieurs de Saint-Etienne. Según la Resolución 187/2018, donde se establecen las condiciones académicas y administrativas para el intercambio de estudiantes para la doble titulación, los cuales deben tener aprobados en la titulación de origen 3 años de la carrera.

Los estudiantes de Saint-Etienne deben realizar un número de horas de los cursos elegidos equivalente a 60 ECTS distribuidos sobre los semestres 8, 9 y 10 correspondientes en la Facultad de Ingeniería de la UNCUYO, y además realizar una práctica profesional supervisada de 22 semanas (equivalente a 25 ECTS). Los estudiantes de UNCUYO deben seguir 3 semestres académicos y 1 semestre de práctica industrial, correspondientes a los semestres 7, 8 y 9 del plan de estudios de Saint-Etienne, seguidos del semestre 10 consistente en un Proyecto de Fin de Estudios de 22 semanas de duración (Resolución 187/2018, Anexo I, pág. 2).

La organización de esta doble titulación cuenta con una Comisión de Seguimiento, conformada por representantes de ambas universidades, divididos en tres grupos: responsables institucionales del programa de doble titulación, responsables académicos y responsables administrativos.

Teniendo en cuenta estas experiencias con Francia, se podría decir que las vinculaciones disciplinares fueron las que motorizaron el surgimiento de las dobles titulaciones más que un proyecto institucional. Sin duda, el marco que brinda la Universidad es fundamental, pero la base se sustenta en acercamientos previos desde la disciplina:

Esta experiencia de la doble titulación es algo que surge de lo disciplinar ... hay una política institucional de los decanos de Ingeniería ... tiene una génesis como más disciplinar que después se va instalando dentro de la facultad y de la cultura institucional (B1).

Al haber descrito y analizado las tres experiencias de dobles titulaciones en Ingeniería con instituciones francesas se pueden sintetizar algunos aspectos. Todas las titulaciones están estructuradas en créditos académicos ECTS, lo que implica un diseño de los mismos, teniendo en cuenta el volumen de trabajo de los estudiantes. Esta inclusión de créditos expresa un currículo mucho más flexible:

La flexibilización tiene que ver no solamente con la cantidad de materias o créditos optativos sino con el de saber reconocer un trayecto, el semestre como trayecto, y no olvidarnos del concepto de la equivalencia porque eso hace que, actualmente lo puedo decir, no tenemos ni movilidad dentro de la Universidad de Cuyo (B1)

Por otra parte, las características de las tres doble titulaciones son muy similares: se plantean esquemas de reconocimiento para tres o cuatro semestres. En este sentido, la forma de organización de estas experiencias está más asociado al intercambio que al diseño de un plan de estudios de forma compartida. Pareciera que el espíritu de las titulaciones está en la revisión de las equivalencias y de los trayectos que se podrían realizar en la otra institución y deberían ser reconocidos por la universidad de origen. Sin duda, esto a pesar de no conducir a una coordinación de los profesores en las estrategias de enseñanza y evaluación o en el mismo diseño de las titulaciones, implica instalar una cultura de flexibilidad en las instituciones:

Hay una cultura instalada y una exigencia hoy por parte del alumnado de decir qué pasó que no tenemos más (B1).

A modo de cierre mencionar que esta experiencia de UNCUYO, en el grado ha sido una referencia para otras universidades argentinas en el área, así como también para diferentes disciplinas:

Sirvió de ejemplo esto a Litoral y a la Universidad Nacional del Sur y a Córdoba que tienen también doble titulación de ingeniero y prácticamente con las mismas instituciones (B1).

Tabla 23: Síntesis de la Dimensión 4 en UNCUYO

Dimensión 4: Títulos conjuntos y doble titulación	
Criterios	Hallazgos
<p>4.1. Existe una estructura para la gestión de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.</p>	<p>Las dobles titulaciones analizadas dan cuenta de la existencia de instancias académicas responsables en la universidad para la elaboración, coordinación, seguimiento y evaluación de la misma. Dicha información se consigna en los acuerdos específicos que se firman para darle marco a las dobles titulaciones, donde se establecen las personas y cargos que serán responsables institucionales, académicos y administrativos en cada una de las universidades.</p> <p>Para la estructura de coordinación y funcionamiento de doble titulación entre UNCUYO y Arts et Metiers Paris Tech <i>se acordó que cada parte nombraba un responsable, cuyas funciones serían: asegurarse el buen funcionamiento de los intercambios; organizar las reuniones necesarias para el buen funcionamiento de los intercambios; entrevistar y seleccionar a los estudiantes; promover los intercambios; intercambiar los documentos necesarios (contratos de estudios, expedientes académicos, etc.); evaluar cuantitativamente los intercambios; y poner a punto los acuerdos particulares y sus anexos (Acuerdo Específico de Doble Titulación de Ingeniero Industrial o de Ingeniero en Mecatrónica entre UNCUYO y Arts et Metiers Paris Tech, 2013). La filosofía de doble titulación es que cada institución da su diploma por separado entonces hay un tema de reconocimiento de trayecto y un trabajo, comisiones ad hoc por carrera: para Ingeniería Civil hay una, para ingeniería Industrial hay otra, para Ingeniería Mecatrónica otra (B1).</i></p> <p>En cuanto a los mecanismos para la movilidad física y/o virtual de los estudiantes en algún momento del plan de estudios de las dobles titulaciones, en los Anexos de los Acuerdos se establecen las condiciones para la movilidad:</p> <p><i>El número de estudiantes es decidido de forma conjunta entre las instituciones (Resolución 643/2013 de Doble Titulación en Ingeniería Civil entre UNCUYO y la Universidad de Grenoble 1).</i></p>

	<p><i>Ambas universidades establecieron un flujo de estudiantes anuales y la elaboración de un contrato de estudios para cada individuo que detallara el recorrido curricular y el programa académico en cada institución (Acuerdo Específico de Doble Titulación de Ingeniero Industrial o de Ingeniero en Mecatrónica entre UNCUIYO y Arts et Metiers Paris Tech, 2013).</i></p> <p><i>Se debe establecer y aprobar por las dos instituciones, antes de la admisión del estudiante, un plan individual de estudios. Para la preparación del mismo, las instituciones considerarán la equivalencia de períodos académicos y no de disciplinas individuales. Es importante señalar, que se establece que el proyecto doble diploma debe ser aplicado bajo la supervisión de un miembro en cada universidad, y debe tener como resultado final un informe, correspondiente al “Stage de Fin d’Etudes” para los estudiantes franceses y a la Práctica Profesional Supervisada para los estudiantes argentinos (Resolución 643/2013 de Doble Titulación en Ingeniería Civil entre UNCUIYO y la Universidad de Grenoble 1).</i></p> <p>La movilidad física y/o virtual de profesores de las instituciones involucradas en la doble titulación no aparece referenciada en los acuerdos. En la entrevista surge como muy difuso frente a la pregunta de si efectivamente hay movilidad de profesores entre las universidades firmantes de la doble titulación: <i>Sí, empezamos, vienen, así empezamos nosotros con políticas propias (B1).</i></p>
<p>4.2. Existen criterios comunes para la planificación y diseño de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.</p>	<p>El perfil de egreso propuesto en las dobles titulaciones de UNCUIYO en los tres casos de Ingeniería es pertinente para los contextos en los que se espera que el graduado pueda desarrollarse profesionalmente. <i>Eso le da un perfil de egreso muy distinto y los alumnos que han podido participar de estos programas tienen una formación adicional. El porcentaje hasta hace dos años, de las cuatro Carreras de Ingeniería que tenemos: Industrial, Civil, Mecatrónica y de Petróleo, justamente en esta muy poco y nada, no tenemos ninguna doble titulación por la falta de flexibilidad curricular de su programa, no tiene optativas y tiene toda una jerarquía: Perforaciones I; II; III, que no facilita el reconocimiento de trayectos. Pero sin considerar Petróleo estaríamos hablando de tres carreras en doble titulación. La estadística es que de 120 alumnos en promedio que egresan por año: uno de cada cuatro ha tenido al menos un semestre de internacionalización, de los diplomados, y uno de cada cinco doble titulación. (B1).</i></p> <p>Todas las experiencias analizadas en UNCUIYO dan cuenta que el plan de estudios diseñado establece cómo se organiza el dictado de las asignaturas u otras unidades equivalentes, y se identifica en qué institución se dará cada una de ellas. Cada Anexo en las Resoluciones o Convenios Específicos de Doble Titulación</p>

	<p>contienen la especificación de los semestres y asignaturas que pueden/deben cursarse en la otra institución para la obtención de los dos títulos:</p> <p><i>Los estudiantes de UNCUYO, deberán haber realizado los siete primeros semestres de cursos específicos de la universidad antes de ir a Grenoble, y allí seguirán cuatro semestres de formación correspondientes a tres semestres de la especialidad y un semestre de pasantía industrial de seis meses en co-validación, que pueden realizar en cualquiera de los dos países (Resolución 643/2013 Doble Titulación en Ingeniería Civil entre UNCUYO y la Universidad de Grenoble 1, Anexo I, página 5).</i></p> <p>Asimismo, el análisis realizado evidencia la existencia de mecanismos para asegurar la planificación coordinada de las asignaturas en las universidades intervinientes:</p> <p><i>Existe una Comisión Mixta, que se reúne una vez al año, integrada por los responsables de intercambio anteriormente mencionados, el director de formación inicial de Arts et Metiers Paris Tech y los directores de las titulaciones de Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecatrónica de UNCUYO (Acuerdo Especifico de Doble Titulación de Ingeniero Industrial o de Ingeniero en Mecatrónica entre UNCUYO y Arts et Metiers Paris Tech, 2013).</i></p> <p><i>Entonces esta comisión ad hoc cuando reconoce las similitudes y las diferencias porque es verdad que los programas de Ingeniería los cuatro o cinco primeros semestres, es decir dos años y medio, estamos hablando del 50 por ciento de la carrera, es prácticamente común, entonces lo que se hace son ordenanzas que justamente acompañan al acuerdo marco y al acuerdo específico donde en esas ordenanzas aparecen los cuadros de lo que debe hacer el alumno antes de irse, lo que debe hacer en la institución en Francia y lo que debe hacer al regreso tanto para recibir nuestro diploma como para recibir el diploma de la institución socia. (B1).</i></p> <p>En lo que respecta la distribución de los tiempos de trabajo del estudiante dentro de cada una de las asignaturas con el objeto de favorecer un trabajo equilibrado, y dado que los casos analizados son de Francia, donde está vigente el sistema de créditos ECTS que contempla el volumen de trabajo de los estudiantes, este aspecto se hace muy visible:</p> <p><i>Los estudiantes de Saint-Etienne deben realizar un número de horas de los cursos elegidos equivalente a 60 ECTS distribuidos sobre los semestres 8, 9 y 10 correspondientes en la Facultad de Ingeniería de la UNCUYO, y además realizar una práctica profesional supervisada de 22 semanas (equivalente a 25 ECTS). Los estudiantes de UNCUYO deben seguir 3 semestres académicos y 1 semestre de práctica industrial,</i></p>
--	---

	<p><i>correspondientes a los semestres 7, 8 y 9 del plan de estudios de Saint-Etienne, seguidos del semestre 10 consistente en un Proyecto de Fin de Estudios de 22 semanas de duración (Resolución 187/2018, Doble Titulación en Ingeniería Civil o Ingeniería Mecánica de UNCUYO y la Ecole Nationale d'Ingénieurs de Saint-Etienne, Anexo I, pág. 2).</i></p> <p><i>Los estudiantes de la UNCUYO deben validar 120 créditos ECTS como mínimo en Grenoble, mientras que los estudiantes de Grenoble deben validar el total de los cursos previstos en los semestres académicos de los programas que siguen en la UNCUYO (que según fueron descritos implican 60 o a lo sumo 90 ECTS) Resolución 643/2013 Doble Titulación en Ingeniería Civil entre UNCUYO y la Universidad de Grenoble 1, Anexo I, página 5).</i></p> <p><i>Para los semestres realizados en la institución de destino será necesario realizar un mínimo de 30 créditos ECTS por semestre para que el programa sea reconocido por las partes (Acuerdo Específico de Doble Titulación de Ingeniero Industrial o de Ingeniero en Mecatrónica entre UNCUYO y Arts et Metiers Paris Tech, 2013).</i></p> <p>Finalmente, y en lo que respecta a los mecanismos para la revisión y mejora de las dobles titulaciones analizadas se explicitan en los anexos de los acuerdos específicos y resoluciones:</p> <p><i>La organización de esta doble titulación cuenta con una Comisión de Seguimiento, conformada por representantes de ambas universidades, divididos en tres grupos: responsables institucionales del programa de doble titulación, responsables académicos y responsables administrativos (Resolución 187/2018, Doble Titulación en Ingeniería Civil o Ingeniería Mecánica de UNCUYO y la Ecole Nationale d'Ingénieurs de Saint-Etienne, Anexo I).</i></p>
--	--

<p>4.3. Existen procedimientos compartidos entre los profesores sobre las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.</p>	<p>No hay evidencia de experiencias en lo que respecta a la puesta en común de las metodologías de enseñanza y evaluación que se van a utilizar en las asignaturas. Pareciera que los acuerdos más significativos están en la escala del diseño general, y las equivalencias y momentos en los cuales debe realizarse la movilidad para el posterior reconocimiento pero no al interior de cada asignatura.</p> <p>En el mismo sentido, no hay espacios para que los profesores puedan planificar actividades de aprendizaje y/o de evaluación conjuntas entre distintas asignaturas, y entre las instituciones intervinientes.</p> <p>La participación de los profesores, en lo que respecta a la articulación al interior de las dobles titulaciones no se visibiliza.</p>
---	--

Fuente: elaboración propia.

5.2.6 Dimensión 5: Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa

La dimensión de la enseñanza de una lengua extranjera tiene una presencia muy importante en la política institucional de UNCUYO. En la Ordenanza 75/2016, en el Anexo V se propone desarrollar el marco normativo y el marco de referencia para la implementación de propuestas de incorporación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en un esquema de índole curricular, con la explicitación de los principales ejes conceptuales en los que se sustenta la propuesta.

En tal sentido, en la fundamentación de estos Lineamientos se manifiesta que *la participación plena de la sociedad del conocimiento y en los procesos de internacionalización de la educación superior, dado el actual desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, requiere el uso de al menos una lengua extranjera (Ordenanza 75/2016, Anexo V, pág.1)*

Es importante subrayar que desde la perspectiva que plantea la UNCUYO, cuando se habla de uso de una lengua extranjera se hace referencia al dominio de las cuatro competencias básicas (comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita, producción oral). El desarrollo de estas competencias se orienta tanto al conocimiento de la lengua extranjera general como en lo que hace al lenguaje para propósitos académicos y profesionales.

Este marco normativo en el que se sustenta la enseñanza de una lengua extranjera se encuentra en el Plan Estratégico 2021, vinculándose con el Objetivo Estratégico 1 (*Contribuir al desarrollo integral de la comunidad, al bien común y la ciudadanía plena en los ámbitos local, nacional y regional, atendiendo con pertinencia necesidades y demandas sociales, considerando los planes estratégicos provinciales y nacionales y articulando los saberes y prácticas con una clara orientación interdisciplinar, en un marco de responsabilidad institucional*) y con la línea estratégica 8: *Fortalecimiento de la participación activa de UNCUYO en los procesos de integración de la educación superior a nivel nacional, latinoamericano y caribeño a nivel internacional.*

En el marco del Programa de Internacionalización en casa, desde la Secretaría de Relaciones Internacionales se lanzó en 2013 una convocatoria para que las Unidades Académicas profundizaran el proceso de integración de la dimensión internacional en los programas de formación en forma paulatina, desde la posibilidad de ofrecer cursos en lengua inglesa de temáticas específicas, a través del diseño y dictado de cursos con contenidos y fuentes documentales y bibliográficas en inglés (Convocatoria Dictado de Asignaturas de Pregrado y Grado en Lengua Inglesa: Estrategia de Integración Educativa para la Internacionalización en Casa de la UNCUYO). El objetivo de esta Convocatoria era generar propuestas curriculares de cursos de grado y pregrado obligatorios y/u opcionales de las respectivas mallas curriculares, en lengua inglesa; sobre áreas prioritarias focalizadas en temáticas mendocinas, rionegrinas y/o argentinas. Es interesante resaltar que la selección de propuestas tenía en cuenta la sustentabilidad, ya que debía indicarse el plan de acción para asegurar el dictado de la asignatura al menos por tres años desde la primera vez que se dictaba (2014), lo que implicaba tener previsto 2015, 2016 y 2017.

Siguiendo con las políticas centrales en lo que respecta a la inclusión del idioma en el currículo, en el Anexo V de la Ordenanza 75/2016, se menciona también la relación de esta normativa con el Objetivo Estratégico 2 (*Responder a la creciente demanda de educación superior en todos sus niveles, asegurando gratuidad e inclusión con calidad y pertinencia, y promoviendo una formación integral y de excelencia*) y la línea estratégica 6: *Promoción de reformas curriculares que incorporen nuevos conocimientos, amplíen e integren los espacios de enseñanza y aprendizaje, fortalezcan el compromiso social y los valores ciudadanos, atiendan a la formación integral de los estudiantes (desarrollo de competencias lingüísticas, conocimientos de idiomas, prácticas artísticas, culturales y deportivas y uso de tecnologías de información y las comunicaciones).*

Un elemento a considerar a la hora de definición de esta política en UNCUYO fue las competencias en lengua extranjera que los estudiantes desarrollaron en trayectos formativos previos. La realidad de la universidad exhibe cohortes de ingresantes con diversos niveles de dominio. En un estudio

realizado para la implementación del inglés curricular en la Facultad de Ciencias Médicas de UNCUYO, de los 120 ingresantes a la carrera, menos del 45% mostraban un nivel entre intermedio e intermedio avanzado del dominio de inglés, y un 32% no tenían conocimientos previos (Acosta et al., 2014).

En la fundamentación de la normativa para la inclusión de una lengua extranjera en el currículo, se hace referencia a los desarrollos nacionales e internacionales referidos al tema, sentando las bases para su incorporación en el diseño curricular de las carreras. En tal sentido, se hace referencia al contexto de los programas generados por el MERCOSUR Educativo y el de consocios universitarios como AUGM.

En lo que respecta al punto de partida de esta cuestión en 2016, se observaba *una diversidad de situaciones en cada una de las unidades académicas. Hasta 2008, un gran número de facultades ofrecía la enseñanza de una o más lenguas extranjeras circunscriptas a la comprensión lectora. Un dato importante es que prevalece la enseñanza del inglés si bien en algunas facultades hay cursos de francés y portugués (Ordenanza 75/2016, Anexo V, pág.7).*

Desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras se ofrecía un menú amplio de lenguas (inglés, francés, italiano, portugués, alemán, ruso, chino, hebreo, árabe) en distintos niveles y también para la preparación de exámenes internacionales. A la vez la Facultad ha funcionado como sede de alguno de ellos. A partir de 2008, por un acuerdo entre las Facultades de Medicina y de Filosofía y Letras, se desarrolló un proyecto de Inglés Curricular que abarcaba la enseñanza de las cuatro competencias (comprensión lectora y auditiva y producción oral y escrita) y el trabajo desde los niveles iniciales tanto del inglés general como del inglés médico.

A partir de 2014, desde la Secretaría de Políticas Lingüísticas de la Facultad de Filosofía y Letras, y a partir de los resultados obtenidos en el proyecto anteriormente mencionado, se decide diseñar un proyecto que se extienda a toda la UNCUYO, cuya implementación surge de un trabajo

exploratorio acerca de las necesidades de la lengua extranjera en cada unidad académica.

La propuesta que se presenta en el Anexo V de la Ordenanza 75/2016 tiene un encuadre disciplinar dado por los marcos que proponen la glotopolítica, la lingüística aplicada, la psicolingüística y la didáctica de las lenguas extranjeras. A su vez tiene en cuenta los acuerdos alcanzados en torno a la enseñanza, investigación y evaluación de las lenguas en la Comunidad Europea y en la Asociación de Docentes de Lenguas Extranjeras de Europa (ALTE), y los documentos relativos a la enseñanza de la lengua extranjera desarrollados en el marco de las políticas lingüísticas implementadas en el MERCOSUR.

