

# CICLO DE CONFERENCIAS VIRTUALES

REFLEXIONES SOBRE LA  
INTERNACIONALIZACIÓN  
UNIVERSITARIA POST  
PANDEMIA



## PALABRAS INICIALES

Cuando diseñamos este ciclo de conferencias virtuales, Chile había cumplido casi un año en confinamiento producto de la pandemia. Doce meses que en nuestro país habían significado la pérdida de miles de vidas y en que millones de personas habían sentido los múltiples efectos psicológicos, económicos y sociales que hasta hoy persisten. En la actualidad vemos que ese momento en 2020 solo correspondía a la mitad del camino que hemos debido recorrer, y aún es incierto saber cuando podremos volver a la “normalidad”.

Pero, ¿por qué preguntarnos sobre la internacionalización universitaria pos pandemia? ¿por qué hacerlo en un momento donde las prioridades internacionales y nacionales giraban en torno a otros focos, sin duda más relevantes? Porque la pandemia también puso en evidencia que la internacionalización como la hemos entendido hasta hoy, debía ser revisada críticamente en sus supuestos, modelos y prácticas que muchas veces damos por sentadas.

Las reflexiones que en este documento se entregan buscan comprender a la internacionalización en su complejidad, en el contexto en el cuál se inserta y en las tensiones discursivas y prácticas que contiene. Bien decimos que ésta no es igual a movilidad, pero entonces ¿qué es y cómo podemos entender su finalidad y bordes? Son preguntas que emergen en este texto.

Para la Universidad de Chile, como entidad del Estado y al servicio del país, cultivar constantemente un pensamiento crítico sobre la sociedad en la que se desenvuelve y sobre si misma es un imperativo, más todavía cuando la humanidad transita uno de los periodos más inciertos de su historia.

Finalmente, agradecer a los y las panelistas, como también al Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), por su compromiso y trabajo. Es nuestra convicción que la cooperación es la base para el futuro de la formación y la ciencia a nivel global.

**André Henríquez**

*Director Ejecutivo*

*Proyecto de Internacionalización UCH-1866*

Uno de los principales sellos que tenemos como universidades públicas es el compromiso con el desarrollo regional, nacional y la búsqueda de soluciones a los problemas globales.

En este sentido, resulta fundamental el trabajo colaborativo que se desarrolla entre académicos de las Universidades del Estado y las diversas organizaciones educativas del mundo, contribuyendo en que podamos avanzar en materia de internacionalización en nuestras instituciones.

Hoy más que nunca, es necesario que sigamos profundizando en vínculos que nos permitan enfrentar los desafíos del mundo actual y construir una mirada hacia el futuro.

**Alejandra Contreras Altmann**

*Directora Ejecutiva*

*Consorcio de Universidades del Estado de Chile*



## INTRODUCCIÓN

La pandemia global producida por el COVID-19 desde fines de 2019, ha afectado todas las dimensiones de la vida a nivel planetario. Lo que muchos esperaron fuese un breve paréntesis -con los más afortunados trabajando desde sus hogares y otros obligados a continuar sus labores presencialmente-, con el pasar de los meses generó una disrupción sin precedentes, con millones de vidas perdidas, el colapso de los sistemas sanitarios y con largos períodos de confinamiento para la mayoría de la población, los cuales generaron un conjunto de efectos psicológicos, sociales y económicos que persisten hasta hoy.

Las universidades han debido enfrentar la crisis sanitaria implementando diversas medidas para continuar desarrollando formación, investigación, innovación y vinculación con el medio, donde la virtualidad se transformó en la regla, pero que paralelamente evidenciaba las profundas desigualdades que aún persisten en nuestros países y de las cuales las universidades no están ajenas. Así, lo que comenzó como una acelerada incorporación de la educación a distancia, la reducción de la movilidad internacional y la rearticulación de los procesos de cooperación científica, continúa hasta principios de 2022 afectando los sistemas de la educación superior, incluso en países que han logrado volver a una situación de presencialidad ocasional en salas de clases y lugares de trabajo. Esta travesía ha llevado a la comunidad universitaria a reflexionar sobre cómo -antes y durante la pandemia-, se entiende y desarrolla la internacionalización, y cuáles serán las consecuencias a largo plazo de las transformaciones resultantes.

En esa línea, a fines de noviembre de 2020 -un año después del inicio de la propagación mundial del COVID-19-, la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID) de la Universidad de Chile y su Proyecto de Internacionalización UCH-1866, en conjunto con el Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH) y la Dirección de Energía, Ciencia y Tecnología e Innovación del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile (DECYTI), realizaron un ciclo de cuatro conferencias virtuales bajo el título “Internacionalización Universitaria Post-Pandemia ¿Hacia dónde vamos?”. En ellas se contó con la presencia de especialistas, locales y extranjeros, reconocidos por sus aportes en la discusión de la internacionalización universitaria.

En este documento se incluyen los aportes de siete destacados ponentes, quienes abordan aspectos claves de la internacionalización universitaria en el contexto actual. Siguiendo el programa de la Conferencia Internacio-

nal, se presentan cuatro grandes temas, divididos en capítulos, sobre los que reflexionan los conferencistas invitados. En el primero, titulado “*Internacionalización Universitaria post pandemia: ¿nuevas formas o viejos hábitos?*”, el profesor Hans de Wit -miembro distinguido del Centro de Educación Superior Internacional del Boston College, Estados Unidos- aborda las nuevas posibilidades y enfoques en la internacionalización de las universidades post-pandemia, centrado en el currículo y en las conexiones virtuales, además de la movilidad física. En esa discusión, André Henríquez -Director del Proyecto de Internacionalización de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile- coincide en que la internacionalización no sólo se refiere al intercambio estudiantil, poniendo acento en la coordinación entre las misiones universitarias. El futuro de la internacionalización, plantea Henríquez, debe ser analizado dentro de una multiplicidad de escenarios posibles, que las instituciones de educación superior deberán considerar y desplegar estratégicamente.

En el segundo capítulo, “*Internacionalización más allá de la movilidad*”, Daniela Perrotta -académica y ex Directora Nacional de Cooperación Internacional en el Ministerio de Educación de Argentina-, delibera sobre el significado de la movilidad, planteando que esta es solo una de las facetas de la internacionalización, la cual debe ser vista de “manera transversal en toda la institución universitaria, en la formación, en la investigación e, incluso, en las actividades de extensión, vinculación y transferencia de conocimientos”. Por otra parte, la Rectora de la Universidad de Aysén, Natacha Pino, analiza en el mismo capítulo las posibilidades y estrategias de internacionalización desde una institución joven y con fuerte compromiso territorial. La Rectora Pino considera que el desafío en instituciones como la Universidad de Aysén “está en ser capaces de generar una estructura que atienda todos estos desafíos y oportunidades, e integrarla a nuestro nuevo modelo de gestión de redes y cooperación”.

En el tercer capítulo, “*Internacionalización Universitaria, Interculturalidad y Multilinguaje*”, la profesora

Sonia Morán -sociolingüista de la Universidad de Southampton, Reino Unido-, aborda la relevancia del lenguaje en la internacionalización, y reflexiona en torno a la necesidad y consecuencias de la “inglesización” de la educación terciaria, promoviendo una apertura hacia “políticas lingüísticas alternativas, dinámicas y orgánicas, y deconstruir nuestra conceptualización y nuestro enfoque hacia el inglés, y hacia el lenguaje académico más generalmente, para reducir y evitar la desigualdad sociolingüística entre nuestros estudiantes, que puede contribuir a desigualdad material”. Sobre este mismo tema, la Directora de Postgrado y Postítulo de la Universidad de Chile, Alicia Salomone, proporciona un análisis de la internacionalización universitaria y el desarrollo de políticas lingüísticas en las instituciones de educación superior, planteando sus grandes ventajas en redes y educación conjunta con universidades extranjeras; y los grandes desafíos que implica para las universidades el proporcionar herramientas lingüísticas, “llevando a efecto los principios de equidad e inclusión que están en la base del modelo educativo”.