En lo que respecta a las recomendaciones sobre la inclusión de la enseñanza de una lengua extranjera en los planes de estudio, se establece en la reglamentación que *la modalidad de incorporación y la carga horaria, será decisión de los responsables de la gestión curricular de cada propuesta educativa en función del perfil de egreso, la carga horaria total de la carrera, trayectoria institucional en la temática, entre otros elementos curriculares (Ordenanza 75/2016, Anexo V, pág.12).*

Es importante remarcar que esta reglamentación general, presenta diferencias cuando se la implementa desde las disciplinas. En el mismo Anexo se enfatizan distintos tratamientos según las áreas. Para las carreras comprendidas en el Artículo 43 de la Ley Nacional de Educación Superior, se sugiere la incorporación del idioma inglés con carácter obligatorio. Se deja abierta la incorporación de otra lengua de manera optativa (a consideración de las carreras) en función de variantes como el perfil de egreso, los convenios y acuerdos establecidos por la unidad académica, las demandas del campo profesional, etc. Para las carreras no comprendidas en el Artículo 43, se sugiere la incorporación de una lengua extranjera obligatoria a elección y otra optativa (a consideración de la carrera). Lo que es común para ambos casos (los contemplados en el Art. 43 y los que no) es la sugerencia de trabajar las cuatro competencias vinculadas con la lengua extranjera (producción oral y escrita y comprensión oral y escrita).

La reglamentación deja muy claro que *es potestad de los responsables de la gestión curricular de cada unidad académica definir la forma de acreditación de trayectos curriculares previos en instituciones de prestigio o la posesión de certificados de dominio de lengua con reconocimiento internacional. En todos los casos se aconseja que los trayectos previos acreditados eximan al estudiante del cursado pero no del examen final (Ordenanza 75/2016, Anexo V, pág.13).*

Finalmente, se han recogido particularmente de las algunas entrevistas aportes que permiten describir el nivel de desarrollo de este componente en la UNCUYO.

Se puede afirmar que está instituida la inclusión del idioma como un componente dentro del currículo, como un vehículo para generar esa competencia, esa capacidad de comunicarse en otro idioma al finalizar todo el proceso de formación.

La existencia de asignaturas que se desarrollen en su totalidad en otro idioma es nula.

Con seguridad te digo que no hay asignaturas que se dictan en otro idioma. No hay oferta en inglés (B6).

Nosotros lo que hicimos fue, no poner asignaturas en otro idioma, sino incorporar en la currícula el estudio de un idioma como obligatorio para la formación de un docente, y eso no estaba (B9).

Es importante revisar las experiencias fruto de la Convocatoria que se realizó en 2013 en el marco del Programa de Internacionalización en Casa.

Tuvimos una muy buena respuesta en la Convocatoria, las propuestas que se evaluaron eran muy buenas, y daban cuenta de un cambio en la perspectiva que tenían los docentes sobre la formación de los estudiantes (B6).

Retomando lo dicho en el análisis de la Dimensión 2, hay evidencia de bibliografía en otro idioma en las asignaturas de algunos planes de estudio. Esto se vuelve más evidente en algunas carreras más que en otras, donde el dominio de la lengua extranjera es necesario.

Hubo diferencias marcadas en lo que respecta a la respuesta de las áreas temáticas para hacer este esfuerzo de pensar y desarrollar una asignatura en inglés (B6).

Finalmente, se registraron experiencias vinculadas a la implementación de programas donde se ofertaban materias en inglés para estudiantes que venían a tomar clases desde el extranjero. Esto estuvo asociado a la Convocatoria Dictado de Asignaturas de Pregrado y Grado en Lengua Inglesa: Estrategia de Integración Educativa para la Internacionalización en Casa de la UNCUIYO del año 2013, las asignaturas que fueron elegidas debían dictarse, al menos, un cuatrimestre por año. Esto permitía insertar la oferta en lengua extranjera en la UNCUIYO y ofrecerla como opción para los propios estudiantes y como propuesta medianamente estable para los estudiantes extranjeros.

Tabla 24: Síntesis de la Dimensión 5 en UNCUYO

Dimensión 5: Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa	
Criterios	Hallazgos
5.1. Definición de políticas y programas institucionales para el fomento de otras lenguas.	<p>La importancia de esta dimensión en la política institucional aparece de forma clara en el <i>Objetivo Específico I y II del Plan Estratégico 2021</i>, en particular en las líneas estratégicas <i>I.8 y II.6</i> respectivamente. En lo que respecta a los mecanismos institucionales, es muy evidente la Reglamentación que surge de la <i>Ordenanza 75/2016 Lineamientos y Ejes para la Creación y/o Actualización de Carreras de Pregrado y Grado de la UNCUYO</i>, donde en el <i>Anexo V (pág. 1-17)</i> se desarrolla toda la política institucional para la incorporación de lenguas extranjeras en el currículo.</p> <p>En lo concerniente a programas institucionales que promovieran otras lenguas en el currículo, en el marco del Programa de Internacionalización en casa, desde la Secretaría de Relaciones Internacionales se lanzó en 2013 la Convocatoria Dictado de Asignaturas de Pregrado y Grado en Lengua Inglesa: Estrategia de Integración Educativa para la Internacionalización en Casa de la UNCUYO.</p>
5.2. Asignaturas por carrera impartidas en otro idioma	<p>Las únicas referencias que se identificaron sobre la oferta de asignaturas que se dicten en otro idioma están asociadas a la experiencia de la Convocatoria Dictado de Asignaturas de Pregrado y Grado en Lengua Inglesa: Estrategia de Integración Educativa para la Internacionalización en Casa de la UNCUYO (2013).</p> <p>No se identificaron referencias en los programas de las asignaturas analizados en los que se expliciten dispositivos tendientes a que los estudiantes realicen actividades en las que se requiere la aplicación de otro idioma La inclusión del idioma está dada principalmente por la propuesta de bibliografía en otro idioma.</p>

Fuente: elaboración propia.

Al igual que cuando se terminó de presentar el caso de UNSAM, se desarrolla a continuación y a modo de síntesis las 5 dimensiones analizadas, con una valoración de los indicadores encontrados para cada uno de los criterios.

Tabla 25: Síntesis de los hallazgos en cada criterio vinculado a las 5 dimensiones de la Internacionalización del Currículo para el caso UNCUIYO

Dimensión	Criterios
Contexto Institucional	1.1. La Internacionalización está presente en los documentos institucionales.
	1.2. Existe una estructura organizativa para la internacionalización.
	1.3. Existe articulación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.
	1.4. Existe financiamiento de la universidad para apoyar las acciones de internacionalización.
	1.5. Existe un Plan de Internacionalización
	1.6. La elaboración del Plan de Internacionalización se da de una forma participativa.
	1.7. Existen mecanismos formales para la comunicación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.
Planes de estudio comparables y compatibles	2.1. El diseño de los planes de estudios se hace incluyendo elementos internacionales.
	2.2. Las asignaturas incluyen aspectos internacionales en su diseño y planificación.
	2.3. Los profesores implementan en el aula aspectos internacionales en el desarrollo de las asignaturas.
	2.4. Percepción de la importancia de la internacionalización del plan de estudios por parte de los diferentes actores clave de la universidad.
Uso de un sistema de créditos	3.1. Existe un mecanismo institucional que permite la movilidad de estudiantes con reconocimiento.
	3.2. Existen procesos estandarizados para el reconocimiento y homologación de estudios internacionales.
	3.3. Percepción por parte de los diferentes actores clave de la universidad sobre la importancia de contar con un sistema de créditos
Títulos conjuntos y	4.1. Existe una estructura para la gestión de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.

doble titulaciones	4.2. Existen criterios comunes para la planificación y diseño de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.
	4.3. Existen procedimientos compartidos entre los profesores sobre las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.
Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa	5.1. Definición de políticas y programas institucionales para el fomento de otras lenguas.
	5.2. Asignaturas por carrera impartidas en otro idioma

Fuente: Elaboración propia

Referencias

	Relevancia del criterio (nivel de presencia)	Definición de los valores a otorgar a cada criterio analizado
	Mucha presencia	Más del 75% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso
	Presencia	Entre el 75% y 50% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso
	Presencia débil	Entre el 50% y 25% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso
	Presencia nula	Menos del 25% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso

La primera conclusión del caso UNCUYO es que, al igual que lo analizado en UNSAM, el proceso de internacionalización del currículo presenta evidencias de su desarrollo en las 5 dimensiones previstas. Un primer aspecto a remarcar de la Tabla 25, y exactamente igual que en el caso UNSAM, en UNCUYO es la Dimensión 3 (Uso de un sistema de créditos) la que presenta los valores más altos en los criterios que la describen, y la Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa), los valores más bajos.

Así como en el caso de UNSAM, la Dimensión 1 (Contexto Institucional), permite visualizar un contexto institucional favorable para la generación de políticas de internacionalización del currículo. Casi todos los criterios están presentes, solo hay aspectos no contemplados como la incipiente aparición de un plan de internacionalización en el último año, y lo concerniente a abrir a discusión dicha propuesta a otros actores relevantes de

la comunidad académica. Es interesante resaltar, que esta dimensión es la que presenta el mayor grado de similitud cuando se la observa comparativamente con el caso de UNSAM, aunque con matices en algunos criterios e indicadores, pero alcanzó una compatibilidad superior al 70%.

El análisis realizado en el caso de UNCUYO también nos interpela sobre las hipótesis planteadas al inicio de la tesis, y particularmente la primera que sostiene que *ciertas modalidades de la internacionalización del currículo tienen su punto de partida en iniciativas concretas de alguna carrera/departamento/facultad y no como un proyecto institucional*. Esta afirmación se comprueba claramente en la Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones). La experiencia de la Facultad de Ingeniería en lo que respecta a las dobles titulaciones de grado con Francia, Alemania y Colombia es única en la Universidad. Este desarrollo lleva más de 20 años en la UNCUYO, y permitió que más de 700 estudiantes obtuvieran su doble título. La experiencia pionera con Francia remite a iniciativas que se dieron desde contactos y/o experiencias previas personales de los académicos que se encargaron del diseño y puesta en marcha de la titulación.

Cuando uno analiza la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles) aparecen dos planos bien identificados: por un lado se visualiza una política institucional muy fuerte desde el Rectorado promoviendo cambios en el diseño y actualización de los planes de estudio, contemplando las tendencias internacionales más relevantes, y en sintonía con los principales componentes de la internacionalización del currículo (competencias, créditos, idiomas), y luego en la implementación de esa política, se percibe que determinadas áreas son las que realmente dan cuenta de un proceso realmente trabajado, respondiendo a iniciativas individuales de directores de carreras y/o de profesores que incluyen en los programas aspectos que caracterizan a lo internacional en el currículo.

La Dimensión 3 (Uso de un sistema de créditos), responde a una lógica instituida por la Universidad desde 2017, y la normativa de utilizar créditos académicos compatibles con el ECTS y el CLAR en los planes de estudios actualizados y/o nuevos. Nuevamente, esta normativa, a escala institucional, contrasta con lo que sucede al interior de cada plan de estudios y cómo esos

créditos son efectivamente contemplados en la planificación individual que hacen los profesores de sus asignaturas. Se podría afirmar que la implementación de esta política institucional, se da según las disciplinas y los individuos. Asimismo, también está abierto al igual que en el caso de UNSAM, la vinculación del crédito existente en UNCUYO con la iniciativa RTF del Ministerio de Educación. A diferencia del caso UNSAM, la base de sustentación del RTF y del crédito propuesto por UNCUYO es la misma, por ende no se vislumbran incompatibilidades para cuando este proceso se produzca.

Finalmente, en la Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa), existe una política muy clara desde el Rectorado para incluir el idioma en el currículo, pero vuelve a visualizarse como lo individual prevalece sobre lo institucional, respondiendo a iniciativas de profesores puntuales la incorporación de aspectos idiomáticos en las asignaturas. Esta dimensión, al igual que en UNSAM presenta los niveles más bajos de logro de los criterios previsto como referencia de un proceso de internacionalización del currículo exitoso.

Las 4 dimensiones (2 a 5) que responden a los componentes de la internacionalización del currículo (Gráfico 3, del capítulo 3), confirman la hipótesis de la prevalencia de las cuestiones más individuales o vinculadas con una carrera en particular que a los aspectos institucionales. Es importante señalar que existen marcos institucionales y políticas fuertes desde el Rectorado para la instalación de las 4 dimensiones, pero su implementación en la práctica responde a lógicas disciplinares y/o individuales.

De la misma forma, según otra de las hipótesis planteadas, ***existen factores vinculados con lo disciplinar que impulsan procesos al interior de la institución en lo que respecta a algunas dimensiones de la internacionalización currículo***, lo cual también se confirma con los datos relevados y analizados del caso UNCUYO. Nuevamente, y en particular, las Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones) da cuenta que hay áreas que claramente son pioneras en las acciones de internacionalización del currículo, y hay otras que no son atravesadas por este proceso. Las dobles titulaciones de la Facultad de Ingeniería durante 20 años confirman esta

aseveración, en particular teniendo en cuenta que a pesar de los esfuerzos institucionales esta estrategia de internacionalización del currículo no ha trascendido de la forma que podría haber sucedido a otras facultades. Esto permite concluir que hay una incidencia de lo disciplinar sobre lo institucional, que vuelve a marcar diferencias entre las áreas del conocimiento y su nivel de avance en la internacionalización del currículo. La tercera hipótesis sobre las diferencias entre universidades será desarrollada con profundidad en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

FINALES

En esta tesis se ha hecho un extenso recorrido, primero teórico por los elementos que describen la internacionalización del currículo, para luego proceder a una operacionalización de las 5 dimensiones que permiten analizar el fenómeno y así lograr observar y analizar desde la experiencia concreta de dos universidades públicas argentinas cómo se traducen esas mismas dimensiones en acciones específicas.

Desde el inicio, se plantearon dos preguntas centrales que orientaron este trabajo. La primera de ellas fue ¿cómo se desarrolla el proceso de internacionalización del currículo en las universidades argentinas?. El capítulo 5 se ha centrado en responder con profundidad a esta pregunta, brindando las evidencias recogidas y analizadas en los dos casos seleccionados, y que fueron sintetizadas para UNSAM en las Tablas 14 a 18 y para UNCUYO en las Tablas 20 a 24. Asimismo, para cada caso, se presentaron tablas consolidadas de las 5 dimensiones con los 19 criterios identificados, a los que se les asignó un valor en función de la relevancia que había sido observada para los diferentes indicadores a los que estaban asociados. De esta forma, las Tablas 19 y 25, sintetizan el proceso de internacionalización del currículo para la UNSAM y UNCUYO respectivamente. Se podría considerar que el aspecto más descriptivo de los dos casos en su consideración individual está saldada con todo lo expuesto en el capítulo 5.

La segunda pregunta central de la tesis (¿por qué se dan diferentes niveles de avance en determinadas modalidades de dicho proceso?) encuentra también parte de las respuestas en los análisis pormenorizados de las 5 dimensiones. Al final de cada caso en el capítulo anterior, se realiza una primera aproximación sobre las explicaciones de las diferencias en los niveles de desarrollo de algunas dimensiones comparativamente con otras. Esta pregunta será analizada en este último capítulo a los efectos de profundizar las razones por las cuales algunas de las modalidades presentan mayores

niveles de desarrollo frente a otras. Particularmente, se retomará esto a partir de las tres hipótesis que también fueron planteadas al inicio de la tesis y orientaron todo el trabajo. Un aspecto que quedó pendiente fue el cruce entre los casos, dado que la estructura del capítulo anterior estuvo centrada en presentar linealmente la descripción de las 5 dimensiones, posibilitando un análisis al interior de cada caso, pero no dando lugar a la observación de ambos en función de cómo se desarrolló el proceso de internacionalización del currículo desde una perspectiva comparada.

Tabla 26: Síntesis comparada de UNSAM Y UNCUYO sobre los hallazgos en cada criterio vinculado a las 5 dimensiones de la Internacionalización del Currículo

UNSAM		UNCUYO	
Dimensión	Criterios	Dimensión	Criterios
Contexto Institucional	1.1. La Internacionalización está presente en los documentos institucionales.	Contexto Institucional	1.1. La Internacionalización está presente en los documentos institucionales.
	1.2. Existe una estructura organizativa para la internacionalización.		1.2. Existe una estructura organizativa para la internacionalización.
	1.3. Existe articulación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.		1.3. Existe articulación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.
	1.4. Existe financiamiento de la universidad para apoyar las acciones de internacionalización.		1.4. Existe financiamiento de la universidad para apoyar las acciones de internacionalización.
	1.5. Existe un Plan de Internacionalización		1.5. Existe un Plan de Internacionalización
	1.6. La elaboración del Plan de Internacionalización se da de una forma participativa.		1.6. La elaboración del Plan de Internacionalización se da de una forma participativa.
	1.7. Existen mecanismos formales para la comunicación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.		1.7. Existen mecanismos formales para la comunicación de las acciones de internacionalización al interior de la universidad.
Planes de estudio comparables y compatibles	2.1. El diseño de los planes de estudios se hace incluyendo elementos internacionales.	Planes de estudio comparables y compatibles	2.1. El diseño de los planes de estudios se hace incluyendo elementos internacionales.
	2.2. Las asignaturas incluyen aspectos internacionales en su diseño y planificación.		2.2. Las asignaturas incluyen aspectos internacionales en su diseño y planificación.
	2.3. Los profesores implementan en el aula aspectos internacionales en el desarrollo de las asignaturas.		2.3. Los profesores implementan en el aula aspectos internacionales en el desarrollo de las asignaturas.
	2.4. Percepción de la importancia de la internacionalización del plan de estudios por parte de los diferentes actores clave de la universidad.		2.4. Percepción de la importancia de la internacionalización del plan de estudios por parte de los diferentes actores clave de la universidad.
Uso de un sistema de créditos	3.1. Existe un mecanismo institucional que permite la movilidad de estudiantes con reconocimiento.	Uso de un sistema de créditos	3.1. Existe un mecanismo institucional que permite la movilidad de estudiantes con reconocimiento.

	3.2. Existen procesos estandarizados para el reconocimiento y homologación de estudios internacionales.		3.2. Existen procesos estandarizados para el reconocimiento y homologación de estudios internacionales.
	3.3. Percepción por parte de los diferentes actores clave de la universidad sobre la importancia de contar con un sistema de créditos		3.3. Percepción por parte de los diferentes actores clave de la universidad sobre la importancia de contar con un sistema de créditos
Títulos conjuntos y doble titulaciones	4.1. Existe una estructura para la gestión de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.		4.1. Existe una estructura para la gestión de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.
	4.2. Existen criterios comunes para la planificación y diseño de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.		4.2. Existen criterios comunes para la planificación y diseño de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.
	4.3. Existen procedimientos compartidos entre los profesores sobre las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.		4.3. Existen procedimientos compartidos entre los profesores sobre las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de programas con titulación doble y/o conjunta ofrecidos por la universidad.
Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa	5.1. Definición de políticas y programas institucionales para el fomento de otras lenguas.		5.1. Definición de políticas y programas institucionales para el fomento de otras lenguas.
	5.2. Asignaturas por carrera impartidas en otro idioma		5.2. Asignaturas por carrera impartidas en otro idioma

Fuente: elaboración propia.

Referencias

	Relevancia del criterio (nivel de presencia)	Definición de los valores a otorgar a cada criterio analizado
	Mucha presencia	Más del 75% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso
	Presencia	Entre el 75% y 50% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso
	Presencia débil	Entre el 50% y 25% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso
	Presencia nula	Menos del 25% de los indicadores, que describen el criterio, presentes en el caso

La Tabla 26 permite comparar los niveles de desarrollo de las 5 dimensiones en los 19 criterios para las dos universidades. En primer lugar, y observando ambos casos por separado, una de las primeras cuestiones a resaltar tiene que ver con la preminencia de los altos valores de desarrollo de la internacionalización del currículo: en UNSAM se encuentran 10 criterios de 19 con el máximo nivel de desarrollo y en UNCUIYO 9 de 19. Estos resultados dan cuenta que el 50% de los criterios e indicadores de internacionalización del currículo presentan los niveles más altos de desarrollo en ambas universidades. En el otro extremo, se podría considerar que sólo entre un 10 y 15% de los criterios e indicadores del proceso de

internacionalización del currículo (2 criterios para UNCUYO y 3 para UNSAM) presentan valores muy bajos (menos del 25% de presencia).

Ya dando lugar a la comparación de los dos casos, lo primero que es necesario resaltar es el alto grado de coincidencias de UNSAM y UNCUYO en los niveles alcanzados en muchos criterios: existe casi un 50% de similitud en el desarrollo de los criterios que permiten dar cuenta del proceso de internacionalización del currículo (9 criterios con idéntico desarrollo de un total de 19).

Asimismo, hay dos dimensiones que presentan un muy alto grado de coincidencia en los dos casos: la Dimensión 1 (Contexto Institucional), donde hay más del 71% de los criterios e indicadores con resultados similares y la Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones), donde la similitud es del 66%. Una primera conclusión preliminar en este sentido es que tanto la UNSAM como UNCUYO presentan contextos institucionales con muchos aspectos coincidentes, y esto se ve reflejado en la acciones y resultados vinculados con el desarrollo de titulaciones conjuntas y dobles.

A pesar de estas coincidencias en la Dimensión 1, es interesante remarcar que UNCUYO cuenta con una estructura más formal de vinculación con las unidades académicas, aspecto que UNSAM no tiene tan institucionalizado. Por otra parte, UNSAM cuenta desde hace años con un Plan de Internacionalización, recurso que recién en este último año comienza a formalizarse en UNCUYO. En término de aspectos coincidentes, ambas universidades presentan niveles muy débiles de participación de la comunidad universitaria en la elaboración de los planes y estrategias de internacionalización.

En lo que respecta al alto nivel de coincidencia en la Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones), es interesante resaltar que la diferencia entre ambos casos está vinculada con el ámbito de formación en el que dichas experiencias tienen lugar. La experiencia de UNSAM con las titulaciones dobles en posgrado ha sido pionera para el sistema universitario argentino, mientras que UNCUYO ha trazado un camino en titulaciones dobles en grado, que ha sido imitada por otras instituciones.

Las acciones vinculadas con la organización y gestión de estas iniciativas de dobles titulaciones, tanto en el grado como en el posgrado, así como las características del diseño de los planes de estudio compartidos presentan niveles altos de desarrollo cuando se los compara con los criterios esperados. Sin embargo, cuando en ambos casos se revisa la existencia de acuerdos entre los profesores de las diferentes instituciones socias en la doble titulación sobre las metodologías de enseñanza y evaluación a utilizar en las asignaturas, así como la coordinación de escenarios de aprendizaje, los niveles de logro en término de indicadores que se observan son muy débiles y casi inexistentes. Al igual que con otras dimensiones, la falta de participación activa de los profesores, particularmente en las fases de definición y diseño de la doble titulación, puede ser interpretada como una de las razones que explican la inexistencia de esos indicadores en los momentos específicos de implementación de esta estrategia y el escaso involucramiento de los mismos en el proceso. Tal vez la falta de un mecanismo de acompañamiento y recursos para que esto pueda concertarse impacta negativamente en lo que respecta a tener profesores mucho más comprometidos y activos en el proceso de articulación con pares de otras instituciones en la implementación de las dobles titulaciones.

Asimismo, otro aspecto a resaltar, tiene que ver con la replicabilidad de estas experiencias al interior de las universidades. Particularmente, en el caso de UNCUYO, a pesar de ser la experiencia pionera de doble titulación en una carrera de grado, en estos 20 años de desarrollo no se logró replicar en otras disciplinas al interior de la universidad. Sin embargo, la experiencia de UNCUYO sí fue tomada por otras universidades en la misma disciplina. Esto sin duda abona lo planteado en una de las hipótesis que orientaron este trabajo, que da cuenta de la supremacía de lo disciplinar por sobre lo institucional y que se desarrollará más adelante en este capítulo de reflexiones finales.

Contrastando lo observado y analizado en la Dimensión 3 (Uso de un sistema de créditos) existe una importante coincidencia, en la cual ambas universidades presentan los niveles de desarrollo más altos al interior de cada caso, comparativamente con las 4 dimensiones restantes. En tal sentido, es

importante marcar algunas diferencias. Ambas universidades desde instancias centrales definieron y establecieron un sistema de créditos. En ambos casos estas normativas fueron anteriores a la emergencia por parte del Ministerio de Educación de un sistema nacional, el RTF. El sistema propuesto por UNCUYO, que toma las principales referencias internacionales presentadas en el capítulo 3 de esta tesis, es totalmente compatible con la propuesta nacional. El sistema de créditos planteado en UNSAM cuenta con una base de cálculo que no remite al volumen de trabajo total del estudiante lo que dificulta su vinculación directa con el RTF. En ambas universidades, los sistemas de créditos propuestos se encuentran formalizados, pero su implementación a nivel de los planes de estudios, en particular en las asignaturas, es relativo. Aquí ambas instituciones vuelven a mostrar coincidencias sobre la debilidad de la puesta en práctica de una política, como es la de la inclusión de los créditos en los planes de estudios, ya que, a pesar de tener una normativa, hay una débil reflexión y asignación de los créditos por parte de los profesores en las asignaturas que imparten. Ese desfase entre la existencia de una norma y su instrumentación, está mediado nuevamente por la falta de mecanismos y recursos para que pueda llegar al docente y encarnar en un cambio real sobre la forma de concebir las asignaturas, con una valoración completa del trabajo del estudiante, otorgando a cada componente del plan de estudios un valor en créditos y brindando la posibilidad del reconocimiento.

En el otro extremo de la escala de desarrollo del proceso de internacionalización del currículo, la Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa) presenta coincidencias entre ambos casos, pues se observan niveles muy débiles de logro. Tanto para UNSAM como para UNCUYO esta Dimensión ha sido descrita como la menos desarrollada comparativamente en lo que respecta a las otras 4 dimensiones. Sin embargo, pueden apreciarse algunas diferencias. Desde 2017, UNCUYO cuenta con una política orientada a la inclusión de idiomas en los planes de estudio, y asimismo, desde la unidad central responsable de la internacionalización hubo en años anteriores iniciativas destinadas a promover otras lenguas en el currículo. UNSAM no cuenta con una política con estas características, pero

se observan casos aislados en la figura de asignaturas que se dictan en otro idioma (completamente focalizadas en el ámbito de las dobles titulaciones existentes a nivel de posgrado). En ambos casos, la Dimensión 1, en lo que respecta a los planes estratégicos y planes de acción, hace mención a la importancia de la inclusión de idiomas como política, pero eso no se traduce en acciones concretas, mecanismos institucionalizados, ni recursos disponibles para que esto pueda concretarse.

Siguiendo en clave de comparación de los casos estudiados, es conveniente retomar la primera pregunta de esta tesis que planteaba la necesidad de analizar en profundidad el proceso de internacionalización del currículo, particularmente encarnado en dos desafíos presentes en las universidades: la modernización y flexibilización de los programas de estudio y el reconocimiento de lo aprendido más allá de las fronteras institucionales. En tal sentido, el recorrido teórico realizado, y la forma de observarlo empíricamente en los dos casos concretos permiten dar cuenta que este proceso está en marcha.

Tanto la UNSAM como UNCUYO se encuentran comprometidas con estos dos desafíos, y muestra de ello son los procesos internos que vienen desarrollando, que confluyen de forma muy evidente en metas y objetivos en planes estratégicos, estructuras organizativas puestas a su servicio, normativas, ordenanzas, resoluciones que instrumentan diferentes procedimientos e iniciativas para hacer realidad la internacionalización del currículo, así como el conocimiento, percepción y expectativas de la comunidad académica sobre los beneficios que trae avanzar en un proceso de estas características.

La modernización y flexibilización de los planes de estudio, se ha evidenciado en ambos casos, tanto como una política institucional general, en la voz de autoridades y los procesos de renovación curricular emprendidos, como en las acciones particulares, a cargo de carreras y profesores concretos, que avanzaron en pos de una mejora de la calidad de la formación y una adecuación a las nuevas tendencias, necesidades de la sociedad y realidades cambiantes de un mundo vertiginoso. Los hallazgos que se presentaron en el

capítulo 5 permiten visualizar un número importante de indicadores que dan cuenta de ello.

El reconocimiento que trasciende las fronteras institucionales, aparece como un desafío más complejo, ya que requiere de los logros alcanzados con la modernización y flexibilización, pero interpela aún más a la estructura y su comunidad académica sobre la importancia de ir más allá de los límites del claustro en el aprendizaje desde una perspectiva global. Este proceso que no solo moderniza, flexibiliza sino que también tiene necesidad de reconocer y ser reconocido, instalando en las instituciones un debate mucho más profundo sobre la importancia de pensarse en un contexto global, mirando más allá del perímetro de la universidad, y proyectando a ese actual estudiante, futuro profesional y ciudadano en un mundo de mayor circulación e interacción. Este segundo desafío encarna en experimentos muy específicos que llevan adelante las universidades, y tiene en la formación por competencias una referencia para comenzar a responder a las problemáticas que el reconocimiento trae aparejado.

En este sentido, la UNCUIYO presenta en las evidencias encontradas, sobre todo en la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles), una política mucho más clara y centralizada en lo que respecta a responder a estos desafíos a través de una modernización de los planes de estudios de todas las carreras, en vista a un reconocimiento global, orientando la formación a través del enfoque por competencias.

La UNSAM, también visualiza esta creciente demanda de compatibilización de los planes de estudio entre universidades, dentro del mismo país como con otros, para favorecer la movilidad de estudiantes, profesores y profesionales, pero no lo traduce desde lo central en una política instrumentada tan directa y específica como en el caso de UNCUIYO.

Para darle mayor profundidad a la comparación entre las dos universidades, resulta pertinente incluir en estas consideraciones finales, las hipótesis que fueron orientando este trabajo. La hipótesis central de la tesis plantea que *existen factores vinculados con lo disciplinar que impulsan procesos al interior de la institución en lo que respecta a algunas dimensiones de la internacionalización currículo.*

En el sentido de esta tensión entre lo disciplinar y lo institucional, tanto UNCUYO como UNSAM, tal como pudo observarse en profundidad en el capítulo anterior, dan cuenta de avances significativos en las 4 dimensiones analíticas del proceso de internacionalización del currículo (Dimensión 2 a 5), pero sin embargo no existe en ambos casos una clara y explícita política de internacionalización del currículo a nivel centralizado. No hay un plan concreto para que este proceso se desarrolle, con una fundamentación, lógica y proyección a futuro, sino acciones que remiten en algunos casos de forma directa y en otros mucho más indirecta, a ciertos elementos de la internacionalización del currículo.

Esta falta de formalización de una estrategia de internacionalización del currículo a nivel central de la universidad encuentra diferentes interpretaciones. En primer lugar, lo novedoso del proceso de internacionalización en general, y de la internacionalización del currículo en particular, conllevan a que no haya “una hoja de ruta” que pueda ser adaptada a la realidad institucional. Por otra parte, pareciera ser que la lógica de construcción de una política de internacionalización del currículo presenta características “de abajo hacia arriba”, y que las experiencias acumuladas en diferentes disciplinas son las que permiten ir trazando una política más centralizada que capitalice los logros para otras áreas, y eviten los obstáculos encontrados en el derrotero seguido por los “adelantados” de estas nuevas tendencias.

Esta característica de avanzar en el diseño de un plan específico a nivel central a partir de experiencias dispersas y diversas, señala un movimiento para la internacionalización del currículo desde la periferia hacia el centro, brindando una lección de cobertura y alcance a las políticas más centralizadas implementadas hasta la fecha. Esto implica que las políticas centralizadas de internacionalización con formatos más tradicionales (como por ejemplo la movilidad de estudiantes), están enunciadas en planes a nivel de Universidad, pero su grado de cobertura es ínfimo en término de beneficiarios, mientras que una acción que parece encriptada en un área disciplinar concreta, presenta por las características de lo que propone en términos de internacionalización del currículo una cobertura total del colectivo al cual está destinada. Esto

daría lugar a una paradoja, en la cual, lo pensado a nivel central tiene un alcance mínimo, y lo propuesto en la periferia tiene una cobertura total en su ámbito, lo cual puede tomarse y reproducirse como buena práctica y experiencia exitosa, a escala central y lograr de esta forma una cobertura y alcance total.

Todo lo anteriormente expuesto no solo pone en evidencia la inexistencia de un plan explícito de internacionalización del currículo, sino que confirma el supuesto que hay poco acuerdo sobre la mejor forma de avanzar en este proceso.

Aunque de manera general UNCUYO y UNSAM en su aspecto institucional y sus fines comparten una naturaleza idéntica, en sus estructuras organizativas cada Universidad está dotada de un modelo propio y se explicita en la definición de sus estatutos y normativas vigentes. En el caso de UNSAM la estructura por escuelas e institutos le brinda una particularidad que contrasta con un formato más clásico de facultades que ostenta UNCUYO. Esta diversidad organizativa es evidente, aunque eso no impide que la internacionalización del currículo presente características similares en lo que respecta a su origen y desarrollo.

De esta forma, corroborando la hipótesis central, y siguiendo a Clark (1991) se podría concluir que la “verdadera” internacionalización del currículo no se encontraría en el establecimiento sino en la disciplina, es decir circunscripta a un conjunto de académicos a partir de su vinculación a un campo de conocimiento en común, cuyo sentido de pertenencia disciplinar no se contiene necesariamente dentro de los límites del establecimiento y su alcance se extiende a nivel internacional. Que la disciplina pueda trascender los límites del establecimiento, de la universidad, la hace absolutamente internacional, y por ende lo que produzca será inevitablemente internacional. Pero esta característica convive con la necesidad que tienen las disciplinas de funcionar bajo la forma de los establecimientos. Esto no anula a la disciplina en su accionar de internacionalización, pero encapsula sus logros a un área en concreto. Sin embargo, las evidencias de las experiencias analizadas confirman que la internacionalización del currículo en las universidades está

más vinculada a procesos gestados y conducidos por las disciplinas que por las instancias de gobierno central de la universidad.

Profundizando en estas categorías de análisis de Clark, no se evidenció en los casos de estudio en esta tesis una variación significativa en las secciones, es decir las diferenciaciones internas horizontales basadas en los campos del conocimiento. Los datos recogidos y analizados permiten concluir que independientemente del grado de estructuración de las disciplinas los resultados son similares. Por ejemplo, en el caso de UNSAM, hay resultados similares en la Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones), tanto en una disciplina altamente estructurada como es la de las ciencias naturales (Doctorado en Astrofísica) así como en una que es mucho menos, como es el caso de las ciencias sociales (Maestría en Políticas Públicas). De la misma forma, los procesos en UNCUYO de renovación curricular, analizados en la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles), no presentan diferencias significativas cuando son observadas desde una disciplina más o menos estructurada (Ingeniería Mecánica o Educación, respectivamente).

En lo que respecta a otra de las categorías de análisis provistas por Clark, los niveles, los cuales constituyen la diferenciación vertical y responden a la organización secuencial de los conocimientos en las disciplinas (en términos de profundidad, encarnados en esta tesis en experiencias vinculadas con las carreras de grado y posgrado) aparecen algunas variaciones.

En el caso UNSAM, y por las características del establecimiento, con un fuerte componente en su génesis institucional muy vinculado a la lógica de los institutos y el posgrado, se evidencian avances significativos en este nivel en todo el proceso de internacionalización del currículo, particularmente en la Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones). En el caso de UNCUYO, esta variación no se expresó como evidente.

Sin embargo, y más allá de las características de origen de las instituciones, se podría considerar que los posgrados son ámbitos más propicios para avanzar en los procesos de internacionalización del currículo. En primer lugar, sus características marcan un perfil de ingreso que reúne

unas condiciones más exigentes del estudiante, y donde la Dimensión 5 (Enseñanza en otra lengua diferente a la nativa), puede ser más fácilmente implementada, en términos de las posibilidades de seguir clases en otro idioma y/o trabajar con textos y producir documentos en otra lengua. Asimismo, el sentido del posgrado en lo que respecta a la especialización en un ámbito concreto de un campo disciplinar, lo hace requerir en su formulación de aportes de otros contextos, y esto lo internacionaliza desde su inicio, en término de perspectivas, problemáticas, referencias, etc. En la misma línea, por el grado de especificidad que se busca, suelen atraer estudiantes de diferentes contextos, que requieren de una traducción inmediata de lo que ese título implica, para lo cual el uso de créditos (Dimensión 3) es habitual en este tipo de propuestas curriculares, así como también una explicitación en cuanto a las habilidades y destrezas a las que da lugar su culminación exitosa (Dimensión 2). Finalmente, es un nivel que puede resultar más accesible para iniciar el proceso de definición e implementación de titulación dobles o conjuntas, dado que no necesariamente involucra el ejercicio profesional entre las derivaciones a las que da lugar la obtención del diploma. Esto sumado a que muchas veces son producto de vinculaciones en trabajos previos de investigación compartidos entre colegas de una misma disciplina y diferentes establecimientos, en el marco de procesos más avanzados de generación del conocimiento.

De esta forma, se podría afirmar que la cultura disciplinar tiene una gran incidencia en el proceso de internacionalización del currículo. Las tradiciones cognitivas que se expresan en códigos de comportamientos y en prácticas vinculadas con los distintos campos disciplinares parecieran tener una tracción fuerte para acercar instituciones y ponerlas en sintonía. Adicionalmente, también se podría decir que estos procesos de internacionalización no dependen solamente del corpus epistemológico del campo disciplinar sino también del desarrollo y tradición de su cuerpo docente y del poder que el mismo ejerce dentro de la institución.

Como cierre en lo referido a esta primera hipótesis se puede reafirmar que la internacionalización del currículo es, hasta cierto punto, dependiente de la disciplina. Decisiones críticas sobre qué conocimientos se incluirán en

el plan de estudios y cómo enseñar y evaluar el aprendizaje son en gran medida predeterminados por la comunidad disciplinaria. Pero sin duda, hay otros factores, que van más allá de la disciplina (la cultura institucional, el contexto local, nacional y/o regional) que pueden incidir en los formatos que asume la internacionalización del currículo. Por lo tanto, y según esta perspectiva, es factible ver enfoques de internacionalización del currículo que son similares y diferentes tanto dentro como entre disciplinas.

Otra de las hipótesis presentada en esta tesis plantea que *existen diferencias según el tipo de universidad (tamaño y antigüedad) en las características que asume el proceso de internacionalización del currículo*. La cultura del establecimiento que se vincula con los símbolos institucionales determinados, particularmente en lo referido a la escala y edad de la organización, no parece presentar diferencias en los dos casos analizados. Tanto UNCUIYO, con una tradición más extensa en términos de años de existencia, y un tamaño mayor en lo que respecta a la matrícula, como UNSAM, en ambos criterios en el otro extremo, presentan niveles de desarrollo de la internacionalización del currículo muy similares.

Es interesante ver como estas características constitutivas de las universidades (en términos de tamaño y antigüedad), cuando se enfrentan a la introducción de cambios en las estrategias y en las estructuras de las organizaciones en respuesta a las demandas del entorno que presenta nuevas oportunidades y amenazas, reaccionan en ambos casos de estudio mostrando flexibilidad y capacidad de adaptación. Da cuenta de ello, el análisis en profundidad de la Dimensión 1 (Contexto Institucional) ya que, en ambos casos, se evidencian evoluciones en las proyecciones de los planes estratégicos en sintonía con las tendencias internacionales, así como los aspectos mutantes de sus estructuras organizativas en los últimos años. Es importante señalar que contrariamente a lo que muchas veces puede asociarse con estructuras organizativas más complejas y antiguas, como es el caso de UNCUIYO, ésta ha respondido produciendo transformaciones de importancia en la gestión académica y administrativa, particularmente en aspectos tales como los vinculados con la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles) y la Dimensión 3 (Uso de un sistema de créditos). Desde el año

2017, UNCUYO presenta normativas muy avanzadas de su proyección y tránsito hacia un currículo mucho más flexible e internacionalizado.