Finalmente, en el cuarto capítulo, “*Territorio e Internacionalización universitaria ¿es posible lo glocal?*”, el Rector de la Universidad de Los Lagos, Oscar Garrido, reflexiona en torno a las posibilidades de una internacionalización “glocal”, planteando que la crisis sanitaria puso en evidencia que la internacionalización universitaria sí es posible a través de plataformas online, y que, en ese contexto, las universidades regionales tienen un importante rol en su implementación.

De este modo, este documento ofrece valiosas reflexiones y lecciones aprendidas derivadas de la crisis sanitaria del COVID-19. Una pandemia que, a dos años de su inicio, aún impide a millones de personas regresar a la presencialidad acostumbrada hasta 2019. No obstante, una vez que esta emergencia sea superada, es primordial mantener las herramientas e iniciativas desplegadas y aprovechar sus enseñanzas en la implementación de la internacionalización universitaria, tanto en la actualidad como en las décadas que vendrán.

# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA POST PANDEMIA: ¿NUEVAS FORMAS O VIEJOS HÁBITOS?</b>	<b>7</b>
<b>Hans de Wit,</b> Miembro distinguido del Centro de Educación Superior Internacional del Boston College, Estados Unidos.	8
<b>André Henríquez,</b> Director de Proyecto de Internacionalización, Universidad de Chile.	14
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>INTERNACIONALIZACIÓN MÁS ALLÁ DE LA MOVILIDAD</b>	<b>22</b>
<b>Daniela Perrotta,</b> Académica, ex Directora Nacional de Cooperación Internacional, Ministerio de Educación de Argentina.	23
<b>Natacha Pino,</b> Rectora de la Universidad de Aysén.	27
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA, INTERCULTURALIDAD Y MULTILENGUAJE</b>	<b>31</b>
<b>Sonia Morán,</b> Sociolingüista de la Universidad de Southampton, Reino Unido.	32
<b>Alicia Salomone,</b> Directora de Postgrado y Postítulo, Universidad de Chile.	43
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>TERRITORIO E INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA ¿ES POSIBLE LO GLOCAL?</b>	<b>52</b>
<b>Oscar Garrido,</b> Rector de la Universidad de los Lagos.	53

## CAPITULO I

INTERNACIONALIZACIÓN  
UNIVERSITARIA POST  
PANDEMIA:  
¿NUEVAS FORMAS O  
VIEJOS HÁBITOS?

Por **HANS DE WIT**,  
miembro distinguido del Centro de  
Educación Superior Internacional del Boston  
College, Estados Unidos.

Una de las cosas más impactantes que hemos aprendido de la pandemia es que nuestros estudiantes, profesores y administradores necesitan un ambiente físico concreto, una comunidad viva en los campus universitarios donde puedan intercambiar ideas en las clases, pero también vivir juntos fuera de ellas. La pérdida de esta oportunidad es tremendamente negativa para el éxito de nuestro trabajo como universidades, que son comunidades académicas y sociales bastante interactivas en la investigación, la docencia y el servicio a la sociedad. Por ello tenemos que responder a la pregunta ¿nuevas formas o viejos hábitos? Sí, tenemos que regresar a ciertos viejos hábitos, nuestros campus físicos, pero al mismo tiempo tenemos que utilizar en esos lugares las nuevas formas que hemos aprendido tan rápida y radicalmente en los últimos 6 a 8 meses.

Vamos a hablar sobre la internacionalización universitaria post pandemia. Lo más importante en la situación actual que vivimos, y a futuro, es que la internacionalización no puede ser un fin en sí mismo, siempre debe estar relacionada con los objetivos esenciales de nuestras universidades, de la docencia, de la investigación y del servicio a la sociedad. Si tenemos que pensar en el futuro post pandemia ello siempre va a ser importante: la internacionalización no puede ser la misma que lo era antes de la llegada del COVID-19, debe cambiar, pero siempre debe estar al servicio de lo que hacemos como universidades.

Es cierto que la internacionalización como un concepto estratégico todavía es bastante nuevo, casi 40 años. En el contexto de la globalización de nuestras sociedades y economías, las universidades no solo tenían que reaccionar a ese proceso, también debían tomar una posición muy proactiva para ser parte de la economía global del conocimiento. Solo en las últimas cuatro décadas hemos hecho un cambio fundamental en las agendas de las universidades para incluir, como parte de su estrategia, la dimensión internacional en la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad. En las últimas cuatro décadas las dimensiones internacionales también han cambiado y reaccionado a un contexto diferente, porque siempre tenemos que decidir como instituciones, pero también como gobiernos y entidades regionales e internacionales, para qué vamos a internacionalizar, y en base a eso, qué y cómo lo van a hacer, pero también tomar en cuenta cuál será el impacto de lo que vamos a generar con la internacionalización. Es un proceso permanente e intencional en respuesta al contexto

local, nacional, regional y global, porque el escenario siempre está cambiando y por ello, en el contexto actual y el de post-pandemia, tenemos que preguntarnos qué vamos a hacer diferente a lo que habíamos implementado anteriormente, y cuál será el impacto de la internacionalización en la calidad de nuestro trabajo como instituciones de educación superior.

Debemos tener una política de intenciones concretas para responder a las preguntas. La realidad es que muchas universidades todavía tienen una política de internacionalización muy fragmentada y marginal: no está integrada en toda la política de la institución. Hay muy pocas que son centrales y amplias (Hudzik, 2011). El proceso para generar una política integral de la internacionalización ya antes de la pandemia fue muy lento, y veremos si eso continuará o si podremos utilizar la oportunidad de la pandemia para desarrollar un proceso mucho más ágil, para crear una realidad política mucho más integral. Pero es cierto que el contexto es muy importante, porque no existe un modelo único de la internacionalización, el contexto de las universidades públicas y privadas en Chile es muy distinto al de Estados Unidos. Mi propia universidad, Boston College, es una universidad católica, jesuita y a solo cinco kilómetros de la Universidad de Northeastern y a cuatro de MIT, pero la internacionalización de estas tres universidades es muy distinta, porque sus contextos son también muy diferentes y eso siempre se tiene que tomar en cuenta: no hay un modelo único. No solo el aspecto nacional y tipo de institución, sino también el aspecto geográfico es importante. La internacionalización como un paradigma occidental o neo-colonial se está moviendo hacia un concepto global. (Juliet et al, 2021, de Wit, 2020 a and b).

Tenemos que también entender cómo se posiciona la internacionalización en el contexto de la educación superior internacional, y dos tendencias pre pandémicas fueron muy importantes. Primero, la masificación de la educación superior: hay más demanda todavía en muchos países en el mundo. Segundo, en conflicto con esa masificación, también está la importancia de

la investigación y la docencia para la economía del conocimiento global (Altbach et al, 2010).

Por un lado, se necesitan universidades excelentes, de clase mundial, y por otro lado se necesita responder a la demanda masiva por educación superior. Eso ha impactado mucho la internacionalización, porque la masificación ha implicado que cuando no hay oferta en los propios países, los estudiantes van afuera a buscarla. Y con la economía del conocimiento hay una competencia por talentos: competencia por profesores, estudiantes y para fondos, accesos a ranking y demás. Pero la situación actual incluye una tercera dimensión muy importante, la necesidad de cambios en el ambiente político, económico, social y cultural en el mundo, y no solo es la pandemia la que empuja estos cambios.

El COVID-19 es algo que, por cierto, ahora sentimos muy fuerte en todo el mundo, pero hay otras tendencias que al mismo tiempo toman un papel muy relevante y que, combinado con la pandemia, tienen un impacto muy fuerte en la internacionalización. Por un lado, la tendencia nacionalista, populista, anti global, anti internacional que hemos observado en Estados Unidos. Y hay muchos otros países que están en la misma situación, como Brasil, Hungría o Polonia.