Revisando la Dimensión 1 (Contexto Institucional) es muy claro en ambos casos que las universidades son conscientes de la importancia de incrementar su perfil internacional, estrategias y actividades de internacionalización. Sin embargo, el enfoque principal continúa estando asociado a la movilidad. El peso de las actividades más tradicionales sigue siendo mayor que otros, lo cual se visualiza en los planes y acciones propuestos por las universidades.

Se confirma, de esta forma, que las modalidades más tradicionales conviven con nuevas alternativas dando forma al fenómeno actual de la internacionalización. Ambos aspectos están presentes en las políticas de las universidades, y al revisar la evolución en los planes estratégicos se percibe cómo va cobrando mayor presencia la internacionalización del currículo en los últimos años.

Teniendo en cuenta que históricamente, y en función de las estadísticas, América Latina en general y Argentina en particular muestran índices bajos de movilidad en relación con la matrícula, pensar la internacionalización a partir del currículo es una alternativa. Poder mostrar planes de estudios modernos, flexibles y compatibles a escala global puede posicionar a las universidades en un ámbito de mayor visibilidad y referencia mundial, y a la vez revertir la tendencia en los indicadores duros de la internacionalización más tradicional, atrayendo más estudiantes extranjeros en las instituciones.

Habiendo repasado ambos casos, puede concluirse que más allá del planteamiento de expectativas que se expresa en los planes estratégicos y las acciones anunciadas en planes de internacionalización, la internacionalización del currículo significa un conjunto de actividades fragmentadas y no relacionadas, en lugar de un proceso integral. Esta afirmación se sostiene por el hecho de que no es tan evidente que todas las dependencias académicas estén convencidas de la necesidad y los beneficios de la internacionalización del currículo, careciendo por ende de una interacción fluida entre las todas entidades administrativas y académicas. El

factor de la socialización de la internacionalización al interior de la universidad y la participación de todos los actores es crítica para revertir determinadas situaciones que reproducen y acentúan la fragmentación de las acciones y la asimetría de posibilidades y avances.

La tercera hipótesis de trabajo plantea *que ciertas modalidades de la internacionalización del currículo tienen su punto de partida en iniciativas concretas de algún docente/carrera/departamento/facultad y no como un proyecto institucional.*

Muchas de las evidencias encontradas en este trabajo dan cuenta del peso que tiene lo individual sobre lo institucional, y por ende el rol que le corresponde a los profesores para el éxito de estos procesos. Tal como fue enunciado en el marco teórico, sin una participación activa de los profesores el proceso de internacionalización está destinado al fracaso (Postiglione & Altbach, 2013). En este sentido, fue muy claro en los casos analizados, conviven elites altamente internacionalizadas con grupos que no son atravesados por esta realidad.

La internacionalización del currículo rompe la lógica sectaria de la internacionalización tradicional, donde sólo unos pocos eran beneficiados por los resultados de las acciones, particularmente asociados a la movilidad. Que la internacionalización del currículo permita que se llegue a todos, democratiza. Sin embargo, las asimetrías podrán seguir existiendo, sin la debida intervención de las instituciones, desde el ámbito central, ya que podrían darse situaciones de disciplinas altamente internacionalizadas conviviendo en el mismo establecimiento con otras completamente locales.

Es necesario (re)pensar la internacionalización como una política integral, como un proceso, en el cual la movilidad de estudiantes y académicos, el desarrollo y la innovación curricular sean fenómenos interrelacionados e interdependientes.

Tal como se mencionó, el rol del profesor es central para la internacionalización y es allí donde la política institucional puede acompañar y fortalecer estos procesos. En los dos casos se evidenció que los académicos se sienten poco informados, insuficientemente respaldados, poco preparados e inseguros en lo que respecta a la internacionalización del currículo. Los

profesores todavía parecen tener poca claridad sobre lo que implica trabajar en un currículo internacionalizado, sin mayores certezas sobre cuál es la mejor forma de abordar este desafío dentro de su propia universidad, su disciplina y su práctica diaria. Lo que es evidente al haber analizado los casos es que no hay estrategias institucionales para sumar a los profesores en estos procesos. En UNCUYO, y en un período aislado y acotado en el tiempo, se abrieron instancias para que desde los profesores se propusieran acciones de internacionalización del currículo. Pero más allá de estos intentos aislados, no existe una estrategia de sensibilización y formación en internacionalización del currículo integral. Es evidente que el compromiso genuino de los profesores con el cambio curricular es esencial para avanzar y profundizar estos procesos, y para ello se torna imprescindible pensar estrategias que sumen a los profesores y se los prepare para las acciones necesarias para la implementación de un currículo internacionalizado.

Esta tarea de incorporación de lo internacional en el rol diario del profesor implica revisar prácticas, ampliar el espectro de trabajo, sumar nuevas habilidades, y todo ello requiere de apoyo institucional para poder desarrollarlo.

El profesor cumple un rol central en todas las dimensiones del proceso, pero puede sobre todo enfatizarse la importancia en dos de ellas: la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles) y la Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones).

En lo que respecta a la primera, el análisis realizado tuvo un acento muy fuerte en lo relativo a una mirada holística del plan de estudios y la importancia de trabajar el perfil internacional de las carreras. Una alternativa que en la teoría se da como una opción, pero no apareció en las evidencias recogidas, es la de no intervenir en la totalidad del plan de estudios, sino incorporar al mismo una competencia intercultural que permita que los graduados se puedan mover en un contexto multicultural y global. Esta opción que puede ser vista como una forma de entrar parcialmente a la Dimensión 2 (Planes de estudio comparables y compatibles), pero no en su totalidad, no presenta desarrollos en los dos casos de estudio de esta tesis.

La Dimensión 4 (Título conjunto y dobles titulaciones), sintetiza los principales aspectos de la internacionalización del currículo, incluyendo en una situación ideal, la dimensión 2, 3 y 5: el diseño e implementación de planes de estudios convergentes en términos de competencias, la asignación de créditos académicos a todos los componentes del programa y la inclusión de trayectos/componentes en otro idioma en el programa. La revisión de los planes de estudio para que permitan a diversas universidades ofrecer titulaciones conjuntas y dobles tiene un alto potencial innovador en materia pedagógica, sobre todo cuando esto no implica una ampliación de la duración de los estudios.

Por los casos analizados, se evidencia que no existe un solo modelo de diseño e implementación de titulaciones dobles, múltiples o conjuntas. Sin embargo, a medida que se van extendiendo estas experiencias, se abren diferentes interrogantes a los sistemas nacionales: ¿cuál es la mejor forma de acreditar este tipo de programas?, ¿nacional, binacional, regional o internacional? ¿puede una tesis cumplir con los requerimientos de dos programas de grado basados en la investigación?, estos programas dobles y conjuntos que suelen incluir componentes en inglés, ¿no estarían sobredimensionando de forma excesiva el uso de dicho idioma?

Para finalizar la puesta en común del análisis del proceso de internacionalización del currículo, es importante dar espacio a la enunciación de los principales obstáculos identificados para la internacionalización del currículo.

Adicionalmente a la ya mencionada dificultad de la poca o nula inclusión de los profesores en los diferentes momentos de este proceso de internacionalización del currículo, se encuentran otras vinculadas a los aspectos administrativos o burocráticos, particularmente aquellas relacionadas con la transferencia de créditos. La falta de dominio de idiomas de estudiantes y profesores aparece como un obstáculo importante en lo que respecta al proceso de internacionalización del currículo. La razón por la cual el dominio de un idioma diferente al nativo es esencial está dado por su vinculación con otras estrategias de internacionalización, tanto tradicionales como novedosas como es el objeto de estudio de esta tesis, que requieren del

manejo de una lengua extranjera para poder concretarse, como por ejemplo tanto la movilidad de estudiantes y profesores, y así como también la implementación de programas de titulación doble o conjunta.

Esta dimensión que resulta crítica para el desarrollo de un proceso de internacionalización del currículo, colisiona muchas veces con factores institucionales que dificultan su presencia. En primer lugar, hace falta una política sostenida y recursos presupuestarios disponibles para capacitar a los docentes, acreditar correctamente los niveles necesarios de idioma, tanto en estudiantes como profesores, y poner a disposición de la comunidad universitaria los incentivos para que estos dos grupos puedan compensar el esfuerzo adicional invertido. Tanto en UNSAM como UNCUYO esta política no está presente en las instituciones.

Otro aspecto importante a resaltar, que puede ser visto como una interferencia en el proceso, es que no existen en ambas instituciones evaluaciones sobre el impacto de las acciones de internacionalización del currículo. Esta carencia está en línea con la ausencia en general de evaluación de acciones de internacionalización, particularmente a través de un enfoque cualitativo basado en resultados sobre el impacto de estas iniciativas en la comunidad académica.

Específicamente en lo que se refiere a dificultades asociadas a la posibilidad de diseñar e implementar titulaciones dobles y conjuntas aparecen como recurrentes las diferencias de cultura institucional, la estructuración de los planes de estudio, la falta de puntos de referencia comunes (como pueden ser sistemas de créditos para establecer el volumen de trabajo de los estudiantes o una definición del plan de estudios por competencias), los obstáculos burocráticos y la desconexión entre los procesos normativos y la variedad de esquemas de acreditación, así como el costo, en tiempo y en recursos, que implican la puesta en marcha y el monitoreo permanente de este tipo de titulaciones. Sortear estas dificultades son los retos que enfrentan las instituciones que pretenden avanzar y profundizar los procesos de internacionalización del currículo.

Como contracara de las dificultades, es relevante presentar las ventajas de la internacionalización del currículo enunciadas en las entrevistas

y particularmente en los grupos focales, donde apareció con mucha fuerza cómo la actualización y convergencia de los planes con referencias internacionales, hacía mucho más atractivo el perfil profesional de los graduados para el mercado laboral y lo volvía pertinente con las necesidades actuales, no solo a nivel local y/o nacional sino a escala global. Como otro elemento recurrente, se evidenció en ambos casos la posibilidad de acceder a competencias globales, que sin tener que movilizarse estaban a disposición de todos, dado que se encontraban presentes en el plan de estudios.

Algunas reflexiones finales y líneas de investigación para el futuro

A modo de síntesis general, y luego de realizar un análisis profundo e interpretar los principales hallazgos de esta tesis, se puede concluir que las universidades públicas argentinas presentan grados moderados de internacionalización del currículo. Estos logros parciales de internacionalización responden a una débil articulación entre tres niveles del proceso que se da al interior de las universidades: el nivel macro, asociado a la definición y diseño de políticas institucionales; el nivel medio, vinculado con los aspectos de la disciplina y encarnados en la estructura y contenido de los diferentes planes de estudio; y finalmente el nivel micro, donde entra en juego el aspecto individual del profesor y su accionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Las universidades públicas argentinas presentan un desarrollo intermedio del nivel macro. Cuando se revisan las experiencias de antaño, se pasó de cierta marginalidad de la internacionalización del currículo en las políticas y acciones de las universidades, a una mayor presencia y visibilidad. Esta jerarquización de la internacionalización en las políticas generales de las universidades que se evidencia actualmente marca una diferencia significativa con años anteriores, donde no se visualizaba a este nivel y con tanto énfasis la importancia de avanzar en la incorporación de la dimensión internacional en las funciones básicas de las universidades, y particularmente en la función de la docencia y su traslado al currículo. Las universidades

argentinas circunscribían su aspecto internacional a la firma de convenios internacionales y a la participación en programas de movilidad estudiantil.

Tal como fue descripto y analizado, las acciones de internacionalización del currículo están plasmadas en la planificación estratégica de la institución. De esta forma, actualmente, existen menciones explícitas a la internacionalización, y a aspectos de la internacionalización del currículo en los planes estratégicos de las universidades, que se especifican en planes de internacionalización, con acciones concretas de internacionalización del currículo.

Sin embargo, y a pesar de que hoy las universidades argentinas cuenten con esta explicitación de la importancia de la internacionalización del currículo en sus máximas políticas, normativas y ordenanzas, éstas no se traducen en procesos de implementación concretos y con el presupuesto necesario asociado. Las acciones más exitosas y consistentes que remiten a la internacionalización del currículo se siguen produciendo de forma un tanto aislada y desarticulada de las políticas institucionales. Una verdadera implementación de estas políticas implicaría contar con recursos que permitan que uno de los actores clave del proceso, los profesores, puedan acceder a las herramientas necesarias para avanzar en esa internacionalización, particularmente en términos de capacitación sobre cómo incluir lo internacional en la elaboración de sus programas de las asignaturas y en lo cotidiano de su quehacer docente.

No se evidencia en el sistema universitario argentino los incentivos que deberían ponerse a disposición de los profesores que tengan el interés y voluntad de internacionalizar el currículo a nivel de planes de estudios o asignaturas particulares, para que puedan profundizar en las diferentes herramientas disponibles o potencialmente factibles de ser desarrolladas en el ámbito institucional. En la misma línea, no hay un reconocimiento de aquellos que sí lo hacen, traducido en ventajas comparativas para ascender en la carrera docente o méritos específicos que redunden en mejoras de algún tipo al interior de la institución.

Por otra parte, y siguiendo con el análisis a nivel macro, las estructuras de gestión de lo internacional, a diferencia de lo que sucedía hace dos décadas

atrás, cuentan con gran relevancia y visibilidad institucional. Actualmente existe en las universidades una estructura nítida, amplia, reconocida y jerarquizada que se ocupa de la internacionalización y que refleja, en parte, que a nivel macro, la internacionalización ocupa un lugar significativo. Esta presencia a nivel central, que se replica en estructuras a escala menor en las unidades académicas, sigue respondiendo a la lógica antigua de internacionalización asociada a los aspectos tradicionales (particularmente la movilidad). No se visualiza en el sistema universitario argentino una articulación concreta con los ámbitos naturales de internacionalización del currículo, que estaría asociada a nivel central con las secretarías académicas. Esta disociación en el nivel macro refuerza la valoración de que el nivel de desarrollo de la internacionalización se considere todavía incompleto.

La definición de política de internacionalización del currículo en las universidades públicas argentinas existe, las estructuras organizativas así lo reflejan pero la implementación de dichas políticas y la articulación al interior de las instituciones para que esto funcione no están claramente establecidas. Poder instalar en las universidades acciones que promuevan el desarrollo de una internacionalización del currículo más inclusiva implica una coordinación entre lo internacional y lo académico, que no se evidencia en la realidad. La normativa existe, en algunos casos las acciones también, pero no así la articulación entre las estructuras, lo que hace que finalmente, no alcancen el grado de impacto necesario por adolecer de la fuerza coordinada de los dos ámbitos que deben traccionarla.

El nivel medio tiene sus luces y sombras, los cuales están asociados a las características de las disciplinas en términos generales, algunas más proclives a la internacionalización que otras, y a su vez a cómo esas disciplinas generan mecanismos de desarrollo al interior de la institución. Aquí, y tal como se revisó en una de las hipótesis de esa tesis, las universidades públicas argentinas presentan niveles avanzados de internacionalización del currículo vinculados a determinadas disciplinas y en otras los logros son incipientes y hasta inexistentes. Se pueden encontrar islas y archipiélagos de internacionalización del currículo en departamentos o facultades, enmarcados en continentes institucionales que carecen de

relevancia en esta materia. A su vez, este nivel medio de planes de estudio que se internacionalizan, es la génesis en muchas oportunidades de modificaciones a nivel macro de normativas vinculadas con la incorporación de la internacionalización del currículo como meta institucional o la experimentación de nuevas estrategias para avanzar con la inclusión de la dimensión internacional en la función sustantiva de la docencia.

Los hallazgos de esta tesis permiten afirmar que existen experiencias concretas con niveles avanzados de internacionalización que encarnan en propuestas curriculares gestadas e implementadas de forma coordinada con instituciones extranjeras, lo que refleja un esfuerzo de modernización y flexibilización. De esta forma, en las instituciones, con niveles bajos o intermedios de internacionalización a nivel macro se perciben currículos altamente internacionalizados, anclados en alguna facultad o departamento, donde muchos de los aspectos descritos en la internacionalización del currículo se desarrollan en plenitud.

Estos avances exitosos a nivel medio requieren del liderazgo de un grupo de académicos, que logran corporizar en un plan de estudios, los elementos necesarios que describen un currículo internacionalizado. Estos planes de estudio que fueron pensados, acordados y diseñados de forma conjunta requieren de apoyo y acompañamiento institucional, es decir necesitan del nivel macro para poder sostenerse, aunque fueron generados desde la disciplina, y validados por el establecimiento. El nivel institucional no implementa, pero hace uso de los logros del nivel medio, tanto para renovar políticas como para buscar reconocimiento en el ámbito nacional y/o internacional. Sin embargo, no se evidencia una política de réplica de los éxitos en una disciplina en otras, y es aquí donde vuelve a notarse la falta de peso del nivel macro para la implementación y es la fuerza centrífuga de la disciplina la que genera logros pero solo al interior de la misma, sin posibilidades de reproducción para otras disciplinas. Esto confluye en una fragmentación muy grande al interior de las instituciones, donde las disciplinas presentan grandes diferencias unas de otras en su grado de internacionalización.

Finalmente, el nivel micro vuelve a presentar indicadores de logro muy bajos. Contar con un plan de estudios diseñado y acordado a nivel internacional no necesariamente se traduce en profesores internacionalizados.

El docente en cada disciplina y en cada una de sus asignaturas, muchas veces no tiene guía o ayuda para diseñar currículos internacionalizados, y a veces se ve obligado a improvisar. Es así, que las instituciones y los planes de estudio deben analizar a fondo las perspectivas curriculares y los enfoques pedagógicos que desean implementar en los procesos de internacionalización del currículo, y especialmente reflexionar sobre el papel que tienen los profesores y los estudiantes en el mismo. Desde todo punto de vista, el currículo internacionalizado requiere conceptos integrales, e interdisciplinarios, que deben verse reflejados en las propuestas pedagógicas.

El desafío en este nivel micro es que la internacionalización llegue al aula, al nivel de las asignaturas. Los docentes incluyen algunos aspectos internacionales en los programas de sus asignaturas, pero en lo que respecta a trabajar por competencias, desarrollar estrategias de enseñanza y evaluación compartidas con otros colegas extranjeros, considerar el tiempo de trabajo de los estudiantes y su traducción en créditos académicos, así como las posibilidades de desempeñarse en otro idioma o poder hacer que sus estudiantes lo hagan, los resultados que se evidencian en el sistema universitario argentino son muy bajos. Particularmente, la falta de dominio de idiomas extranjeros entre estudiantes y académicos se considera un obstáculo muy significativo para la internacionalización del currículo, tanto para el sistema universitario argentino, como para la región de América Latina en su conjunto. Aquí es donde nuevamente, se requiere de un acompañamiento y contención más fuerte del nivel macro para poder avanzar en docentes y estudiantes internacionalizados. De la misma forma, brindar las herramientas necesarias para que los docentes puedan proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje en sintonía con los escenarios de internacionalización del currículo son cuestiones pendientes del nivel macro hacia el nivel micro. Es importante subrayar que cuando simplemente se introducen elementos internacionales sin ningún contexto u orientación, el proceso queda trunco y no se visualizan cambios significativos.

El sistema universitario público argentino cuenta con experiencias muy exitosas de internacionalización del currículo, que tienen su origen en una disciplina (nivel medio), y también están asociadas a un profesor (nivel micro). Estas experiencias no logran institucionalizarse, y tampoco terminan de alcanzar los grados de profundidad con la que deberían realizarse, justamente porque no existe una instancia a nivel macro que la acompañe, y le brinde la cobertura necesaria.

Esta desarticulación entre los tres niveles, y el desarrollo que presenta cada uno de ellos, permite afirmar que la internacionalización del currículo en el sistema universitario argentino es un proceso iniciado pero con un avance moderado. Dicho avance se percibe con claridad en el nivel medio, con algunas señales en el nivel macro, pero con dificultades en el nivel micro.

Los tres niveles son necesarios, pero falta una mayor articulación entre las experiencias exitosas generadas desde lo individual y circunscriptas a una disciplina en particular, que requieren de un acompañamiento institucional a escala mayor para poder llegar a todos los actores a los que debería y con el nivel de profundidad necesario. De la misma forma, la institución debiera poder capitalizar de otra forma las experiencias exitosas, pero fragmentadas, que se dan en distintas disciplinas, para poder darle contenido a las políticas que proponen y tomar esos casos exitosos como los referentes necesarios para instalar la internacionalización del currículo a una escala mayor y de esta forma replicarlas en otras disciplinas.

Tener en cuenta que la génesis y tracción está en lo disciplinar no implica desentenderse de la importancia de la cobertura y acompañamiento institucional para hacer mucho más exitosa esa experiencia. Por el lado de la institución, saber que la generación de las experiencias exitosas de internacionalización se va a dar desde las disciplinas, es una oportunidad para tratar de contener, articular y darle un marco y sentido a la fragmentación, posibilitando un impacto institucional mayor y un cambio mucho más significativo en lo que implica modernizar, flexibilizar el currículo y favorecer el reconocimiento.

El reto es crear un sistema verdaderamente comprehensivo, trascender la fragmentación que imponen las disciplinas, y desde la política institucional

central poder acompañar el nivel medio y penetrar el micro brindando las herramientas necesarias para un desarrollo integral.

En los próximos años, será crítico asociar la internacionalización del currículo con la movilidad virtual. Dar ese salto cualitativo será una alternativa para aquellas instituciones que hayan podido entender y adaptar estas realidades a su quehacer cotidiano, y eso implica haber logrado un cambio absoluto en los planes de estudio, en término del diseño por competencias, inclusión de créditos comparables y compatibles a escala global, bibliografía y clases dictadas en otro idioma, pero por sobre todas las cosas profesores que se hayan “modernizado y flexibilizado” para el reconocimiento, es decir docentes internacionalizados. Si las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación no son puestas en la mesa de discusión, si los profesores no comparten y discuten los criterios para llevar adelante un proceso de formación que trascienda los límites físicos del aula, el proceso quedará trunco. Para ello, es absolutamente necesario involucrar a los docentes en estos procesos, y hacerlo desde el principio, dándoles el rol central que tienen en la formación en general, así como también en la internacionalización del currículo en particular.

Pensar que la internacionalización del currículo es tener un muy buen plan de estudios, es no visualizar la complejidad del proceso. Sin un buen plan de estudios con los elementos descriptos en las diferentes dimensiones no hay internacionalización, pero con eso solo no alcanza. Es necesario internacionalizar a los profesores, pero también a los estudiantes.

Tal como fue mencionado en varios momentos de este trabajo, uno de los sentidos de la internacionalización del currículo es romper la lógica elitista de la internacionalización tradicional, circunscripta a un grupo mínimo y selecto de beneficiarios. Sin embargo, al mantenerse fragmentada y encapsulada en determinadas disciplinas, esa situación de privilegio sigue reproduciéndose, con una lógica diferente, pues al interior de la disciplina llega a todos, pero se encierra solo en el éxito y alcance de esa misma disciplina. Es aquí donde debe accionar la lógica institucional, para recoger esa experiencia, y replicarla a otras, democratizando en su totalidad la internacionalización.

Como último aspecto a mencionar, todo este recorrido, su análisis e interpretación se percibe como válido para las universidades argentinas, pero los casos que fueron seleccionados pertenecen al sistema público de educación superior de Argentina. Podría ser muy relevante analizar este proceso de internacionalización del currículo desde la perspectiva de las universidades de gestión privada, y corroborar que muchas de las afirmaciones que se han derivado de este estudio también se verifican en instituciones con un perfil diferente de las que fueron trabajadas aquí.

Dada las características de las universidades de gestión privada, y las motivaciones, muchas veces de diferenciación y competencia que puede haber detrás de la internacionalización, ¿podría suponerse que la lógica institucional prevalece sobre la disciplinar a la hora de generar experiencias de internacionalización del currículo? Teniendo en cuenta que las dobles titulaciones muchas veces son promocionadas por universidades privadas con el objeto de atraer matrícula, ¿es posible pensar que desde instancias centrales se trabaja en profundidad las diferentes dimensiones de la internacionalización del currículo para poder posicionarse en el “mercado”? Revisar las mismas hipótesis planteadas en esta tesis, pero observarlas desde las universidades privadas puede ser un reto importante, complementaría los resultados presentados en este trabajo, y brindaría otra perspectiva de análisis muy relevante para poder presentar a la comunidad científica una visión completa y panorámica de la relación entre internacionalización del currículo y sistema universitario argentino.

Desde otra perspectiva, resulta relevante revisar qué oportunidades efectivas presenta la internacionalización del currículo para aquellos que fueron atravesados por este proceso. Esta tesis ha tenido en cuenta las percepciones de estudiantes y profesores sobre la internacionalización del currículo en las universidades, pero sería muy significativo contemplar cómo se observa este proceso desde la óptica de los graduados que hayan participado en programas de doble titulación, focalizando en los efectos que ha tenido esto en su inserción profesional y en su desempeño como ciudadanos. En términos comparativos, se podría cruzar este estudio con los requerimientos que desde el mundo laboral realizan los empleadores sobre

determinados aspectos de “ciudadanía global” o “competencias globales”. Precisar qué aspectos “internacionales” se están solicitando en el mundo del trabajo en los graduados puede brindar información crítica para la revisión de los planes de estudio vigentes. Tanto la perspectiva de los graduados como la de los empleadores, completa la imagen de los actores que pueden aportar a estos procesos de mejora e innovación de los planes de estudio. La incorporación de estos dos actores, puede ser analizada tanto desde la lógica de lo que efectivamente sucede en término de internacionalización del currículo en las universidades, desde sus perspectivas, así como de las expectativas de lo que debería suceder. Esta combinación de lo real e ideal puede resultar un factor relevante que aporte al análisis de la internacionalización.

Para finalizar, esta línea futura de investigación, incluyendo a graduados y empleadores, puede dar lugar a una diferenciación en las percepciones y expectativas de los actores según las disciplinas. Aquí cobraría nuevamente fuerza, la posibilidad de observar a la internacionalización del currículo con diferencias según la disciplina de referencia de los graduados o el campo disciplinar asociado a determinado ámbito laboral.

Avanzar en un análisis comparativo que integre a las universidades privadas por un lado, y la perspectiva de graduados y empleadores (tanto de universidades públicas como privadas) por otro, daría cuenta de una mayor amplitud y profundidad del objeto de estudio de esta tesis.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, S., Rena de Kahn, M., Zonana, V., & Ortiz, A. (2014). Medicina + inglés lengua extranjera: maridaje curricular. En D. Puccio (Comp.), *Las lenguas extranjeras y los desafíos de la internacionalización en la educación* (pp. 42-49). 1ra ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Aguilar, M., & Muñoz, M. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 1-18.
- Aiello, M. (2012). ¿El camino del éxito? La internacionalización en la profesión académica en Argentina. En N. Fernández Lamarra, & M. Marquina (Comp.), *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes* (pp. 329-338). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.
- Alarcón, F., Beneitone, P., Armas, R., Franco, S., Suñé, L., & Veneros, D. (2013). Student Workload and Degree Profiles: the experience of CLAR credit in Latin America. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(1), 165-186.
- Almuines, J.L., & Galarza, J. (2016). Las redes académicas como ejes de integración y cooperación internacional de las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior* 35(1), 18-29.
- Altbach, P., & Bassett, R. (2004). The Brain Trade. *Foreign Policy*, 44(5), 30-31.
- Álvarez García, B., Boedo Vilabella, L., & Álvarez García, A. (2011). Ejes del desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Análisis comparativo con el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación* 57(4), 125-143.
- Aponte, M. C., & Ramírez, M. P. (2017). Gestión de redes y asociaciones de internacionalización de la educación superior en el mundo. *Revista Ciencia y Educación* 1(1), 47-55.
- Arango A., & Acuña L. (2018). La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de

educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES* 2(1), 35-49.

- Argudin, Y. (2007). *Educación basada en Competencias. Nociones y antecedentes*. México: Editorial Trillas.
- AUCC (2009). *Internationalization of the curriculum: A practical guide to support Canadian universities' efforts*. Canada: Association of Universities and Colleges of Canada
- Aulakh, G., Brady, P., Dunwoodie, K., Perry, J., Roff, G. & Stewart, M. (1997). *Internationalizing the Curriculum across RMIT University*. RMIT University: Commonwealth Staff Development Fund Internationalization Project Report.
- Awono Onana, C., Bandele Oyewole, O., Teferra, D., Beneitone, P., González, G., & Wagenaar, R. (2014). *Tuning and Harmonisation of Higher Education: The African Experience*. Bilbao: University of Deusto.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P., & Riley, G. L. (1986). *Alternative Models of Governance in Higher Education*. En G. L. Riley, & J. V. Baldrige (eds), *Governing Academic Organizations* (pp. 2-25). Berkeley: McCutchen Publishing Corporation.
- Ballesteros, B., & Mata-Benito, P. (2018). The inner process of collective interpretation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 23(1), 168-183.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- BarcenasMerlano, F. (2012). *Proceso de Internacionalización de la Universidad de Córdoba – Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba (Colombia).
- Barnett, R., Parry, G., & Coate, K. (2001). Conceptualising curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435–449.
- Barratt, M., Choi, T., & Li, M. (2011). Qualitative case studies in operations management: Trends, research outcomes, and future research implications. *Journal of Operations Management*, 29(4), 329-342.

- Barrere, R., Luchilo, L., & Raffo, J. (2004). Highly Skilled Labour and International Mobility in South America. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2004/10, OECD Publishing.
- Barreyro, G., Lagoria, S., & Hizume, G. (2016). Las Agencias Nacionales de Acreditación del Sistema ARCU-SUR. Consideraciones iniciales. *Revista Española de Educación Comparada*, 28(1), 203-225.
- Bauder, H., Hannan, C. A., & Lujan, O. (2017). International Experience in the Academic Field: Knowledge Production, Symbolic Capital, and Mobility Fetishism. *Journal Population, Space and Place*, 23(6), 1-13.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beelen, J. (2007). *Implementing Internationalisation at Home*. EAIE Professional Development Series for International Educators, 2. Amsterdam: EAIE.
- Beelen, J., & Leask, B. (2011). *Internationalization at home on the move*. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.
- Bell, M. (2004). Internationalising the higher education curriculum: do academics agree?. Paper presentado en *Transforming Knowledge into Wisdom: Holistic Approaches to Teaching and Learning: Proceedings of the 2004 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA)*. July 4-7, 2004, Milperra, NSW, Australia.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Beneitone, P. (2009). *Sistemas de Reconocimiento y Acreditación de Estudios en la Movilidad de Estudiantes*. En (G. Giangiacomo (Comp.) *La Educación Superior en el Sector Educativo del Mercosur*. Serie

Educación Superior (35-40). Buenos Aires: Red de Editoriales de Universidades Nacionales (REUN).

- Beneitone, P. (2014). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior. ¿Cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En RUNCOB. Desde el Sur: Miradas Sobre la Internacionalización (29-38). Buenos Aires: Edunla.
- Beneitone, P., González, J., & Wagenaar, R. (2014). Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto,
- Beneitone, P., & Bartolomé, E. (2014). Global generic competences with local ownership: a comparative study from the perspective of graduates in four world regions. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2), 303-334.
- Beneitone, P., & El-Gohary, A. (2017). Student Competencies and Currículo: Tools for Regionalization. En J. Knight, & E. Woldegiorgis (eds.), *Regionalization of African Higher Education: Progress and Prospects* (pp. 151-161). Sense Publishers.
- Berman, R. A. (2011). The real language crisis. *Academe*, 97(5), 30-34.
- Bernal, M. (2007). La internacionalización de la Educación Superior. El debate global de los años noventa hasta el presente, y sus futuras implicancias. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba (EDUCC).
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas, 58(3), 195-203.
- Black, H. T., & Duhon, D. L. (2006). Assessing the impact of business study abroad programs on cultural awareness and personal development. *Journal of Education for Business*, 81(3), 140–144.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa* 3(1), pp. 123-140.
- Bond, S., Qian, J., & Huang, J. (2003). Role of faculty in internationalizing the undergraduate curriculum and classroom

experience. Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.

Bouchard, T. J. (1976). Field research methods: Interviewing, questionnaires, participant observation, systematic observation, unobtrusive measures. En M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 363–413), Chicago: Rand McNally.

- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia* 1(2), 131-159.
- Bourne, D. (2011). From internationalisation to global perspectives. *Journal of Higher Education Research and Development* 30(5), 559–571.
- Boyer, E. L., Altbach, P., & Whitelaw, M. J. (1994). *The Academic Profession: An International Perspective*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Nueva Jersey: Princeton.
- Brandenburg, U., & de Wit, H. (2011). The end of internationalization. *International Higher Education* 62(1), 15-17.
- Brandenburg, U., & de Wit, H. (2012). Getting internationalisation back on track. *IAU Horizons* 17(3), 17-18.
- Brandenburg, U., McCoshan, A., Bischof, L., Kreft, A., Storost, U., Leichsenring, H., Neuss, F., Morzick, B., & Noe, S. (2013). *Delivering Education across Borders in the European Union*, Brussels: European Commission.
- Brewer, E., & Leask, B. (2012). Internationalization of the curriculum. En D. Deardorff, H. de Wit, D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The Sage handbook of international higher education* (pp. 245– 266). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad dos mil*. Madrid: CRUE.
- Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Bristol: Taylor & Francis.
- Callan, H. (2010). Higher Education Internationalisation Strategies: of Marginal Significance or All-pervasive? *The International Vision in Practice: A Decade of Evolution*. *Higher Education in Europe* 25(1), 15-24.

- Cancino, R., Dam, L., & Jaeger, K. (2011). *Policies, Principles, Practices: New Directions in Foreign Language Education in the Era of Educational Globalization*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Caramés, J. L. (2000). *La nueva cultura de la Universidad del siglo XXI. La tercera vía universitaria*. Barcelona: Ediciones Trabe.
- Carpio Ramírez, C., Díaz Sánchez, L., Ibáñez Bernal, C., & Obregón Salido, F. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: Un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 12(1), 27-34.
- Carroll, J., & Ryan, J. (2005). *Teaching International Students: Improving Learning for All*. Abingdon and New York: Routledge.
- Carson, T. (2009). Internationalizing Curriculum: Globalization and the Worldliness of Curriculum Studies. *Curriculum Inquiry* 39(1), 145-148.
- Caruana, V., & Hanstock, J. (2008). Internationalising the curriculum at the University of Salford: From rhetoric to reality. En C. Cashel, & A. McKenzie (eds.), *The global university: The role of senior managers* (pp. 31-35) BU/DEA.
- Caruana, V. (2010). The relevance of the internationalised curriculum to graduate capability: the role of new lecturers' attitudes in shaping the 'student voice'. En E. Jones (ed) *Internationalisation and the Student Voice* (pp. 30-43). London: Routledge.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caulley, D. N. (2008). Making qualitative research reports less boring: the techniques of writing creative non-fiction. *Qualitative Inquiry* 14(3), 424-449.
- Childress, L. (2010). *The Twenty-first Century University: Developing Faculty Engagement in Internationalization*. New York: Peter Lang.
- Churchman, Deborah (2006). Institutional commitments, individual compromises: Identity - related responses to compromise in an Australian

- university. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(1), 3-15.
- CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)
 - CINDA (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)
 - CLAR (2013). *Crédito Latinoamericano de Referencia Bilbao*: Universidad de Deusto.
 - Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen. Universidad. Autónoma Metropolitana–Azapozalco.
 - Clavijo Cáceres, D. (2015). El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI. *Justicia*, 27(1), 185-212.
 - Clifford, V., Haigh, M., Henderson, J., & Adetunji, H. (2009, Septiembre). Risky business: Negotiating new knowledge, new values, new behaviours. Paper presentado en 21st Annual Conference of European Association of International Education, Madrid, España.
 - Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the currículo. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133–143.
 - Clifford, V. (2011). Internationalising the home student. *Higher Education Research and Development*, 30(5), 555-557.
 - Clifford, V., Henderson, J., & Montgomery, C. (2013). Internationalising the curriculum for all students: The role of staff dialogue. En J. Ryan (Ed.), *Cross-cultural teaching and learning for home and international students: Internationalisation of pedagogy and curriculum in higher education* (pp. 251-264). London: Routledge.
 - Collazo, M. (2017). El Currículo Universitario como Escenario de Tensiones Sociales y Académicas. *Didáskomai - Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza* 1(1), 5-23.
 - Colucci, E., Ferencz, I., Gaebel, M., & Wächter, B. (2014). Connecting mobility policies and practice: Observations and recommendations on

national and institutional developments in Europe. Brussels: European University Association.

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). La movilidad del personal de educación superior. Políticas y programas nacionales. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea (2011). Conclusiones del Consejo sobre la modernización de la educación superior. Sesión n.º 3128 del Consejo de Educación, Juventud, Cultura y Deporte, Bruselas, 28 y 29 de noviembre de 2011, Consejo de la Unión Europea, Bruselas.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas – CRUCH (2013). Guía Práctica para la Instalación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCT-Chile). Santiago de Chile: MECESUP y Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.
- Cooper, H. (1984). *The integrative research review*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cox C., & Courad, H. (1990). Autoridades y Gobierno en la Universidad Chilena 1950 – 1989. Categorías y Desarrollo Histórico. En C. Cox (ed.) *Formas de Gobierno en la Educación Superior: Nuevas perspectivas*. Colección Foro de la Educación Superior. Santiago de Chile.
- Crossman, J. E., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability. *Higher Education*, 59(5), 599–613.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. (2001). *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE.
- Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., & Scott P. (2015). *The European Higher Education Area*. Springer, Cham.
- Deardorff, D. K., Pysarchik, D., & Yun, Z. (2009). Towards effective international learning assessment: Principles, design and implementation. En H. de Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalization of Higher Education* (pp. 1-8). Amsterdam: EAIE.
- Deardorff, D. K. and Jones, E. (2012) *Intercultural Competence: An Emerging Focus in Post-Secondary Education*. En D. Deardorff, D., H. de

- Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.) *The Sage Handbook of Internationalisation*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications
- Demchuk, A., Dyukarev, I., Karavaeva, E., Beneitone, P., González, J., & Wagenaar, R. (2013). *Towards Comparability of Higher Education Programmes*. Information Review. Bilbao: University of Deusto.
 - Denzin, N. (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York: Ed. McGraw-Hill.
 - Denzin, N. (1984). *The Research Act*. New York: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
 - de Wit H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8(2), 77-84.
 - de Wit, H. (2012). *Rethinking the Concept of Internationalization*. Presentation at Going Global, British Council, London, March 14, 2012.
 - de Wit, H. (2014a). *The Different Faces and Phases of Internationalisation of Higher Education*. En A. Maldonado-Maldonado & R. Malee Bassett (Eds). *The Forefront of International Higher Education. A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach* (pp. 95-106). Dordrecht: Springer.
 - de Wit, H. (2014b). *Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica*. En C. M. Nupia (Ed.) *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia* (pp.135-158) Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
 - de Wit, H., & Beelen, J. (2014). *Reading between the lines: Global internationalization survey*. University World News.
 - de Wit, H., Gacel-Ávila, J, Jones, E., & Jooste. (2017). *The Globalization of Internationalization*. London: Routledge.
 - de Wit, H., & Hunter, F. (2015). *Understanding internationalisation of higher education in the European context*. En H. de Wit, F. Hunter, L. Howard & E. Egron-Polak (Eds), *Internationalization of higher education* (pp. 41–58). Brussels: European Parliament, Committee on Culture and Education.