Otro factor muy importante son las tensiones geopolíticas que ahora existen en el mundo. Por ejemplo, es muy clara la tensión entre China y Australia, China y Estados Unidos. La política de Rusia y otras crisis geopolíticas globales impactan también la internacionalización de la educación superior. Porque estas tensiones hacen muy difícil asistir la necesidad de colaboración internacional en la investigación, lo que es necesario para solucionar los problemas que enfrentamos, al igual que para el intercambio de estudiantes y profesores que también es necesario para tener una visión común -un ciudadano global- para enfrentar los problemas de sostenibilidad y desarrollo.

También los problemas económicos que son resultado de la crisis de la pandemia tienen un impacto enorme, porque eso hace más difícil para las universidades el internacionalizarse. Provoca

que haya más inequidad en las posibilidades de intercambio, deja que menos personas ingresen a las universidades, incrementando la desigualdad social. Sin embargo, también hay un gran riesgo de que muchas universidades no puedan fácilmente sobrevivir e internacionalizarse con relación a otras más elitistas, de clase mundial y de muy alto nivel, como son Oxford, Harvard o Cambridge, y a las nuevas en Asia que van a sobrevivir a esta crisis (Marinoni and de Wit, 2020).

Tampoco podemos olvidar que hay otras coyunturas muy importantes, en particular la del clima y todos los problemas que ello implica para, por ejemplo, la movilidad de estudiantes y profesores en la internacionalización (de Wit and Altbach, 2020).

En la internacionalización hay dos componentes importantes y muy relacionados: la internacionalización en casa y la internacionalización hacia el exterior. La segunda ha sido la más dominante pre pandemia. La movilidad de estudiantes por carrera completa afuera de su país; la movilidad de estudiantes como parte del intercambio para sus propios créditos, un semestre o un año; la movilidad de estudiantes que quieren obtener certificados por aprender idiomas; la movilidad de profesores, de administradores y de programas.

Esa fue la tendencia en la internacionalización pre pandemia, que frente al COVID-19 se ha paralizado completamente. Casi no hay movilidad de estudiantes para carreras completas, el intercambio se ha detenido y también los cursos cortos. Los profesores no pueden viajar, etc. Entonces, la internacionalización hacia el extranjero se ha paralizado y tenemos que ver qué ocurrirá cuando salgamos de la pandemia ¿Volveremos a enfocarnos en la movilidad como política para la internacionalización, o a enfatizar la internacionalización en casa? También es verdad que la internacionalización hacia afuera, la movilidad, siempre ha sido bastante elitista. Es cierto que la posibilidad de tener una experiencia afuera siempre es muy importante. Como estudiante, tuve la posibilidad de estudiar por un año en América Latina y aproveché la oportunidad. Pero la realidad es que en Europa más o menos un 20% de los estudiantes son móviles (porque los programas Erasmus facilitan la movilidad dentro de Europa), y aproximadamente un 10% lo son en Estados Unidos. Pero en el resto del mundo, incluyendo América Latina, solo el uno o dos por ciento de la población estudiantil, y también un pequeño porcentaje de los profesores, tiene la alternativa de ir al extranjero.

Así se crea una oportunidad para cambiar el enfoque hacia una internacionalización a nivel local. Generar una base de la internacionalización centrada en la docencia y el aprendizaje, la definición de competencias internacionales e interculturales, crear un ambiente de campus mucho más internacionalizado, todos ellos aspectos que ya eran necesarios antes de la pandemia, pero en los que no se ha hecho lo suficiente. Ahora hay una oportunidad para enfocarse en esto y, particularmente, en utilizar la virtualidad como una oportunidad para desarrollar un intercambio de estudiantes y profesores con otras universidades en el mundo, algo que

se denomina Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea, o COIL por sus siglas en inglés, (*Collaborative Online International Learning*) y que ya existía antes de la pandemia. COIL es ahora mucho más factible, porque todos los profesores y estudiantes han aprendido a utilizar las plataformas virtuales para estar conectados con sus profesores, colegas o estudiantes, y eso se puede proyectar hacia afuera, hacia un ambiente mucho más internacional. Eso da una nueva posibilidad a la internacionalización, enfocándola mucho más en casa, en el currículo y en utilizar la movilidad física como una oportunidad para los estudiantes y profesores que pueden, y quieran, hacer algo extra.

De esta forma, otra vez tenemos que pensar con qué motivo vamos a desarrollar la internacionalización, en base a un contexto interno-externo. Tenemos que pensar “¿vamos a continuar haciéndolo como antes, solo para un muy pequeño porcentaje de estudiantes y profesores, o vamos a promover una internacionalización que incluya a todos los profesores y estudiantes, utilizando una política de internacionalización integral en casa?” Y eso implica el qué vamos a hacer: una política más dirigida al COIL, a la internacionalización del currículo, además de definir competencias internacionales e interculturales ¿Y cómo vamos a hacerlo? Saliendo de las oficinas de relaciones internacionales. No estoy en contra de la importancia de esas oficinas, yo mismo dirigí una por varios años. Estas oficinas facilitan, en particular, la movilidad particular, la movilidad y los convenios, pero no pueden ser liderazgos solo para la internacionalización en casa. En ello tienen que trabajar junto a todo el resto de las oficinas académicas, de recursos humanos, de recursos financieros, de investigación, escuelas y facultades, entre otras, para ejecutar una nueva política de internacionalización para todos. De esa manera la internacionalización puede tener un impacto mucho más grande en mejorar la calidad de la educación superior.

Creo en la importancia de una política integral de la internacionalización de las universidades, que impacte todas las dimensiones de las casas de estudio. Eso implica una política de la inter-

nacionalización a nivel local, como han definido mis colegas Beelen y Jones: “la internacionalización en casa implica la integración intencional de las dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes en el contexto educativo local” (Beelen and Jones, 2015).

Esto es un cambio de enfoque de la política de internacionalización, el cual se aleja del pensamiento que sólo concibe la acción de internacionalizar por medio de la movilidad. Pero también podemos hacerlo a través del currículo. Como afirma la australiana Betty Leask, “la internacionalización del currículum es el proceso de incorporar dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del currículum, así como también en los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, metodologías de enseñanza y servicios de apoyo en un programa de estudio” (Leask, 2015).

Otro aspecto relevante es que debemos poner mucha más atención que antes en la importancia de otra misión de las universidades: la internacionalización para la sociedad. Porque es cierto que no podemos solo trabajar en la internacionalización de la investigación y la docencia sin pensar cómo prepararnos para solucionar problemas de la sociedad a nivel local, pero también a nivel internacional, lo que incluye el considerar las Metas de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (Brandenburg et al, 2020).

De esta manera, podemos pensar post pandemia en una política de transición que prepara a todos con un aprendizaje global. Porque todos los estudiantes, si van a trabajar en Santiago, en otra parte de Chile o América Latina, van a ser profesionales y también ciudadanos con una dimensión global. La internacionalización del currículo, con una política integral, crea más oportunidades para que preparemos mejor a nuestros egresados.

Eso también tiene consecuencias en cómo definimos la internacionalización. Ya en 2015 trabajé como líder de un proyecto para ver cómo podíamos modificar la internacionalización, para que esta fuese más inclusiva y menos elitista. La

movilidad siempre juega un papel importante, pero no está aislada de la internacionalización del currículo. Hay que enfatizar que la internacionalización no es una meta en sí misma, sino una vía para mejorar la calidad, y no debería solo enfocarse en una lógica económica.

Lo anterior implica que se define la internacionalización como “un proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y entrega de educación post secundaria, para mejorar la calidad de la docencia y la investigación para todos los estudiantes y el personal, y para realizar una contribución significativa a la sociedad” (de Wit et al, 2015). Esa definición del 2015, en mi opinión, es aún más importante que antes de la pandemia, y debe guiar a la internacionalización. Esto implica que post pandemia tenemos que regresar a una política de mayor cooperación y de menos competencia. Tenemos que aprender de las lecciones de la pandemia. Avanzar hacia un aprendizaje global para todos, utilizando plataformas virtuales para hacer el intercambio, hacia una internacionalización más beneficiosa para la sociedad. No quiere decir, otra vez, que no piense que sea importante que haya movilidad, pero debe ser menos que antes y podemos hacerlo en una manera distinta (de Wit and Altbach, 2021).

Para terminar, mi colega Knight y yo (Knight and de Wit, 2018) hemos señalado que, con miras a los próximos 20 años, es importante preguntarnos qué hemos aportado mediante la internacionalización durante esta época para hacer del mundo un lugar mejor, aportando a que nuestro planeta sobreviva y que gran parte de la población mundial afectada por la pobreza mejore su bienestar.

Mientras que junto a mi colega Leask (de Wit and Leask, 2019) hemos dicho algo similar. Tenemos que “alinear la práctica de la internacionalización con los valores humanos, y el bien común global requiere que primero cuestionemos algunas de nuestras opiniones arraigadas sobre qué es ‘ser internacional’ como universidad, como profesor, como estudiante, como ser humano. Esto requiere empujar los límites de nuestro pensamiento y el de los demás, enfocándonos en las personas y asegurándonos de que desarrollen y demuestren los valores humanos defendidos por la institución”.

## Referencias

- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2010). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Sense Publishers.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67–80). Springer.
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B., & Drobner, A. (2020). Internationalization in Higher Education for Society (IHES), concept, current research, and examples of good practice (DAAD Studies). DAAD.
- De Wit, H., & Altbach, P. (2020, January 11). Time to cut international education's carbon footprint. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200108084344396>
- De Wit, H. and Philip Altbach. (2021). Internationalization in Tertiary Education: Global trends and recommendations post Covid-19. *Policy Reviews in Higher Education*. Volume 5, Issue 1, 2021, pp. 28-46.
- De Wit, H. (2020). Internationalization in Higher Education: a Western Paradigm or a global, intentional and inclusive concept. *International Journal of African Higher Education*.
- De Wit, H. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *ETD - Educação Temática Digital*, UNICAMP, Brazil. Volume 22, no. 3.
- De Wit, H. and [Betty Leask](#). (2019). *Towards new ways of becoming and being international*. *University World News*, 27 July, 2019, issue 562.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron Polak, E. (Eds.). (2015). *Internationalisation*
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA.
- Knight, J. & de Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Where have we come from and where are we going? In Proctor, D. & Rumbley, L.E. (Eds.). *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice*. New York and London: Routledge.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Marinoni, G., & de Wit, H. (2019, January 11). Is internationalization creating inequality in higher education. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190109100925536>.
- Thondhlana Juliet, Garwe Evelyn C., Hans de Wit, Jocelyne Gacel-Avila, Futao Huang and Wondwosen Tamarat (Eds.). (2021). *The Bloomsbury Handbook of the internationalization of higher education in the Global South*. Bloomsbury, London/New York.

Por **ANDREÉ HENRÍQUEZ**,  
Director del Proyecto de Internacionalización  
en Vicerrectoría de Innovación y Desarrollo  
de la Universidad de Chile.

Responder a la pregunta que da nombre a este seminario, no es solo un ejercicio que debe ser abordado desde la teoría, se requiere una profunda reflexión desde la práctica. Si estamos frente a nuevos o viejos hábitos en materia de internacionalización universitaria, requiere comprender la dependencia que las instituciones tienen de su pasado, las acciones que intentan realizar para transformarse y la relación sistémica que construyen con su entorno. Por esta razón, en la presente exposición intentaremos responder sobre la base de lo que ha impulsado la Universidad de Chile a través de su proyecto de internacionalización que se enmarca en una historia institucional, consideraremos el contexto en que se despliega y cómo la pandemia hace evidente una serie de desigualdades, las cuales ponen en evidencia el peligro de elitización y la necesidad de democratización de la internacionalización universitaria. Finalmente, se abordará la necesidad de comprender que no estamos frente a un futuro post-pandemia, sino ante varias versiones posibles de este, lo que nos obliga a pensar estratégicamente cómo crear nuevas formas para superar los viejos hábitos.

El proyecto de Internacionalización de la investigación y doctorados de la Universidad de Chile comenzó su implementación el año 2015 gracias al financiamiento del Ministerio de Educación (MINEDUC). Hasta 2019 nuestra estrategia y planes de implementación habían resultado ser exitosos en términos de logros cuantitativos, como también de aquellos elementos cualitativos que apuntaban hacia un cambio en la cultura organizacional de la institución, para centrar a la internacionalización como un eje transversal de su desarrollo.

En el diseño del proyecto se consideró la literatura académica actualizada, la experiencia previa de una institución de más de 170 años, que ha sido un actor privilegiado en el desarrollo de Chile, como también los desafíos que plantea un mundo en profunda transformación. Cuatro ejes fueron los pilares para todo el diseño del proyecto. En primer lugar, era necesario equilibrar el sentido de excelencia, concepto dominante en la cultura académica, con el de pertinencia, que deriva de nuestro rol público como entidad estatal. La convicción era que importaba tanto la contribución que la universidad realizaba para ser un actor central, aunque no exclusivo, en la generación de conocimiento para impulsar el desarrollo sostenible, como los procesos que aseguran su calidad a nivel internacional, no siendo excluyentes entre sí.

Aunque en el desarrollo científico internacional la excelencia ha tenido una mayor preponderancia, los desafíos globales como el cambio climático, la migración, las transformaciones tecnológicas, la igualdad de géneros, entre otros, convocaban a construir una mirada distinta que equilibrara ambos conceptos desde el relato hasta las acciones. La excelencia es una condición sine qua non, no una condición per se, porque una excelencia sin pertinencia arriesga desacoplar los proyectos académicos de los desafíos que enfrenta la sociedad, perdiendo su legitimidad social.

En segundo lugar, y en línea con la literatura, se entendía que la internacionalización universitaria no es una función exclusiva de una unidad dentro de la estructura organizacional, sino un proceso transversal que debe permear a toda la institución. Esto, sin duda, era un desafío cuando pensamos en una institución que en su proceso histórico de institucionalización ha reforzado un modelo funcional con una alta diferenciación que crea silos, no solo de conocimiento, sino también de gestión. Por lo tanto, el proyecto de internacionalización debía ser capaz de crear espacios institucionales de trabajo conjunto, para así lograr que todas las funciones universitarias colaborasen para impulsar la internacionalización de la investigación y los doctorados.

Por otra parte, el tercer eje, reconoció que la ciencia también está viviendo procesos transformacionales que conducen hacia una convergencia más allá de los límites disciplinares para abordar problemas complejos, dinámicos y con alta incertidumbre a escala planetaria, donde los enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios serán fundamentales. Sin embargo, es evidente que frente a la pregunta de si ¿estamos preparados para abordar estos nuevos enfoques?, la respuesta al menos merece un tiempo para ser respondida.

Lo anterior desafió al proyecto a lograr una internacionalización que superará los límites de las facultades, programas y disciplinas, generando las condiciones para una cooperación en torno a problemas, no a actividades, que además

debían ser consensuadas con nuestras instituciones socias. Porque, aunque sea una obviedad, la internacionalización al menos requiere a dos participantes.

Finalmente, el proyecto intentó ir más allá de la simple adopción de acciones de internacionalización que se mueven en los bordes institucionales sin modificar la cultura, estructura y procesos. Apostó por una que se integraba a la institución y finalmente la transforman, para que la internacionalización fuera parte desde la misión y las estrategias hasta los procesos, y se anclara en la cultura. Para lo anterior fue necesario reconocer que no todas las unidades académicas poseen los mismos niveles de desarrollo en su cooperación internacional, y que el proyecto no debía desconocer esta situación. Por ello debimos rápidamente abandonar la noción de que la universidad es una entidad monolítica, y tal vez evocar la imagen de un tren, el cual está integrado por múltiples vagones con diferentes características y niveles de desarrollo, pero que en su conjunto se dirige a un fin compartido.