- De Zan, A., Paipa, L., & Parra M., C. (2011). Las competencias: Base para la internacionalización de la Educación Superior. *Revista Educación en Ingeniería*, 6(11), 44-54.
- Díaz Barriga, Á. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.
- Didou Aupetit, S. (2009) ¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: la movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y Caribe. En S. Didou Aupetit, & E. Gérard (ed.) *Fuga de Cerebros, Movilidad Académica, Redes Científicas. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 25-62) México, IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Didou Aupetit, S. (2014). *Cograduaciones y dobles grados internacionales en América Latina: una oferta en mutación*. En S. Didou, & M. Fazio (coords.) *Titulaciones dobles y carreras compartidas en América Latina: Un estado del arte exploratorio en Argentina, Colombia y Ecuador* (pp. 21-60). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Didou Aupetit, S., Escobar, V., Albornoz, M., Fernández Lamarra, N., Kaluf, C., Sampaio, H., Saes, P., & Santana, O. (2014). *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Didou Aupetit, S. (2017). Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable. *Educação* 40(3), 324-332.
- Didriksson, A. (2014). La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(3), 549-559.
- Doiz, A., Lasagabaster & D., Sierra, J.M. (2013). *English-Medium Instruction at Universities: Global Changes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dunne, C. (2011). Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: terminology, typologies and power. *Higher Education Research and Development* 30(5), 609-622.

- Egron-Polak, E., & R. Hudson (2010) IAU 3rd Global Survey Report: Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. Paris: International Association of Universities.
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values. Paris: IAU.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review* 14(4), 532-550.
- Enders, J., & E. de Weert (2004). Science, Training and Career. *Higher Education Policy* 17(2), 129-133.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1(1), 1-20.
- European Commission. (2014). The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. Luxembourg: European Commission.
- European Commission (2015a). Higher education cooperation between European Union, Latin America and the Caribbean. Academic cooperation and mobility: bringing the two regions closer. Bruselas: European Commission.
- European Commission (2015b). ECTS Users' Guide. European Commission DG Education and Culture. Bruselas: European Commission.
- European Commission (2017). EU-CELAC Academic Cooperation through Erasmus +: opportunities for Latin America and the Caribbean. Bruselas: European Commission.
- Fairlie Reinoso, A. (2014). Desafíos de la Internacionalización: una propuesta para la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP. Tesis Doctoral PUCP.
- Fazio, M. (2014). La Cotitulación en la educación Superior universitaria argentina. investigación exploratoria a nivel regional e internacional. En S. Didou, & M. Fazio (Coords.) *Titulaciones dobles y carreras compartidas en América Latina: Un estado del arte exploratorio en*

Argentina, Colombia y Ecuador (pp. 61-116). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. México D.F.: ANUIES.
- Fernández Lamarra, N., & Coppola, N. (2013). Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education* 1(1), 67-82.
- Fernández Lamarra, N., & Albornoz, M. (2014). La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. En S. Didou Aupetit, S., V. Escobar, M. Albornoz, N. Fernández Lamarra, C. Kaluf, H. Sampaio, P. Saes, P., & O. Santana. (2014). *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte*. (17-48) Caracas: IESALC-UNESCO.
- Fernández Lamarra, N., & otros. (2016). El caso argentino. Crecimiento, democratización e innovación en el sistema de Educación Superior. En A. Didriksson (Coord.), *Innovando y construyendo el futuro. La Universidad de América Latina y el Caribe: estudios de caso*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara - GUNI.
- Fernández Lamarra, N., & otros. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Sáenz Peña : Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández López, S., & Ruzo Sanmartin, E. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países de la OCDE. *Revista de educación*, 35(1), 385-414.
- Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Feuer, H. N., & Hornidge, A. K. (2015). Higher education cooperation in ASEAN: building towards integration or manufacturing consent? *Comparative Education* 51(3), 327-352.
- Filippi Marchant, M. (2007). *Las competencias claves en estudiantes de Liceos Técnico Profesionales de la Provincia de Concepción y su relación*

con el estilo de liderazgo de los Directores Horizontes Educativos.
Revista de la Universidad del Bío Bío 12(1), 11-21.

- Fortanet-Gómez, I. (2013). CLIL in Higher Education: Towards a Multilingual Language Policy. Bristol: Multilingual Matters.
- Freedman, K. (1998). Culture in curriculum: Internationalizing learning by design. En J.A. Mestenhauser & B.J. Ellingboe, *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus* (40-52). Phoenix, AZ: American Council on Education/Oryx.
- Freeman, M., Treleaven, L., Ramburuth, P., Leask, B., Caulfield, N., Simpson, L., Ridings, S., & Sykes, C. (2009). Embedding the development of intercultural competence in Business education. Australia: The University of Sydney.
- Friesen, R. (2012). Faculty member engagement in Canadian university internationalisation: a consideration of understanding motivations and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 20(10), 1-19.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice*. Taylor & Francis.
- Fucci, M. (2006). Modelo de gestión de los servicios informativos para optimar la cooperación y las relaciones interinstitucionales de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales* 12(1), 173-185.
- Gacel-Ávila, J. (2000). *La Internacionalización de las Universidades Mexicanas. Políticas y Estrategias Institucionales*. México: ANUIES.
- Gacel-Ávila, J., (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. México: Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto. Procesos. Estrategias*. México: Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2009). *Joint and Double Degree Programmes in Latin America: Patterns and Trends*. Londres: The Observatory on Borderless Higher Education.

- Gacel-Ávila, J. (2014). La colaboración académica de América Latina y el Caribe con la Unión Europea y Estados Unidos. Principales tendencias y características. *Educación Global*, 18(1), 39-53.
- Gacel-Ávila, J., & Marmolejo, F. (2016). Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean: latest progress and challenges ahead. En E. Jones, R. Coelen, J. Beelen, & H. de Wit (Eds.), *Global and local internationalization*. Vol. 34 (pp. 141-148). Boston: Center for International Higher Education at Boston College.
- Gacel-Ávila, J., & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance México: UNESCO-IESALC. Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gacel-Ávila, J. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- García Guadilla, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina. Cuadernos del CENDES. Caracas: CENDES.
- García Guadilla, C. (2010). Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización. IESALC. BID & co-editor. CENDES.
- García Fanelli, A.M. (1999). La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en Argentina”. Buenos Aires: CONEAU.
- García Fanelli, A. M. (2005). Universidad, Organización, Incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- García Fanelli, A. M. (2009) La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino. En S. Didou Aupetit, & E. Gérard (ed.) *Fuga de Cerebros, Movilidad Académica, Redes Científicas. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 117-137) México, IESALC-CINVESTAV-IRD.

- García, C. G., & Gómez, R. S. (2010). Adaptación de la metodología al Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de la Opinión de los Alumnos (Spanish). *Estudios Sobre Educación*, 19(1), 237-260.
- Gascón Muro, P., & Cepeda Dovala, J. (2004). De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 40(8), 1-16.
- Gascón Muro, P. (2009). El sentido de las redes. En S. Didou Aupetit, & E. Gérard (ed.) *Fuga de Cerebros, Movilidad Académica, Redes Científicas. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 221-233) México, IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Goldin, I., & Reinert, K. (2005). *Globalización y pobreza*. Buenos Aires: Alfaomega Grupo Editor Argentino S.A.
- Gómez Monfort L; Boni Aristizabal A., & Fernández Baldor Martínez A. (2010). Impacto de la experiencia migratoria en los estudiantes latinoamericanos de la UPV. Un análisis desde el enfoque de las capacidades y el codesarrollo”. Valencia: Centro de Cooperación al Desarrollo. Universidad Politécnica de Valencia.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase 1*. Bilbao: University of Deusto,
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., & Yarosh, M. (2014). *Building Degree Profiles. The Tuning Approach*. *Tuning Journal for Higher Education*, 1 (1), 37-69.
- González-Álvarez, D., O’Dowd, R., & Valcke, J. (2015) *Training and assessing university teachers for teaching in English*. Paper presentado en 27th EAIE Conference, Glasgow.
- Green, M. F., & Shoenberg, R. (2006). *Where faculty live: Internationalizing the disciplines*. Washington, DC: American Council of Education.
- Green, W., & Whitsed, C. (2013). *Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalisation of the*

- curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education: Special Issue, Internationalisation of the Curriculum and the Disciplines*, 17(2), 148–164.
- Green W., & Mertova, P. (2014). Enthusiasts, fence-sitters and sceptics: faculty perspectives on study abroad in Australia and the Czech Republic. *Higher Education Research and Development*, 33(4), 670-683.
 - Green, W., & Whitsed, C. (2015). *Introducing Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum*. Sense Publishers.
 - Guerci de Siufi, B. (2015). *Efecto Innovador de los Procesos de Internacionalización en la Educación Superior. Comportamiento del Espacio Jujuy*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
 - Haigh, M. J. (2009). Fostering cross-cultural empathy with non-Western curricular structures. *Journal of International Education*, 13(2), 271-284.
 - Halonen, M., Ihalainen, P., & Saarinen, T. (2014). *Language Policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons*. Bristol: Multilingual Matters.
 - Hamel, J. (1992). The case method in Sociology. Introduction: New Theoretical and Methodological Issues. *Current Sociology*, (40)1, 1-7.
 - Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*, California: Sage Publications, Newbury Park.
 - Harari, M. (1992). Internationalization of the Curriculum. En C. Klasek (Ed.) *Bridges to the Future: strategies for internationalization in higher education*. (52-79) Carbondale: Association of International Education Administrators.
 - Harrison, R., & Mitchell, L. (2006). Using outcomes-based methodology for the education, training and assessment of competence of healthcare professionals. *Medical Teacher*, 28(2), 165-170.
 - Harrison, N. (2015). Practice problems and power in internationalisation at home: critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 412-430.
 - Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria. Políticas universitarias para una nueva década*. Boletín electrónico de la Cátedra

- UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, 6(1), 20-29.
- Hayden, M. (2013). A review of curriculum in the UK: internationalizing in a changing context. *The Curriculum Journal*, 24(1), 8-26.
 - Hénard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice. Paris: OECD.
 - Hénard, F. & Bonichon, S. & Maulana, A. & Iqbal, G., & Oratmangun, K. (2016). Student Mobility and Credit Transfer System in ASEAN. Mapping student mobility and Credit Transfer Systems in ASEAN region. Indonesia: SHARE Project Management Office ASEAN Secretariat.
 - Henríquez Guajardo, P. (2018). Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) - Córdoba, 2018. Resúmenes ejecutivos. IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
 - Hernández Pina, F., Martínez, P., Da Fonseca, P., & Rubio, M (2005). Aprendizaje, competencias y rendimientos en Educación Superior. Madrid: La Muralla.
 - Hillebrand, B., Kok, R., & Biemans, W. (2001). Theory-testing using case studies: a comment on Johnston, Leach and Liu. *Industrial Marketing Management*, 30(8), 651-657.
 - Hoffman, D. (2009). Changing Academic Mobility Patterns and International Migration. What Will Academic Mobility Mean in the 21st Century? *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 347-364.
 - Horn, A. S., & Fry, G. W. (2013). Promoting global citizenship through study abroad: the influence of program destination, type, and duration on the propensity for development volunteerism. *Voluntas*, 24(1), 1159-1179.
 - Hudzik, J. (2011). Comprehensive internationalization: From concept to action. Washington: NAFSA Association of International Educators.
 - Hyland, F., Trahar, S., Anderson, J. A., & Dickens, A. (2008). A changing world: the internationalisation experiences of staff and students (home & international) in UK Higher Education. In Subject Centre for Sociology,

Anthropology and Politics event 'The internationalising of UK Higher Education learning and teaching: reflections on policy, practice and theory, 27-28 November, Edinburgh.

- IESALC (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. IESALC – UNESCO.
- Iglesias de Ussel, J., de Miguel, J., & Trinidad, A. (2009). Sistemas y políticas de educación superior. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Jaramillo, I. (2003). Agenda. Hacia una internacionalización de la Universidad con sentido propio. Bogotá: Consejo Nacional de Rectores. ASCUN.
- Jones, E., & Killick, D. (2007). Internationalisation of the curriculum. In E. Jones & S. Brown (Eds.), *Internationalising higher education* (109-119). London, UK: Routledge.
- Jones, E. (2010). *Internationalisation and the Student Voice: Higher Education Perspectives*. London, Routledge
- Jones, E. (2011). Internationalisation - Aid, trade, pervade. *University World News*, 30 October 2011, Issue No:195.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education*, 45(1), 103-120.
- Kent, R. (1990). Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. *Nueva Imagen*, 68-90. México.
- Kerr, C. (1993). *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century*. SUNY series, *Frontiers in Education*.
- Kim, R. I., & Goldstein, S. B. (2005). Intercultural attitudes predict favorable study abroad expectations of U.S. college students. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), 265-278.
- King, N. (1994). The Qualitative Research Interview. En C. Cassell, C. & S. Gillian, S. (Eds.) *Qualitative Methods in Organizational Research. A practical guide*, (14-36) Sage, London.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Sage University papers Series on Qualitative Research Methods, nº 1, Sage Publications Inc., CA.

- Kirk, S.H., Newstead, C., Gann, R., & Rounsaville, C. (2018). Empowerment and ownership in effective internationalization of the higher education curriculum. *High Educ* 76(1), 989–1005.
- Klee, C. (2009). Internationalization and foreign languages: The resurgence of interest in languages across the curriculum. *Modern Language Journal*, 93(1), 618-621.
- Klein, J. T. (1993). Blurring, cracking, and crossing: Permeation and the fracturing of discipline. En E. Messer-Davidow, D. Sylvan, & D. Shumway (Eds.) *Knowledges: Historical and critical studies of disciplinarity* (pp. 185-211). Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Monografía investigativa. N° 7. Ottawa: Oficina de Canadá para Educación Internacional.
- Knight, J. (1997). Internationalisation of higher education: A conceptual framework. In J. Knight & H. de Wit (Eds.) *Internationalisation of higher education in Asia Pacific Countries* (5-19). Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (2004). *Internationalization Remodelled: Definition, Approaches and Rationales*. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2005). Un modelo de Internacionalización: respondiendo a nuevas realidades y desafíos. En H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Knight & J. Gacel-Avila (Eds.), *Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional* (pp. 1–38). Colombia: Banco Mundial. Mayol Ediciones.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. Paris: IAU.
- Knight, J. (2008). *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. The Observatory on Borderless Higher Education, London, England.

- Knight, J. (2011). Dudas y conflictos en torno a los programas de grado doble. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 135-151.
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90.
- Knight, J. (2015). Are Double/Multiple Degree Programs Leading to “Discount Degrees”? *International Higher Education* 81(1), 5-7.
- Knight, J. (2017). The international university: models and muddles. In R. Barnett & M. Peters (Eds.), *The Idea of the University*, vol. 2, *Contemporary Perspectives*. New York: Peter Lang Publishing.
- Knust Greichen, R. (2013). *Internacionalización para cada estudiante*. Caracas: IESALC.
- Koenig, A. (2013). Latest Russian higher education curriculum standards mandate use of “credit units” in AACRAO International Education Services.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: a phenomenological and hermeneutical mode of understanding. *Journal Phenomenological Psychology*, 14(1), 171-196.
- Larrea, M., & Astur, A. (2014). Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI) 2003-2012. En E. Rinesi (Comp.), *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en américa latina* (pp. 83-98). Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.
- Lauridsen, K. (2013). *Higher Education Language Policy*. European Language Council.
- Lawton, D. (2014). *Theory and Practice of Curriculum Studies*. Volume 23 Routledge Library Editions: Education Series.
- Leask, B. (2005). Internationalisation of the curriculum: Teaching and learning. En J. Carroll & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students: Improving learning for all*. London, UK: Routledge.

- 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.
- Leask, B., & Beelen, J. (2009). Enhancing the engagement of academic staff in international education. Paper presentado en Advancing Europe-Australia cooperation in international education: Symposium background papers, Melbourne, Australia.
- Leask, B. (2010). Relationship between intercultural competence and internationalisation of the curriculum. Paper presentado en AIEA conference, Washington, DC, February 2010.
- Leask, B., & Carroll, J. (2011). Moving beyond ‘wishing and hoping’: internationalisation and student experiences of inclusion and engagement. *Higher Education Research and Development*, 30(5), 647-659.
- Leask, B., & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 79–101.
- Leask, B. (2013). Internationalising the curriculum in the disciplines – Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education: Special Issue, Internationalisation of the Curriculum and the Disciplines*, 17(2), 103–118.
- Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. Oxford, UK: Routledge.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leiras, S.C. (2005). *La Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU) como modelo de integración en el área de Educación Superior*.
- Letelier, M., Kluf, C., Baez, M., Guzmán, L., & Mella, E. (2004). *Competencias de Egresados Universitarios*. Santiago de Chile: Alfabeta Artes Gráficas.
- Lewis, F. (1998). Democracy Is a Cultural Hothouse. *International Herald Tribune*, 6 November 1998.

- Liddicoat, A. J., Eisenchlas, S., & Trevaskes, S. (2003). *Australian perspectives on internationalising education*. Melbourne, Australia: Language Australia.
- Lobato Calleros, M. O. (2016). *Unidades académicas en las instituciones de educación superior: organización y decisión*. México: Universidad Iberoamericana.
- López Falcón, A., & Ramos Serpa, G. (2016). La Formación por Competencias y los Meta-Perfiles en la Formación de Profesionales. *Revista Humanidades, Tecnología y Ciencia*. Instituto Politécnico Nacional, 15(2).
- Lucarelli, E., Nepomneschi, M., Abal, I., Donato, M., Finkelstein, C., & Faranda, C. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 7(3), 105-133.
- Luchilo, L. (2017). Enfoques alternativos sobre la internacionalización del currículo. *Debate Universitario*, 6(11), 37-51.
- Luxon, T., & Peelo, M. (2009). Internationalisation: its implications for curriculum design and course development in UK higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 51–60.
- Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 71-107.
- Maidstone, P. (1995). *International literacy: a paradigm for change. A manual for internationalizing the post-secondary curriculum*. Province of British Columbia: Ministry of Skills, Training and Labour; Centre for Curriculum and Professional Development.
- María de Allende, C., & Morones Diaz, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES.
- Mariampolski, H. (2001). *Qualitative market research. A comprehensive guide*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Marmolejo, F. (2009). Redes, movilidad académica y fuga de cerebros en América del Norte: el caso de los académicos mexicanos. En S. Didou Aupetit, & E. Gérard (ed.) Fuga de Cerebros, Movilidad Académica, Redes Científicas. Perspectivas Latinoamericanas (pp. 101-117) México, IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Marquina, M. (2014). Internacionalización, transnacionalización, comercialización y convergencia. Nuevos conceptos, nuevos desafíos para la educación en el escenario global. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*, 5(5),12-15.
- Marquina, M. (2019). Innovación en la articulación interna del sistema universitario argentino: el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 6(2), 1-6.
- Marsh, D., & Laitinen, L. (2004). Medium of instruction in European higher education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning amongst Undergraduates (ENLU). Task Force 4. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Martín Rubio, L., & de la Calle, C. (2003). Evolución de la gestión de conocimiento hacia la creación de valor. Estudio de un caso. *Vigilancia Tecnológica*, 17(3), 1-28.
- Masterpasqua, F. (1989). A Competence Paradigm for Psychological Practice. *American Psychologist*, 44(11), 1366-1371.
- Maxwell, J.A. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman, & D. J. Rog (eds.) *Handbook of Applied Social Research Methods*, (pp. 69-100). Sage Publications, Thousand Oaks.
- McCutcheon, D., & Meredith, J. R. (1993). Conducting case study research in operations management. *Journal of Operations Management*, 11(1), 239-256.
- McKellin, A. (1996) *Anticipating the future*. Vancouver: British Columbia Centre for International Education.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S (2011). *Investigación educativa* (5th ed.). Madrid: Pearson.
- Mestenhauser, J. (1998). Portraits of an International Curriculum: An Uncommon Multidimensional Perspective. En J. Mestenhauser & B.