Pero este diseño y los resultados alcanzados se vieron profundamente tensionados por la realidad nacional e internacional. Antes del golpe pandémico, Chile enfrentó el shock de la revuelta social de octubre de 2019, lo cual dio paso a un nuevo proceso político donde las comunidades universitarias se volcaron a ser parte de una fase histórica. Este es un fenómeno que se ha repetido en otros países, lo que implicó en su momento cancelar o reagendar foros internacionales, seminarios y una serie de actividades con socios internacionales. Pero lo que en su momento pensamos sería una situación transitoria, se estrelló con la realidad de una pandemia que ya se visualizaba en Europa, pero que aún no alcanzaba a Latinoamérica.

Enfrentados a una nula movilidad y presencialidad producto del COVID-19, el equipo de profesionales y académicos del proyecto debió generar propuesta para seguir con la agenda, sin mucha experiencia y, porque no decirlo, carente de ideas novedosas. A esto se sumó que la respuesta automática a cualquier llamado o correo

realizado fue “ya no se puede viajar, hablemos después”. Aquello fue un buen reflejo de no saber cómo actuar, no solo en Chile, sino también en los países más desarrollados en materia internacional y que son referentes globales. Nos enfrentamos a una situación única que nos obligó a sentarnos y, eventualmente, reflexionar sobre lo que vendría después.

Además, en ese contexto, quedaron en evidencia las grietas sobre las cuales se desplegaba la internacionalización universitaria, muchas de las cuales están ligadas a la realidad de América Latina. Un reciente informe publicado por CEPAL, titulado “Construir un nuevo futuro”, señaló que Latinoamérica se vio enfrentada a tres crisis estructurales agravadas por la pandemia: el tema climático, el tema económico y el tema de las desigualdades en nuestra región. Y estos son elementos que no podemos soslayar cuando hablamos de internacionalización, o incluso de universidad.

El producto interno bruto de América Latina viene cayendo desde hace varios años. Esto va a significar que nuestra región tendrá aproximadamente 220 millones de personas en condición de pobreza. De acuerdo con CEPAL, esto implica que hemos retrocedido una década respecto a lo avanzado en desarrollo económico. Y las dificultades emergentes no sólo están relacionadas con la equidad, el financiamiento y la calidad en educación, sino también con aspectos como la soberanía nacional, la diversidad cultural, la pobreza y el desarrollo sostenible.

Asimismo, producto del cambio climático, las enfermedades infecciosas que América Latina enfrenta están de alguna manera correlacionadas con los patrones de producción y el uso de recursos en la región. Por ejemplo, con los cambios en la utilización del suelo en actividades agroindustriales intensivas, o con la susceptibilidad humana a enfermedades de otras latitudes que se asocian a fenómenos de guerra e inestabilidad.

Nuestra región también está al debe en términos de los recursos que tiene disponibles y lo que está utilizando para consumir o exportar. No podemos obviar el hecho de que la región tiene una dependencia desde el punto de vista de sus exportaciones. Otro obstáculo que tiene gran impacto en la internacionalización en nuestra región, y que nos impide aprovechar el potencial de las herramientas y plataformas tecnológicas, es la existencia de una considerable brecha de acceso digital, la cual se espera que aumente a medida que las economías se contraigan, al igual que los presupuestos estatales en los próximos años.

CEPAL, a través de su estudio, nos muestra que al reflexionar sobre el contexto post pandemia en América Latina no podemos dejar de lado elementos estructurales, los cuales agregan más incertidumbre y, sobretodo, nos muestran la fragilidad de nuestros modelos de desarrollo, los cuales también son los de nuestros sistemas universitarios. Asimismo, debemos entender que al hablar de internacionalización no podemos sólo pensar en movilidad académica o estudiantil, lo cual ocurre con frecuencia. Ello quizás responde a cómo han incidido las políticas públicas, nos referimos a esfuerzos de gobiernos y administradores por avanzar en temas de convergencia de los currículos de enseñanza, a la participación en instancias

de acreditación de agencias extranjeras, que ponen un mayor acento en el indicador que en el cambio cualitativo.

Existe otra forma de abordar la internacionalización, que posee una creciente aceptación en la comunidad académica internacional y va más allá del intercambio estudiantil, poniendo acento en la importancia de la coordinación entre todas las misiones universitarias, o como lo hemos denominado en la Universidad de Chile: “nuestro proyecto académico”. De acuerdo con Knight, Altbach & de Wit, Larse, Robson & Wihlborg (2015), “la extensión de estas dinámicas en distintas regiones del mundo muestra que la integración de una dimensión internacional en las actividades de las universidades -más allá del intercambio de estudiantes y académicos- es una tendencia global”.

¿Pero de dónde veníamos? Entre 2012 y 2017 el número de estudiantes de educación superior pasó de 198 millones a 220 millones a nivel global. Eso muestra el dinamismo y cómo nuevas capas, probablemente también sociales, van entrando a los procesos de educación superior. En América Latina y el Caribe se registró un alza de 23,7 millones a 27,4 millones en el mismo periodo. Y, aunque nuestra región siempre registró un avance más lento, previo al golpe de la pandemia se esperaba que la movilidad siguiese aumentando y sus proyecciones no iban a cambiar.

Así mismo, de los 220 millones de estudiantes internacionales a nivel global, solo un 2,3% son latinoamericanos. O sea, cuando hablamos de internacionalización universitaria desde el punto de vista latinoamericano, tenemos una brecha importante en términos del número de personas que pueden vivir la movilidad internacional. Podemos estar de acuerdo con que la internacionalización, en su formato más tradicional, es cara y se vuelve elitista, pero no solo porque es costosa, sino también por otros factores que van desde el conocimiento de un segundo idioma hasta las condiciones sociales y psicológicas que le permiten a un joven enfrentarse a un lugar completamente desconocido.

Por otra parte, aunque hay una movilidad significativa a nivel interregional, cuando en La-

minoamérica hablamos de las decisiones de las personas al viajar fuera de su país para estudiar, éstas continúan teniendo como primera opción a Estados Unidos y Europa, lo que habla del poco atractivo que la región representa para una parte relevante de sus propios estudiantes, sobre todo de postgrado. Sin embargo, un dato revelador es que en Argentina el 84% de los estudiantes extranjeros en su territorio son de la región. En Chile esa cifra asciende al 87% y la cifra cae en otros países del área. Aunque el grueso de los estudiantes extranjeros en América Latina proviene de la misma región, los datos indican que Latinoamérica envía a más estudiantes hacia Europa y Estados Unidos.

Se podría pensar, ¿seremos la segunda opción de las personas?, ¿en realidad la primera opción es siempre ir a Norte América y Europa? Y si es así, ¿por qué ocurre?

Para responder a estas preguntas, se debe ser consciente de que uno de los grandes desafíos del sistema es la superación de inconsistencias. De acuerdo con el informe de CEPAL, éstas pueden ser institucionales, porque podemos estar hablando y potenciando la internacionalización, pero en la práctica son secundarias dentro de nuestras estrategias, lo que se refleja no sólo en presupuestos o en la toma de decisiones, sino además en el ámbito de políticas públicas. Los vaivenes implican que las líneas de financiamiento desaparezcan. Eso es justamente lo que está pasando en Chile, porque no son una prioridad y no pueden competir con políticas de empleo. Desde el punto de vista de la opinión pública, la internacionalización universitaria puede ser entendida como un lujo al ser comparada con una política de estimulación del empleo.

Hasta ahora se ha intentado describir algunos elementos de contexto, tanto generales como propios de la internacionalización, los cuales permiten proyectar escenarios post-pandemia. También se debe considerar que, desde el punto de vista de la construcción de escenarios, ni el tiempo ni las acciones se pueden ver de manera lineal. El pasado, el presente y el futuro son conceptualizaciones que nos ayudan a simplificar la realidad. Existen varios futuros posibles,

no sólo uno, y el analizar cuáles son los posibles es pertinente cuando reflexionamos sobre universidad e internacionalización. Incluso, varios de esos potenciales escenarios futuros son escalables, ya sea con dimensiones nacionales, regionales o globales. Por lo tanto, no existe un solo futuro post-pandemia, lo que puede estar implícito en nuestra mente cuando pensamos acerca del futuro.

Se debe ser consciente de que el atajo mental de pensar en el futuro como una línea recta sólo nos permite una reducción de complejidad a nivel intelectual, pero en la práctica sólo existen en nuestra mente, porque la realidad es dinámica, compleja e incierta. Por ello hay que preguntarse ¿qué elementos nos ayudan a construir escenarios futuros relacionados con la internacionalización universitaria para tomar mejores decisiones?

Sobre estos temas podemos realizar un sencillo ejercicio con un escenario 2 X 2, en que asignamos mayores o menores niveles de prioridad institucional (eje horizontal) y de prioridad en política pública (eje vertical) respecto de la internacionalización. Un escenario ideal se daría cuando la internacionalización disfruta de una alta prioridad institucional en la universidad, y a la vez coincide con un periodo en que encuentra el apoyo de la política pública, con lo que se entiende que la internacionalización seguirá fortaleciéndose. Esto, obviamente, no puede separarse de muchos otros factores que han adquirido importancia en esta discusión y que tocan cuestiones de fondo, como es la elitización del proceso de internacionalización, pero para efectos del ejemplo podemos ver como estas variables generan escenarios futuros. Por el contrario, la peor situación para los próximos años sería una relegación en términos de prioridad, tanto institucional como de política pública, apreciándose un retroceso de la internacionalización en el sistema.

Podemos considerar, también, dos escenarios intermedios. Uno de ellos, el más interesante, proyecta que las instituciones sigan avanzando por sí solas, a pesar del abandono desde la política pública.

Entonces, ¿qué buscamos ejemplificar con este ejercicio?: que no existe un sólo futuro post-pandemia posible, sino varios escenarios, y debemos situarnos en ellos para diseñar una estrategia de internacionalización universitaria.

A partir de esto, cómo podemos responder a la segunda pregunta de este evento: “Mirar hacia al interior ¿nuevas formas o viejos hábitos?”.

Lo primero que se ha logrado aprender es que la universidad contribuye a resolver desafíos, y en este caso la internacionalización es un medio, pero como tal no es algo que tenga un fin único, ello depende de dónde uno se ubica para entender su finalidad. Puede, por ejemplo, haber una meta relacionada con la contribución a temas globales, y en ese contexto caben perfectamente las discusiones del cambio climático, la superación de la pobreza o los 17 objetivos de desarrollo sostenible.

Pero también hay disciplinas o colectivos humanos que están detrás de estos procesos, que tienen sus propios intereses y que tal vez son diferentes

a los de otras áreas como ingeniería o medicina. Por otro lado, también pueden ser inter-institucionales, como en el caso del Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH), el cual co-organizó el evento que hoy nos ha convocado. Al pensar en una internacionalización de las universidades estatales, hay una finalidad en la forma de abordarlo, al igual que una finalidad institucional, como puede ser el caso de la Universidad de Chile o la Universidad de Santiago. Hay una finalidad de país que es la que está al centro, la que se persigue a través de un gobierno y sus políticas públicas. Y, finalmente, hay una finalidad individual del académico/a o estudiante, quien va a vivir la internacionalización de cierta manera, y a quien va a contribuir de forma particular en su vida, profesión o carrera. Ha sido esencial este contexto, reflexionar sobre esto al momento de orientar las acciones del proyecto, porque está ligado a una discusión estratégica, preguntándose ¿cómo abordar estas finalidades desde una coherencia académica de un proyecto universitario?

Además de esta discusión, que podemos llamar de ámbito geométrico en cuanto a la posición en la que el observador puede abordar la internacionalización, existen dos situaciones que están en la base y fondo de la discusión. Primero, para hablar de internacionalización hay que abordar las asimetrías que se registran en nuestras instituciones y países, sobre todo en América Latina y el Caribe. Por ejemplo, en las condiciones materiales, se puede tener acceso a internet, pero los estudiantes no tienen necesariamente en su hogar un computador para su uso exclusivo, o lo comparten con otros familiares. O la calidad de su ancho de banda no les permite conectarse de manera óptima. El lugar donde viven también puede registrar un alto nivel de hacinamiento, porque viven con numerosos miembros de su familia. La pandemia dejó en evidencia este y otro tipo de asimetrías ya existentes, pero la universidad y su presencialidad les brindaba un espacio mínimamente apropiado para estudiar. Ello no ocurre necesariamente en sus hogares, y el encierro agudizó la precariedad de esas condiciones.

A su vez, hay variables educacionales que ayudan o dificultan la internacionalización. No todos han tenido la oportunidad de vivir los mismos procesos formativos en América Latina, ni han podido acceder a la enseñanza de un segundo idioma, por ejemplo, inglés de buena calidad y de forma temprana. Esto no quiere decir que la internacionalización tenga que ser la responsable de resolver todos estos problemas de asimetría. Se refiere a que una estrategia de internacionalización debe considerar la existencia de estas realidades y de alguna forma abordarlas. Lo mismo ocurre con las condiciones psico-emocionales. Internacionalizar no es solamente tomar un avión y dirigirse a otro lugar, es también una actitud, el confiar en que dicho proceso “me servirá” y asumir ese riesgo.

Pero también nos enfrentamos con asimetrías disciplinares. La internacionalización en las facultades de ingeniería es superior en cantidad versus a la de facultades de humanidades, siendo evidente en los datos, y debemos pensar cuáles son los factores que determinan esas diferencias en nuestra región. Hay asimetrías en territorios, a propósito de universidades estatales o regionales. Uno piensa desde la capital cuando vive en la capital, pero al trasladarse a zonas extremas, el concepto de internacionalización también cambia, y está íntimamente relacionado con el desarrollo regional y local. Y, por supuesto, también hay asimetrías que están relacionadas con el género en materia de internacionalización universitaria.

El segundo elemento es el que nos permite el movimiento inverso de la asimetría, y es la democratización de la internacionalización. Obviamente el primero de los aspectos que la democratización debe abordar es prevenir la elitización, donde los mismos grupos académicos, estudiantiles y de gestión gozan de sus beneficios, no como resultado de un complot contra el resto sino como el corolario casi natural de las condiciones que la impulsan. Lo anterior requiere comprender el proceso de la internacionalización y sus finalidades, lo que se presenta como una obviedad, pero una institución que no comprende el contexto en el que desarrolla su

internacionalización no solo puede dejar de aprovechar oportunidades, sino que a largo plazo puede fragmentar a una institución debido a sus asimetrías.

Asimismo, se debe evitar el ritualismo que comenzamos a reproducir, casi en una mirada neo institucionalista, donde es más importante tener movilidad, firmar el convenio o hacer los concursos, perdiéndose el propósito original que nos mueve hacia la internacionalización. Es necesario de vez en cuando hacer una pausa, repensar los procesos y alejarse progresivamente del indicador como un fin en sí mismo. Esto es algo ampliamente reconocido, pero llegado el momento de formular un proyecto, lo primero que surge es el indicador por utilizar, y quienes evalúan también caen en la misma espiral, postergando el contenido del proyecto y la finalidad del mismo. Si tenemos que resumir en una idea, la internacionalización requiere pensamiento estratégico no solo especialistas.