- Ellingboe (Eds.) *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*, (pp. 3–39). Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*, 2ª ed., Sage, Thousand Oaks, CA.
 - Min, H., & Melachinoudis, E. (1999). The relocation of a hybrid manufacturing distribution facility from supply chain perspectives: a case study. *Omega*, 27(1), 75-85.
 - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2012). *Hacia un mejor aprovechamiento de la cooperación internacional para el fortalecimiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Dirección Nacional de Relaciones Internacionales.
 - Mir Acebrón, A. M. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. *Boletín de la RED-U*, 1(2), 1-16.
 - Miralles Aguilera, E. Sierra Figueredo, S., Pernas Gómez, M., Fernández Sacasas, J. A, Cobelo, D., Taureau Díaz, J., Niurka, M., & Agramonte del Sol, A. (2014). Pertinencia de los créditos académicos. *Educación Médica Superior*, 28(4), 781-789.
 - Miranda, E. (2011). Investigación sobre políticas educativas y procesos de integración académica regional. En *Políticas Educativas. Revista del Programa Políticas Educativas*. 3(1), 1-16. Núcleo Educación para la Integración (NEPI). Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).
 - Miranda, E. M., & Salto, D. J. (2012). Cooperación académica internacional: entre la política y la gestión universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(4), 34-52.
 - Morel C. (2017). Europe: Using Lessons From Erasmus Mundus to Improve Erasmus+ Joint Degrees. En: G. Mihut, P.G. Altbach P.G., & H. de Wit (Eds.) *Understanding Higher Education Internationalization. Global Perspectives on Higher Education* (pp. 114-117). Rotterdam: SensePublishers.

- Moreno Jovinao, J. (2016). Perfil del administrador: construcción a partir de la experiencia Tuning - Colombia. *Revista Económicas CUC*, 37(2), 23-46.
- Mutlu, S., Alacahan, O., & Erdil, M. (2010). Comparison of the personal and cultural change taking place between EU Erasmus students and Turkish Erasmus students (within the sample of Adam Mickiewicz University in city of Poznan, Poland). *Eurasian Journal of Anthropology*, 1(1), 33-43.
- Nilsson, B. (2000). Internationalizing the curriculum. En: P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, & B. Wachter (Eds.), *Internationalisation at home: A position paper*, (pp. 21-27). Amsterdam: European Association for International Education.
- OECD. (1996). *Internationalizing the curriculum in higher education*. Paris: OECD.
- OECD (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oregioni, M. S. (2015). La internacionalización de las Universidades latinoamericanas como objeto de estudio. En José María Araya et. al (2015) *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional* (pp. 10-27). 1a ed. adaptada. - Tandil: Grafikart.
- Oregioni, S. (2014). *Dinámica de la Internacionalización de la Investigación en la Universidad Nacional de La Plata (2005-2012)*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Quilmes.

- Oregioni, M. S., & Piñero, F. (2017). Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017). *Integración y Conocimiento*, 1(6), 114-133.
- Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12–26.
- Padilla López, T. (2005). La Internacionalización como política de cambio y renovación institucional. En J. Pugliese (Comp.) *Educación superior ¿Bien público o bien de mercado? Los debates sobre la Internacionalización desde los noventa a la actualidad (s/d)*. MECyT – Secretaría de Políticas Universitarias. Bs. As.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2^a ed., Newbury Park, California: Sage Publications.
- Pavón, V., & Gaustad, M. (2013). Designing bilingual programmes for Higher Education in Spain: Organisational, curricular and methodological decisions. *International CLIL Research Journal*, 1(5), 82-94.
- Pérez Centeno, C., & Aiello, M. (2010). La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada. Paper presentado en I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en ES. San Luis: RAPES - Universidad Nacional de San Luis.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 2-8.
- Pettigrew, A. M. (1997). What is a processual analysis?. *Scandinavian Journal of Management*, 13(4), 337-348.
- Pinto Cueto, L. (1999). Currículo por competencias: Necesidad de una nueva escuela. *Tarea: Revista de Educación y Cultura* 43(1), 10-18.
- Pinto, R. de Andrade Araújo (2015). *A convergência do Projeto Tuning América Latina com as diretrizes curriculares nacionais para a licenciatura em matemática*. 2015. 99 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- Platt, J. (1992). Case Study in American Methodological Thought. *Current Sociology*, 40(1), 17-48.
- Postiglione, G.A., & Altbach, P.G. (2013). Professors: The key to internationalisation. *International Higher Education*, 73(1), 11-12.

- Proctor, D., & Rumbley, L. (2018). *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education: Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice*. Internationalization in Higher Education Series. Taylor & Francis publishers.
- Racké, C. (2013). *Staff mobility in higher education: National policies and programmes*. Brussels: European Commission.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC, Unesco.
- Ramírez, B. (2016). *¿Internacionalizar? ¿Por qué? ¿Para qué? La internacionalización en las universidades argentinas*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Tres de Febrero/Universidad Nacional de Lanús/Universidad Nacional de San Martín.
- Ramírez Díaz, M. H., Méndez-Sánchez, A. F., Pérez-Trejo, L., & Olvera-Aldana, M. (2016). Competencias específicas consideradas más realizadas y más importantes en los programas de física en México. *Perfiles educativos*, 38(152), 68-87.
- Ramos-García, A. M., & Pavón Vázquez, V. (2018). *The Linguistic Internationalization of Higher Education: A Study on the Presence of Language Policies and Bilingual Studies in Spanish Universities*. *Monográfico III 2018*, 31-46.
- REDCIUN (2017). *Informe RedCIUN Encuesta Internacionalización de la Educación Superior*. Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de José C. Paz.
- Reid, S., Stadler, S., Spencer-Oatey, H., & Ewington, N. (2010). *Internationalisation in the UK Higher Education Sector: A Competency based Approach*. Warwick: University of Warwick.
- Rizvi, F. (2007). *Internationalization of curriculum: A critical perspective*. En M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The Sage handbook of research in international education* (pp. 390– 403). London: Sage.

- Rodríguez Betanzos, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)* 6(8), 149-168.
- Rouse, M. J., & Daellenbach, U. S. (1999). Rethinking Research Methods for the Resource-Based Perspective: Isolating Sources of Sustainable Competitive Advantage. *Strategic Management Journal*, (20)1, 487-494.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1 “Formación centrada en competencias”, 1-19.
- Rusciano, F. (2014). Globalizing the Curriculum. How to Incorporate a Global Perspective into Your Courses, *Liberal Education*, 100(3), 14-21.
- Ryan, J. (2012). Cross-Cultural Teaching and Learning for Home and International Students: Internationalisation of Pedagogy and Curriculum in Higher Education. Abingdon and New York: Routledge.
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-11.
- Sánchez Escobedo, P., & Martínez Lobatos, L. (2011). El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) en México: origen, seguimiento y prospectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 123-134.
- Sánchez, F., & Hernández Nieto, R. (2017). Bases institucionales y normativas para la construcción del Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Hamburgo: EULAC Foundation.
- Sanderson, G. (2011). Internationalisation and teaching in higher education. *Higher Education Research and Development*, 30(5), 661-676.
- Sanderson, G. (2008). A Foundation for the Internationalization of the Academic Self. *Journal of Studies in International Education*, 12(3), 276-
- Schwartzman, S. (2009). Nacionalismo versus Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. En S. Didou Aupetit, & E. Gérard (ed.) *Fuga de Cerebros, Movilidad Académica, Redes Científicas. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 63-75) México, IESALC-CINVESTAV-IRD.

- Scott, P. (1998). Massification, Internationalisation and Globalisation. En P. Scott (Ed.), *The Globalisation of Higher Education*, Society for Research into Higher Education (pp. 108-129). Open University Press, Buckingham.
- Sebastián, J. (2000). Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D. *Revista Redes*, 7(15), 97-111.
- Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. *UDUAL*, 51(4), 3-16.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2015). *Anuario 2015. Estadísticas Universitarias Argentinas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Serbati, Anna (2015). Implementation of Competence-Based Learning Approach: stories of practices and the Tuning contribution to academic innovation. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 19-56.
- Shiel, C., & McKenzie, A. (2008). *The global university. The role of senior managers*. London, UK: DEA.
- Shields, R. (2014). Reconsidering regionalisation in global higher education: Student mobility spaces of the European Higher Education Area. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(1), 5-23.
- Shohamy, E.G. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Oxford: Routledge.
- Sild Lönroth, C., & Nilsson, B. (2007). A nightingale sang in Malmö Square. The story of the Nightingale programme at Malmö University, Sweden. En H. Teekens (Ed.), *Internationalisation at home: Ideas and ideals*. EAIE Occasional Paper 20 (pp.61–68). Amsterdam: EAIE.
- Siufi, G. (2009). Cooperación Internacional e internacionalización de la educación superior. *Revista ESS Educación Superior y Sociedad*. IESAL-UNESCO, 14(1), 123 – 145.

- Skorton, D., & Altschuler, G. (2012). America's foreign language deficit. *Forbes*, 27/08/2012.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2013). Integrating Content and Language in Higher Education. *AILA Review*, 25. Amsterdam: John Benjamins.
- Smith, K. (2004). Studying in an additional language: What is gained, what is lost and what is assessed?. En R. Wilkinson (Ed.) *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education* (pp. 78-93). Maastricht: Maastricht University Press.
- Solá, Carles (2007). Bases para un plan estratégico del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. España: CUIB.
- Solimano, A. (2002). *Globalizing Talent and Human Capital: Implications for Developing Countries*. Santiago: Naciones Unidas.
- Souto-Otero, Manuel (2013). Review of credit accumulation and transfer policy and practice in UK higher education. University of Bath. The Higher Education Academy.
- Stake R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stier, J. (2010). International Education: trends, ideologies and alternative pedagogical approaches. *Globalisation, Societies and Education*, 8(3), 339-349.
- Stiglitz, J. (2004). *El malestar en la globalización*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Stobie, T. (2007). Coherence and consistency in international curricula: A study of the international baccalaureate diploma and middle years programme. In M. Hayden, J. Levy & J. Thompson (Eds.) (140-151). *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: Sage publications.
- Stoeker, R. (1991). Evaluating and Rethinking The Case Study. *The Sociological Review*, 39(1), 88-112.

- Stohl, M. (2007). We Have Met the Enemy and He is Us: The Role of the Faculty in the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade. *Journal of Studies in International Education*, 11(3), 359–372.
- Stütz, A. Green, W., McAllister, L. & Eley, D. (2015). Preparing Medical Graduates for an Interconnected World: Current Practices and Future Possibilities for Internationalizing the Medical Curriculum in Different Contexts. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 28-45.
- Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. Belgium: EAU Publications.
- Tavela, D., & Marquina, M. (2018). RTF: Reconocimiento de Trayectos Formativos en Educación Superior: una política de articulación del sistema para brindar más opciones de formación al estudiante. 1ra Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Teekens, H. (2003). The requirement to develop specific skills for teaching in an intercultural setting. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 108-119.
- Teichler, U. (2012). International student mobility in Europe in the context of the Bologna process. *Journal of International Education and Leadership*, 2(1), 1–13.
- Teichler, U, Arimoto, A., & Cummings, W.K. (2013). *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht and New York: Springer.
- Tellis, W. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, 3(2), 1-8.
- Theiler, J. (2005). Internacionalización de la educación superior en Argentina. En H. de Witt, I. Jaramillo, J. Knight & J. Gacel, Ávila, *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional* (71-112). Colombia: Banco Mundial, Ediciones Mayol.
- Theiler, J. (2009). *Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y Unión Europea*. Proyecto EULA PIHE (Partnerships for Internationalisation of Higher Education). Proyecto ALFA Unión Europea. Santa Fe.

- Tomlinson, J. (1999). *Globalización y cultura*. México: Oxford University Press.
- Trahar, S., Green, W., de Wit, H. & Whitsed, C. (2016). The internationalisation of higher education. En: *Researching Higher Education: International Perspectives on Theory, Policy and Practice*, (pp. 61-81) Abingdon: Routledge.
- Tuning project (2016). *Tuning Africa II, 3rd General Meeting - Booklet*, 2016. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tuning project (2017). *Tuning Africa II, 5th General Meeting - Booklet*, 2017. Universidad de Deusto.
- Tünnermann, C. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: CRESALC/UNESCO, Colección Respuestas N°1.
- Tünnermann, C. (2008). Introducción. En *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 11-43) Cali: IESALC-Unesco, PUJ.
- Turner, Y., & Robson, S. (2007). Competitive and cooperative impulses to internationalization: Reflecting on the interplay between management intentions and the experience of academics in a British university. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, 1 (1), 65–82.
- Ulicna, D., Allinson, R., Javorka, Z., Dunne, A., Myers, J., & Woo Yang, S. (2011). *Study on the use of credit systems in higher education cooperation between the EU and the US – Final Report*. Brussels: DG EAC - European Commission.
- UNESCO & Consejo de Europa (2001). *The Unesco-Cepes/Council of Europe Code of Good Practice for the Provision of Transnational Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-UIS (2009). *Compendio Mundial de la Educación 2009. Comparación de Estadísticas de la Educación en el mundo*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNESCO-UIS (2015). *Tertiary Education Statistics*. Montreal, Canadá.
- UNESCO-UIS (2017). *UIS Statistics*. Montreal, Canadá.

- Valcke, J. & Wilkinson, R. (Eds.) (2017). *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Valentin, T. (2009). *Guide de la coopération universitaire franco-brésilienne, actualisation 2009*. São Paulo: CENDOTEC.
- Vaicekauskas, T., Douba, K. & Kumpikaite-Valiuniene, V. (2013). The role of international mobility in students core competence development. *Economics and Management*, *1*(1), 847-856.
- van der Walt, C. (2013). *Multilingual Higher Education: Beyond English-medium Orientations*. Bristol: Multilingual Matters.
- van der Wende, M. (1996) *Internationalizing the curriculum in higher education (Report on an OECD/ CERI study)* *Tertiary Education and Management*, *2*(2), 186-195.
- van der Wende, M. (1997). *Internationalising the curriculum in Dutch higher education: An international comparative perspective*. *Journal of Studies in International Education*, *1*(3), 53-72.
- van der Wende, M. C. (2001). *Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms*. *Higher Education Policy*, *14*(3), 249-259.
- Vaquerano-Amaya, J.A., Morales-Fernández, E.J., Alvarado-Mejía, M., Flores-Polanco, M., & CastroFreire, M.S. (2017). *Una Aproximación al Perfil de Competencias Genéricas de los Graduados Universitarios que Ingresan al Mercado Laboral en El Salvador*. San Salvador: Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Wachter, B. (2003). *An introduction: Internationalization at Home in context*. *Journal of Studies in International Education*, *7*(1), 5-11.
- Wächter, B., & Maiworn, F. (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Webb, G. (2005). *Internationalisation of curriculum: an institutional approach*. En J. Carroll & J. Ryan (Eds.) *Teaching international students, improving learning for all* (pp. 109-119). London: Routledge.

- Weerd-Nederhof, P. (2001). Qualitative case study research. The case of a PhD research project on organising and managing new product development systems. *Management Decision*, 39(7), 513-538.
- Weick, K. (1986). Educational organizations as loosely coupled systems. *Ashe Reader on Organization and Governance in Higher Education*. Editor Marvin Peterson, Gin Press.
- Welch, A. (2008). *Myths and Modes of Mobility: The Changing Face of Academic Mobility in the Global Era. Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Welikala, T. (2011). *Rethinking International Higher Education Curriculum: Mapping the research landscape*. A position paper commissioned and published by Universitas 21, leading global network of research universities for the 21st century.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B., & Rosa, M. J. (2007). *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Douro Series. Higher Education Dynamics 20. Springer.
- Whalley, T., Langley, L., Villarreal, L., & College, D. (1997). *Best practice guidelines for internationalizing the curriculum*. Province of British Columbia, ministry of education, skills and training and the centre for curriculum, transfer and technology.
- Whitsed, C., & Green, W. (2013a). Internationalization begins with the curriculum. *University World News* (256).
- Whitsed, C., & Green, W. (2013b). What's in a name? A theoretical exploration of the proliferation of labels for international education across the higher education sector. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 105–119.
- Wilkinson, R. (2004). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Maastricht University Press.
- Yániz, C., & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje* (Vol. 12). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yarzabal, L. (2005). *Internacionalización de la Educación Superior: de la cooperación académica al comercio de servicios*. En: J. Pugliese, J. (Ed.)

Educación superior ¿Bien público o bien de mercado? Los debates sobre la Internacionalización desde los noventa a la actualidad (s/d) Buenos Aires: MECyT – SPU.

- Yemini M. (2017). *Mobility as a Continuum: European Commission Mobility Policies for Schools and Higher Education*. En: *Internationalization and Global Citizenship* (pp. 7-28). Palgrave Macmillan, Cham.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sixth Edition, Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5(1), 69-81.
- Zarur M. (2008). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L Gazzola & A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, (pp.179-241). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Zimitat, C. (2008). Internationalisation of the undergraduate curriculum. En L. Dunn & M. Wallace (Eds.) *Teaching in Transnational Higher Education* (pp. 135-147). London: Routledge.

ANEXO I

Lista de Siglas

- **AGCS** - Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (en inglés *GATT - General Agreement on Tariffs and Trade*)
- **AIU** - Asociación Internacional de Universidades (en inglés *IAU - International Association of Universities*)
- **ALC-UE** - Unión Europea, América Latina y el Caribe (en inglés *EU-LAC - European Union - Latin American and Caribbean*)
- **AMPEI** - Asociación Mexicana para la Educación Internacional
- **ANUIES** - Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- **APAEI** - *Asia-Pacific Association for International Education*
- **ARCU-SUR** - Acreditación de Carreras Universitarias del MERCOSUR
- **ARFITEC** - Argentina Francia Ingenieros Tecnología
- **ASEAN** - Asociación de Naciones del Asia Sudoriental
- **ASIE** - *Association for Studies in international Education*
- **AUCC** - *Association of Universities and Colleges of Canada*
- **AUGM** - Asociación de Universidades Grupo Montevideo
- **AUN** – Red de Universidades de la Asociación de Naciones de Asia Sudoriental
- **AUN-ASEAN ACTS** - Sistema de Transferencia de Créditos AUN ASEAN (en inglés *AUN ASEAN Credit Transfer System*)
- **BMBF** - Ministerio Federal de Formación e Investigación
- **CAB** - Convenio Andrés Bello
- **CAFP-BA** - Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil – Argentina
- **CAP** - Changing Academic Profession
- **CAPG-BA** - Centros Asociados de Posgrado Brasil - Argentina
- **CATS** - Programa de Acumulación y Transferencia de Créditos

- **CBIE** - *Canadian Bureau for International Education*
- **CIN**- Consejo Interuniversitario Nacional
- **CINDA** - Centro Interuniversitario de Desarrollo
- **CLACSO** - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- **CLAR** - Crédito Latinoamericano de Referencia
- **CONACYT** - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- **CONAHEC** - *Consortium for North American Higher Education Collaboration*
- **CONEAU** – Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria
- **CPRES-COES** – Consejos de Planificación Regional de Educación Superior Región Centro-Oeste
- **CRES** - Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe
- **CRISCOS** - Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica
- **CRUCH** - Consejo de Rectores de Universidades Chilenas
- **CSUCA** - Consejo Superior Universitario Centroamericano
- **CUAA-DAHZ** - Colegio Universitario Argentino-Alemán
- **CUIB** - Consejo Universitario Interamericano
- **DAAD** - Servicio Alemán de Intercambio Académico
- **EACEA** - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- **EAIE** - *European Association for International Education*
- **ECTS** - European Credit Transfer System
- **EIC** - Espacio Iberoamericano del Conocimiento
- **EMI** - Formación en Inglés-Medio (en inglés *English Medium Instruction*)
- **ENLACES** - Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
- **EUA** - Asociación Europea de Universidades (en inglés *European University Association*)
- **FABUAI** - Foro de las Asesorías de las Universidades Brasileñas para Asuntos Internacionales

- **FICHET** - *Foundation for International Cooperation in Higher Education of Taiwan*
- **FLACSO** - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- **ICLHE** - Integración de Contenido e Idioma en Educación Superior (en inglés *Integrating Content and Language*)
- **IEAA** - *International Education Association of Australia*
- **IEASA** - *International Education Association of South Africa*
- **IESALC** - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- **ISANA** - *International Education Association*
- **JAFSA** - *Japan Network for International Education*
- **KAIE** - *Korean Association of International Educators*
- **ME** – Ministerio de Educación
- **MEXA** - Mecanismo Experimental de Acreditación
- **MINCyT** - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva
- **NAFSA** - Asociación Norteamericana para Estudios en el Exterior
- **OBSMAC** - Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas
- **OCDE**- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (en inglés *OECD – Organization for Economic Cooperation and Development*)
- **OMC** - Organización Mundial del Comercio
- **OUI** - Organización Universitaria Interamericana
- **PIESCI** - Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional
- **PPUA** - Programa de Promoción de la Universidad Argentina
- **Programa MECESUP** - Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior
- **RANA** - Red de Agencias Nacional de Acreditación
- **RCI** - Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior
- **REDCIUN** - Red de Responsables de las Relaciones Internacionales de las Universidades Públicas