Hay que resaltar que el proceso de democratización de la internacionalización no puede ser confundido como asistencialismo, que es algo diferente y que podría implicar un retroceso.

Finalmente, debemos hacer mención en el ámbito de las nuevas formas, la importancia que la digitalización ofrece, pero que no resuelve todos los temas. Hoy puede ayudar y abrir nuevos caminos para internacionalizar. Pero no podemos perder de vista las desigualdades que existen, las necesidades de democratización y abordar las prácticas habituales. Incluso, en los procesos científicos, actividades como esta deben reducir la extensión de sus plazos. La docencia con medios virtuales no puede seguir los mismos patrones usados en su aplicación presencial, y eso demanda modificaciones. Hay todavía prácticas habituales que se trasladan del escenario presencial al virtual de manera literal, sin ninguna reflexión de por medio. También cambiar nuestros modelos mentales respecto a lo que consideramos internacionalización y cómo se ha planteado en este texto. Una fácil resolución de la internacionalización, pensando en indicadores o en movilidad, requiere de un fuerte cambio de mentalidad y darle un sentido estratégico. Debe vincularse con toda la institución y, por lo tanto, usar una aproximación integral.

La internacionalización incluye todas las funciones universitarias: investigación, innovación, creación artística, docencia y extensión. Ninguna puede quedar fuera del proceso. Por lo mismo, más allá de la movilidad, se requiere entender que la internacionalización también es política. Tanto en su definición (cuando mencionamos cooperación Sur-Sur), como cuando dentro de una institución se discuten las estrategias de internacionalización, que no son solo técnicas. Esta es una decisión de carácter político-institucional y, por tanto, debe ser diseñada formalmente. Requiere de gestión, por supuesto. Pero también necesita de una mirada sistémica.

En resumen, en esta exposición intentamos responder si estamos frente a nuevos o viejos hábitos en materia de internacionalización universitaria al pensar en la post-pandemia. Primero, tal como se argumentó, las instituciones no son independientes de su historia, cada proyecto o iniciativa se

construye y deconstruye sobre lo que la universidad es en ese momento, por lo tanto, los viejos hábitos son también una respuesta a esa cultura, estructuras y procesos arraigados profundamente. Lo que hace la pandemia es tensionar lo que hemos considerado como “verdad” en materia de internacionalización. Segundo, las desigualdades se han evidenciado con mayor fuerza en esta fase y nos alertan sobre el peligro de la elitización de nuestros procesos, donde podemos observar que la desigualdad no es solo una cuestión a nivel de acceso de los estudiantes, sino que se reproduce entre las disciplinas, unidades y género, siendo probablemente el reflejo de una sociedad con profundas asimetrías. Tercero, se requiere una mayor democratización de la internacionalización, siendo la necesidad de abando-

nar el ritualismo uno de los pasos más relevantes. Esto es debido a su peso en la reproducción de modelos mentales y prácticas que mantienen el statu quo sin capacidad para pensar críticamente, no sólo sobre los resultados sino acerca de los principios subyacentes que usamos cuando hablamos de internacionalización. Cuarto, y final, la pandemia nos enfrenta hacia la necesidad de pensar en el futuro, pero ¿cuál futuro? Aquí la sobre simplificación de pensar que el futuro es una línea recta es tan peligroso como no pensar en ningún mañana. Lo que sabemos es que existen diversas versiones de la situación post-pandemia, las instituciones deberán reflexionar estratégicamente sobre las que son más probables y ser resilientes organizacionalmente para desplegar su internacionalización.



## CAPITULO II

INTERNACIONALIZACIÓN  
MÁS ALLÁ DE LA  
MOVILIDAD



Por **DANIELA PERROTTA**,  
académica y ex Directora Nacional de  
Cooperación Internacional,  
Ministerio de Educación de Argentina.

El tema central de este evento, “pensar la internacionalización más allá de la movilidad” es para mí una reflexión que tiene dos cuestiones.

La primera es, efectivamente, ¿qué hay más allá de la movilidad? Sabiendo que la movilidad siempre fue “la frutilla de la torta” a la hora de pensar las estrategias de internacionalización de nuestras instituciones, así como de las políticas públicas de internacionalización universitaria.

La movilidad es la cara más visible, por ser una cuestión presencial, de lo que es la internacionalización, y también a lo que las instituciones aspiran a lograr en mayor y mejor cantidad.

Entonces, ¿qué hay más allá de la movilidad? Y a su vez, ¿qué sabemos de la movilidad? Hay una doble acepción en la invitación de esta conferencia, la cual tiene que ver con los aprendizajes que nos deja la pandemia para pensar los futuros de la internacionalización en la educación superior, pero que también nos convoca a las instituciones universitarias a mostrar desafíos pendientes, que estaban latentes y a los que no teníamos respuestas todavía acabadas.

Algo que no siempre se deja planteado sobre la mesa de manera frontal, es que no hay formas más o menos preferibles de internacionalización. No hay internacionalización de primera o de segunda, no hay diferentes jerarquías, pensando a la hora de generar una propuesta de internacionalización. Lo que tenemos son diferentes herramientas de internacionalización, una de ellas es la movilidad y hay otras más cuyas finalidades difieren.

La movilidad es una herramienta de internacionalización que nos genera un conjunto de beneficios asociados 100% a la presencialidad física, con el ser, estar, compartir, formar parte, vincularse con un contexto sociocultural específico, aprender otras lenguas y culturas en su lugar de origen. La movilidad nos ayuda a alcanzar esa tan ansiada y, a veces, tan inconmensurable meta, que es el reconocimiento del otro en la construcción de puentes de entendimientos. La construcción de diálogos interculturales y la construcción de solidaridad es un gran tema en el cual pensar hoy en un contexto de riesgo, inseguridad y de retorno a ciertas posiciones nacionalistas sanitarias o xenófobas.

Eso se obtiene en parte con la movilidad, pero hay otras cuestiones que tienen que ver con las competencias interculturales, con la posibilidad

de pensar problemas locales en clave regional y global. Lo tienen otras herramientas, no solamente la movilidad, pero creo que la pandemia nos permite volver a colocar en pie de igualdad las diferentes formas en las que se despliega la internacionalización universitaria, sin jerarquías entre sí, sabiendo que responden a diferentes desafíos o metas que queremos alcanzar, ya sean institucionales, regionales u otras.

Entonces, ¿qué hay más allá de la movilidad? ¿Y qué sabemos de ésta? La verdad que lo que estos largos meses nos dejan numerosos desafíos, numerosas lecciones para poder mejorar las prácticas y las políticas de internacionalización.

¿Qué sabemos de la movilidad y qué aprendimos en esta situación de emergencia global? Lo que quedó patente es que no conocemos integralmente el universo de la movilidad. Acá reflexiono desde la experiencia argentina, en diálogo con otros países -ya que ustedes pueden también aportar su propia experiencia en lo que fue la gestión de esas movildades-. ¿Qué pasó? Irrumpió una enfermedad letal, la Organización Mundial de la Salud, promediando marzo declaró la pandemia global por la enfermedad del COVID-19 y, como consecuencia, cada país fue tomando medidas. Sucesivamente, algunos en simultaneidad, pero otros de manera escalonada, en función de cómo circulaba el virus (que efectivamente no reconoce fronteras) se iban dando las situaciones de confinamiento, en algunos casos de distanciamiento, pero ahí tenemos graduaciones de lo que eran las medidas encaminadas por los países. Hubo un punto donde se cerraron instituciones, se cerró la presencialidad, lo que implica que se pasó a garantizar la enseñanza-aprendizaje por otros medios, y comenzamos con toda la discusión sobre la educación a distancia, las respuestas nacionales, entre otras.

Efectivamente se cerraron instituciones y frontera. Nos vimos todas y todos los universitarios, quienes estamos coyunturalmente formando parte de una gestión de gobierno (pero ante todo como académica), también muy expectantes y con ansias de poder contribuir a este proceso.

Estábamos ante un escenario donde no sabíamos fehacientemente quiénes, cómo, cuándo y dónde estaban siendo movilizados, y si vamos a las estadísticas que tenemos sobre la movilidad internacional, tenemos la punta del iceberg.

De acuerdo a los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, en relación a la movilidad de estudiantes internacionales entrantes y salientes, sabemos que los estudiantes de China van, evidentemente, hacia Estados Unidos, Canadá y Australia, y después, en menor medida, a otros países. Sabemos que la mitad de todos los estudiantes internacionales oscilan entre los países de habla inglesa como Australia, Canadá, Nueva Zelanda, el Reino Unido y Estados Unidos, porque hay un idioma, una lengua común, la del científico internacional.

Sabemos que, por ejemplo, la proporción de estudiantes internacionales en Francia y Alemania aumentó respectivamente un 6% y un 8%, porque empezaron a ofertar programas de posgrado en inglés. Los antecedentes también nos indican que China, India y Corea del Sur representaron el año 2016 el 25% de toda la movilidad saliente, mientras que el sudeste asiático más China experimentaron un boom de crecimiento de la educación superior. Hay muchos estudiantes saliendo hacia otros destinos, mientras que Europa es la segunda zona emisora más grande. Y también sabemos cómo se da el esquema de movildades al interior de la región latinoamericana, en que Argentina es un país receptor bastante grande.

No obstante, tenemos la imagen de la punta del iceberg que se da con los reportes que son anuales, y estamos midiendo quiénes se mueven a estudiar carreras completas, lo que se llama 100% un estudiante internacional, que va a cursar el pregrado o grado a un país y/o regresa o no regresa.

Ahora bien, la pandemia nos mostró que hay todo un universo que se nos escapa de la posibilidad de registrarlo o medirlo, porque hay mucho componente de movilidad individual, o de algunos investigadores o profesores que no lo reportan 100%. Si tiene una beca quizás se cuenta más

que en otras ocasiones y la pandemia nos dejó en una situación, como en el aeropuerto de la película de Tom Hanks, en que se cerró la frontera y no se puede mover. Y esas personas, ciudadanos y ciudadanas de nuestros países, comienzan a reclamarle a nuestras instituciones y gobiernos por ayuda para volver a sus casas, para poder permanecer con algún tipo de estipendio más, frente a una situación de un largo confinamiento o de la interrupción de su beca.

Se dieron un montón de situaciones que nos dejaron muchas enseñanzas. Una de ellas es contar con registros que sean capaces de mostrar en tiempo real cómo, cuándo y dónde se encuentran estas personas móviles de la educación internacional, y uso la palabra “personas” porque estamos hablando de estudiantes, profesores, investigadores y de personal académico de todo el sistema (y acá incluyo el sistema universitario que es un tema científico) que quedaron a la “deriva” en esta situación. Las respuestas para manejar la crisis fueron muy rápidas y urgentes, porque efectivamente es una crisis, pero nos permite aprender y empezar a hablar de estos temas.

Y la respuesta es una sistémica. Como sistema hay que empezar a hablar de ello. Y así es como empezamos a incluir todos esos temas que no mencionábamos ni incorporábamos en el kit de movilidad que le damos a nuestros investigadores, estudiantes y profesores de la universidad, cómo son los protocolos sanitarios y el poder asimilar modalidades mixtas. O incluso poder ir un paso más allá y hablar de un tema tabú, como es la asistencia psicoafectiva a las personas que quedaron desamparadas. Este es el aprendizaje de la primera parte de la pregunta y me extiendo sobre la segunda.

Si no es movilidad, ¿qué es? ¿Qué podemos hacer? Y acá tenemos todo un sin fin de estas áreas de internacionalización, que más que áreas son herramientas que ven la internacionalización de manera transversal en toda la institución universitaria, en la formación, en la investigación e, incluso, en las actividades de extensión, vinculación y transferencia de conocimientos.

Quizás podemos empezar a discutir no solo la cuestión de las movilidades virtuales, sino que empezar a planificar y modificar nuestros planes de estudios para hacerlos realmente internacionales. Más allá de las carreras, las disciplinas nos van formando en cómo entendemos lo internacional. Creo que estamos ante un gran desafío de empezar a ver que, incluso temas que nos parecían tan lejanos (como un ingeniero agrónomo trabajando cuestiones vinculadas a cosechas, o veterinarios abordando diferentes problemáticas vinculadas a la salud animal), pueden involucrar factores globales que requieren una mirada más allá de la coyuntura, más allá de lo nacional para entender las diferentes áreas de su experiencia profesional, de su formación disciplinar e incluso, más allá de la investigación (que es la cara más visible). Porque los investigadores estamos trabajando en red, también hay incentivos que nos llevan a internacionalizarnos.

Pero volviendo a la formación, empezamos a generar un cambio a la hora de construir los programas o currículos. En esto es clave no solamente

incorporar literatura en inglés o de otros países. Es poder aprender nudos críticos conceptuales para la formación, en una clave más allá de mi escenario regional, local o nacional. En esto tenemos mucho para aprender de cómo han sido las estrategias de los y las investigadoras que se forman en el extranjero, y que regresan con estas discusiones.

Las aulas de nuestros cursos pueden ser también un espacio para incorporar todas estas herramientas que aportan a una internacionalización inclusiva, democratizadora y que efectivamente trascienda la idea de movilidad. La internacionalización de los programas, de los currículos, la posibilidad de generar aulas espejo o programas espejo, modalidades mixtas, con contrapartes de otros países, nos permite saldar el inconveniente de qué hacer si no contamos con movili-

dad. Pero también nos permite sentar las bases para una discusión madura de que no existe una mejor o peor forma de internacionalizarse, sino que todas son válidas y se ajustan a los fines que perseguimos como política institucional, como política sistémica o como política de inserción de un estado, en el marco de acciones de cooperación internacional en el campo educativo.

En nuestras aulas y cómo construimos conocimiento, cómo lo transmitimos, cómo formamos, cómo permitimos procesos de enseñanza-aprendizaje en clave de reconocimiento de un conjunto de valores, de pensar problemáticas más allá de nuestra realidad nacional, en todos estos ámbitos la universidad es una herramienta más de política exterior y de encuentro entre nuestros países.

Por **NATACHA PINO**,  
Rectora de la Universidad de Aysén.

Para nosotros, desde la Universidad de Aysén, a más de 1.300 kilómetros de la capital de Chile, es muy interesante poder hablar de cómo hacemos internacionalización desde un lugar tan alejado, tan distante, pero tan interesante.

Lo primero que nos podemos preguntar es, cómo hacemos para ir más allá de la movilidad, la cual es la forma más simple que tenemos de internacionalización. Pero definitivamente va mucho más allá.

En este contexto, lo primero es decir que hay un proyecto de internacionalización, que está liderado por la Universidad de Chile desde el 2015, que reconoce un trabajo colaborativo, en red, que se ha potenciado desde el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) y, que de cierta manera, viene a otorgarle un mayor valor. Se esfuerza por entender la internacionalización más allá de la movilidad de académicos y estudiantes. Para las universidades del Estado, el poder compartir experiencias, contactos, formas de hacer, es algo muy valioso, y por eso el trabajo en redes es algo que tenemos que ir potenciando con miras a la internacionalización.

Un reciente estudio de SUCTIA (*Systemic University Change Towards Internationalisation for Academia*, proyecto financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea) nos invita a preguntarnos ¿cómo hacemos este cambio?, ¿cómo miramos la internacionalización de una forma sistémica? Este estudio buscaba levantar en algunos países de la Unión Europea respuestas sobre cómo se relacionan las instituciones, o cómo nos relacionamos los académicos con la internacionalización.

En el caso de la Universidad de Aysén, por ejemplo, que es una universidad naciente donde no tenemos todos los sistemas