- **RIACES** - Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior
- **RIESAL** - Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina
- **RIMAC** - Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas
- **RTF** - Reconocimiento de Trayecto Formativo
- **SATCA** – Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos
- **SCT – Chile** - Sistema de Créditos Transferibles de Chile
- **SEAMEO-RIHED** - *Southeast Asian Ministers of Education Organization Centre specializing in regional higher education development*
- **SEAMEO-RIHED AIMS**- Marco de Transferencia de Créditos Académicos (en inglés *SEAMEO-RIHED Academic Credit Transfer Framework*)
- **SPU** – Secretaría de Políticas Universitarias
- **UDELAR** - Universidad de La República
- **UDUAL** - Unión de Universidades de América Latina
- **UE** – Unión Europea
- **UMAP-UCTS** - Esquema de Transferencia de Créditos de la Movilidad Universitaria en Asia y el Pacífico (en inglés *the University Mobility in Asia and the Pacific Credit Transfer Scheme*)
- **UNAMAZ** - Asociación de Universidades Amazónicas
- **UNCUYO** - Universidad Nacional de Cuyo
- **UNESCO.UIS** – Instituto de Estadísticas de la UNESCO (en inglés *UNESCO Institute of Statistics*)
- **UNSAM** - Universidad Nacional de San Martín
- **UREL** - Red de Universidades Regionales Latinoamericanas
- **USAC** - Universidad San Carlos de Guatemala

ANEXO II

Modelo de Entrevista a realizar con Responsables/Directivos del área de Relaciones Internacionales

Guía de Preguntas

1. ¿La Institución ha definido políticas y criterios institucionales para promover en el currículo objetivos de internacionalización? (*Criterio 1.1*)
2. ¿Hay una coordinación entre la unidad que es responsable de la internacionalización en forma centralizada y las unidades descentralizadas? (*Criterio 1.3*)
3. ¿A nivel de las carreras, tiene la Universidad instancias descentralizadas para el manejo de la internacionalización? (*Criterio 1.3*)
4. ¿Cuentan las unidades académicas con planes particulares de internacionalización? (*Criterio 1.3*)
5. ¿El inicio de las experiencias de internacionalización del currículo estuvo favorecido por el trabajo de alguna facultad/departamento/carrera en particular? (*Criterio 1.3*)
6. ¿Hay un presupuesto o partidas asignadas para alcanzar la internacionalización de la universidad? ¿Qué tipo de rubros están contemplados en el presupuesto? (*Criterio 1.4*)
7. ¿Qué características tiene el proceso de internacionalización a nivel de la universidad? ¿Se concentra en uno de los aspectos del proceso de internacionalización curricular (titulaciones dobles/conjuntas, dictado de clases en otro idioma y dimensión internacional del currículo) o tiene en cuenta todos a distinto grado de avance? (*Criterio 1.5*)
8. ¿Existe una mayor concentración de estas experiencias en el nivel de posgrado? De ser así, ¿cuáles son las razones? (*Criterio 1.5*)
9. ¿En el proceso de elaboración del plan de internacionalización se dio participación a la comunidad académica (autoridades, profesores, estudiantes, administrativos, graduados y actores del entorno)? (*Criterio 1.6*)

10. ¿Se ha dado una divulgación del Plan de Internacionalización? ¿Se ha socializado el Plan entre los miembros de las Unidades Académicas? ¿A quiénes se ha informado sobre la existencia y objetivos del Plan? (*Criterio 1.7*)
11. ¿Qué tanto conoce la comunidad universitaria los alcances del Plan? (*Criterio 1.7*)
12. ¿Qué medios se han utilizado para la divulgación del Plan? ¿Existen mecanismos formales para que la comunidad académica se informe sobre el proceso de internacionalización en general? (*Criterio 1.7*)
13. ¿La estructura de internacionalización mantiene comunicación con las dependencias académicas y administrativas de la Institución? ¿Hay una divulgación permanente sobre temas de internacionalización? (*Criterio 1.7*)
14. ¿Ofrece la universidad programas de doble titulación con instituciones extranjeras? ¿Qué títulos ofrece? ¿En qué programas? ¿en grado? ¿en posgrado? ¿En qué área temática/disciplina? (*Criterio 4.1*)
15. ¿De qué forma se ha organizado administrativamente el título que se ofrece? (*Criterio 4.1*)
16. ¿Cómo ha sido el proceso de diseño de la doble titulación? ¿Quiénes han formado parte del equipo de planificación? (*Criterio 4.1*)
17. ¿La Institución ha definido políticas y programas institucionales para el fomento de otras lenguas en los planes de estudio? (*Criterio 5.1*)
18. ¿Se han implantado estas políticas y programas? ¿Los resultados han sido satisfactorios? (*Criterio 5.1*)
19. ¿Ofrecen las carreras de la Universidad, asignaturas en otros idiomas? ¿Qué carreras ofrecen este tipo de asignaturas? ¿Prioritariamente en qué áreas del conocimiento?
20. ¿Qué impacto ha tenido esta oferta de asignaturas sobre la demanda de la carrera y sobre los graduados? (*Criterio 5.1*)

ANEXO III

Modelo de Entrevista a realizar con Autoridades de la Secretaría Académica

Guía de Preguntas

1. ¿La universidad ha definido políticas y criterios institucionales para promover en el currículo objetivos de internacionalización? (*Criterio 1.1*)
2. Desde su punto de vista ¿el inicio de las experiencias de internacionalización del currículo estuvo favorecido por el trabajo de alguna facultad/departamento/carrera en particular? (*Criterio 1.3*)
3. ¿Qué características tiene el proceso de internacionalización a nivel de la universidad? ¿Se concentra en uno de los aspectos del proceso de internacionalización curricular (titulaciones dobles/conjuntas, dictado de clases en otro idioma y dimensión internacional del currículo) o tiene en cuenta todos a distinto grado de avance? (*Criterio 1.5*)
4. ¿Existe una mayor concentración de estas experiencias en el nivel de posgrado? De ser así, ¿cuáles son las razones? (*Criterio 1.5*)
5. ¿Los planes de estudio se corresponde con las tendencias internacionales de las disciplinas/áreas del conocimiento? (*Criterio 2.1*)
6. ¿Cuáles son los elementos internacionales que están presentes en los planes de estudios? (*Criterio 2.1*)
7. ¿Están los planes de estudios definidos en términos de competencias/capacidades/habilidades y destrezas? (*Criterio 2.1*)
8. ¿Qué elementos internacionales están presentes en las asignaturas? (*Criterio 2.2*)
9. ¿Qué mecanismos están establecidos para el reconocimiento de asignaturas que son aprobadas en el extranjero? (*Criterio 3.1*)
10. ¿La universidad ofrece un sistema de créditos para facilitar la movilidad estudiantil a nivel internacional? ¿Estos sistemas están formalmente establecidos? ¿Han facilitado la movilidad? (*Criterio 3.1*)

11. ¿Si tiene sistema de créditos, toma en cuenta los estándares internacionales? ¿Qué articulación permite el sistema de créditos de la Universidad con otros existentes? (*Criterio 3.1*)
12. ¿El sistema de créditos que se utiliza está basado en el tiempo de trabajo del estudiante? (*Criterio 3.1*)
13. ¿Existen procesos, criterios y requisitos establecidos para el reconocimiento de estudios parciales de estudiantes que ingresan a la institución y de estudiantes que realizan un semestre universitario en el exterior? (*Criterio 3.2*)
14. ¿Qué resistencias se identifican en los procesos de asignación de créditos a los componentes del plan de estudios por parte de los actores de la comunidad universitaria (administrativos, profesores, estudiantes)? (*Criterio 3.3*)
15. ¿Ofrece la universidad programas de doble titulación con instituciones extranjeras? ¿Qué títulos ofrece? ¿En qué programas? ¿en grado? ¿en posgrado? ¿En qué área temática/disciplina? (*Criterio 4.1*)
16. ¿La universidad evalúa el impacto de estos programas en el mejoramiento de la calidad académica? (*Criterio 4.1*)
17. ¿La universidad ha definido políticas y programas institucionales para el fomento de otras lenguas en los planes de estudio? (*Criterio 5.1*)
18. ¿Ofrecen las carreras de la universidad, asignaturas en otros idiomas? ¿Qué carreras ofrecen este tipo de asignaturas? ¿Prioritariamente en qué áreas del conocimiento? ¿Qué porcentaje de la carrera se dicta en otro idioma? (*Criterio 5.1*)
19. ¿Es factible implementar procesos de aprendizaje de una segunda lengua para docentes y estudiantes? (*Criterio 5.1*)

ANEXO IV

Modelo de Entrevista a realizar con Directores de Carreras

Guía de Preguntas

1. ¿El plan de estudios se corresponde con las tendencias internacionales de la disciplina? *(Criterio 2.1)*
2. ¿Cuáles son los elementos internacionales que están presentes en el plan de estudios? *(Criterio 2.1)*
3. ¿Está el plan de estudios definido en términos de competencias/capacidades/habilidades y destrezas? *(Criterio 2.1)*
4. ¿Se ha comparado el plan de estudios con los de otros países? ¿Cuáles? ¿Cómo se hizo este proceso? *Criterio 2.1)*
5. ¿Qué elementos internacionales están presentes en las asignaturas? *(Criterio 2.2)*
6. ¿Se incluye en las asignaturas literatura en otros idiomas, así como referencias bibliográficas internacionales? ¿Qué proporción de la bibliografía de la asignatura corresponde a autores internacionales? *(Criterio 2.2)*
7. ¿Se dictan asignaturas en otro idioma en el plan de estudios? *(Criterio 5.2)*
8. ¿Se incluyen en la asignatura tanto contenidos locales como internacionales? *(Criterio 2.2)*
9. ¿Se dictan asignaturas en otro idioma en el plan de estudios? *(Criterio 5.2)*
10. ¿Se usan artículos de revistas internacionales y ponencias de conferencias internacionales publicados recientemente? *(Criterio 2.2)*
11. ¿Se incluyen materiales e investigaciones de organizaciones internacionales e intergubernamentales para asegurar que los estudiantes tengan una perspectiva global de su disciplina? *(Criterio 2.2)*
12. ¿Utiliza casos de estudio/ejemplos internacionales en su clase? *(Criterio 2.3)*

13. ¿Se generan trabajos prácticos/proyectos con estudiantes locales y otros que se encuentran en otro país (a través de medios virtuales)? (*Criterio 2.3*)
14. ¿Se promueven actividades que permitan el acercamiento de diversas culturas al quehacer de la profesión, tal como expositores internacionales para una temática específica (de forma presencial o a través de medios virtuales)? (*Criterio 2.3*)
15. ¿Se proponen foros de debate con estudiantes locales e internacionales (a través de diferentes medios)? (*Criterio 2.3*)
16. ¿Se incluyen actividades / tareas que requieran que los estudiantes reflexionen críticamente sobre asuntos internacionales o interculturales? (*Criterio 2.3*)
17. ¿Se promueve el uso de redes y grupos de chat por correo electrónico con estudiantes de la disciplina en otros países? (*Criterio 2.3*)

ANEXO V

Modelo de Entrevista a realizar con Responsables de Dobles Titulaciones

Guía de Preguntas

1. ¿De qué forma se ha organizado administrativamente el título doble que se ofrece? ¿Existe un responsable académico en cada una de las instituciones que conforman la doble titulación? (*Criterio 4.1*)
2. ¿Cómo ha sido el proceso de diseño de la doble titulación? ¿Quiénes han formado parte del equipo de planificación? (*Criterio 4.2*)
3. ¿De qué forma fue definido el perfil de egreso del título para que pueda ser relevante para ambos contextos? (*Criterio 4.2*)
4. ¿Se han acordado pautas entre los profesores que dictan la titulación en ambas instituciones? (*Criterio 4.1*)
5. ¿Ha habido una puesta en común de las metodologías de enseñanza? (*Criterio 4.3*)
6. ¿Se dictan asignaturas en otro idioma en el plan de estudios? (*Criterio 5.2*)
7. ¿Se acuerda la distribución de los tiempos de trabajo del estudiante dentro de cada una de las asignaturas con el objeto de favorecer un trabajo equilibrado? (*Criterio 4.2*)
8. ¿Se han asignado créditos a los componentes del plan de estudios? ¿Qué tipo de crédito se decidió usar? (*Criterio 4.2*)
9. ¿Se ha acordado las estrategias de evaluación que se van a utilizar? (*Criterio 4.3*)
10. ¿Hay posibilidades de movilidad de los estudiantes que están realizando la doble titulación? (*Criterio 4.1*)
11. ¿Hay movilidad de profesores entre las instituciones que imparten la doble titulación? (*Criterio 4.1*)
12. ¿Se comparten los criterios de admisión a la carrera? (*Criterio 4.1*)

13. ¿Qué mecanismos de monitoreo de la calidad de la titulación existen?
(*Criterio 4.2*)
14. ¿Qué tipo de ayuda presta la institución internacional? (*Criterio 4.1*)
15. ¿La universidad evalúa el impacto de estos programas en el mejoramiento de la calidad académica? (*Criterio 4.2*)

ANEXO VI

Listado de documentos analizados en UNSAM

Listado de documentos	Criterios analizados	Documentos analizados
Documentos internos de la Universidad (relativos a toda la institución)		
1. Plan estratégico de la institución	Criterio 1.1.	Plan Estratégico 2006 – 2010 y 2016 - 2022
2. Organigrama	Criterios 1.2; 1.3.	Organigrama disponible en la página Web: http://www.unsam.edu.ar/institucional/autoridades.asp
3. Plan de Acción y Presupuesto vigente	Criterio 1.4.	Presupuesto 2018
4. Resoluciones del Consejo Superior vinculadas a aspectos de la internacionalización y otros documentos oficiales	Criterios 1.1.; 1.2.; 3.1; 3.2; 4.1.; 4.2.; 5.1.	Resolución de creación de sistema de créditos Estatuto Documento “Sistema de Créditos UNSAM” Propuesta de Sistema de Créditos Académicos UNSAM
5. Plan de Internacionalización	Criterios 1.5; 1.6.; 5.1	Plan de Desarrollo de la Gerencia de Relaciones Internacionales
6. Informes de gestión de las oficinas de cooperación internacional	Criterio 1.7.	Informe de Gestión de la Gerencia de Relaciones Internacionales 2016 y 2017. Informe de Gestión UNSAM 2018.
7. Documentos que recojan las experiencias de los beneficiarios	Criterios 2.4.; 3.3.	Informes y encuestas recogidos por la Gerencia de Relaciones Internacionales 2015-2018

de las acciones de internacionalización vinculadas con la carrera		
8. Informe de Autoevaluación Institucional	Criterios 1.1; 1.5.; 3.1; 4.1.; 5.1	Informe de Autoevaluación Institucional 2013
9. Informe de Evaluación Externa de la CONEAU	Criterios 1.1.; 1.5; 3.1; 4.1; 5.1	Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de General San Martín (2014) Informe de Evaluación Externa de Ciencia y Tecnología 2015
Documentos internos de la Universidad (relativos a carreras que se dictan y se seleccionen para el estudio de caso)		
10.Documento/s donde se describe el perfil de egreso de la carrera	Criterios 2.1.; 2.2; 4.1.	Specific Cooperation Agreement on Joint Supervision of Doctoral Theses in Astrophysics between Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) and Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (2013); Convenio de Doble Titulación firmado entre la Università Ca' Foscari Venezia y la Universidad Nacional de San Martín (2015); Convenio específico entre la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad de Georgetown (2017); Resolución de Acreditación de la CONEAU de la Maestría en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo (2017 - RESFC-2017-195-APN-CONEAU#ME)
11. Plan de estudios de la carrera	Criterios 2.1.; 2.2; 3.1.; 4.1; 4.2.	Plan de Estudios del Doctorado en Astrofísica; Plan de Estudios de la Maestría en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo; Plan de Estudios de la Especialización en Gestión Cultural y Políticas Culturales

12. Programas de las asignaturas de la carrera	Criterios 2.2.; 2.3.; 3.1.; 4.2.; 4.3; 5.2.	11 asignaturas y 2 seminarios de la Maestría en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo; 8 Asignaturas, 2 seminarios y 3 talleres de la Especialización en Gestión Cultural y Políticas Culturales; 42 asignaturas de Ingeniería en Electrónica; 33 asignaturas de la Licenciatura en Administración Pública; 31 asignaturas de la Licenciatura en Educación
--	---	--

ANEXO VII

Listado de documentos analizados en UNCUYO

Listado de documentos	Criterios analizados	Documentos analizados
Documentos internos de la Universidad (relativos a toda la institución)		
1. Plan estratégico de la institución	Criterio 1.1.	Plan Estratégico 2021
2. Organigrama	Criterios 1.2; 1.3.	Resolución 32/2010, Ordenanza 40/2015 Resolución 52/2018
3. Plan de Acción y Presupuesto vigente	Criterio 1.4.	Presupuesto 2018
4. Resoluciones del Consejo Superior vinculadas a aspectos de la internacionalización y otros documentos oficiales	Criterios 1.1.; 1.2.; 3.1; 3.2; 4.1.; 4.2.; 5.1.	Ordenanza 20/2013 sobre Proyecto de Internacionalización en Casa Ordenanza. N° 40/2015 Creación del ONIES Acuerdo Específico de Doble Titulación de Ingeniero Industrial o de Ingeniero en Mecatrónica entre UNCUYO y Arts et Metiers Paris Tech, 2013 Resolución 643/2013 de Doble Titulación en Ingeniería Civil entre UNCUYO y la Universidad de Grenoble 1 Resolución 187/2018, Doble Titulación en Ingeniería Civil o Ingeniería Mecánica de UNCUYO y la Ecole Nationale d'Ingénieurs de Saint-Etienne,
5. Plan de Internacionalización	Criterios 1.5; 1.6.; 5.1	Propuesta de Plan hecha al proyecto DHIP SIIP -Convocatoria 2019-2020
6. Informes de gestión de las	Criterio 1.7.	Memoria de Gestión 2017 de la Secretaría de Relaciones

oficinas de cooperación internacional		Internacionales e Integración Regional Universitaria
8. Informe de Autoevaluación Institucional	Criterios 1.1.; 1.5.; 3.1.; 4.1.; 5.1	Cuarto Informe de Autoevaluación Institucional (2015),
9. Informe de Evaluación Externa de la CONEAU	Criterios 1.1.; 1.5; 3.1; 4.1; 5.1	Segundo Informe de Evaluación Externa CONEAU, 2003 Informe Preliminar de Evaluación Externa de CONEAU de 2016 Informe de Evaluación Externa CONEAU, 2018
Documentos internos de la Universidad (relativos a carreras que se dictan y se seleccionen para el estudio de caso)		
10.Documento/s donde se describe el perfil de egreso de la carrera	Criterios 2.1.; 2.2; 4.1.	Ordenanza 07/2016 y Ordenanza 75/2016 sobre Lineamientos y Ejes para la Creación y/o Actualización de Carreras de Pregrado y Grado de la UNCUYO,
11. Plan de estudios de la carrera	Criterios 2.1.; 2.2; 3.1.; 4.1; 4.2.	Ordenanza 47/2017 de la Licenciatura en Arqueología Ordenanza 44/2017 de la Licenciatura en Historia Ordenanza 39/2017 de la Licenciatura en Geografía Ordenanza 2/2016 de Ingeniería de Petróleos Ordenanza 80/2013 del Profesorado Universitario de Educación Inicial Ordenanza 5/2017 de Abogacía Ordenanza 16/2017 Ingeniería Mecánica
12. Programas de las asignaturas de la carrera	Criterios 2.2.; 2.3.; 3.1.; 4.2.; 4.3; 5.2.	23 asignaturas de la Licenciatura en Geografía; 25 asignaturas de la Licenciatura en Historia; 32 asignaturas de Ingeniería en Petróleo; 29 asignaturas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación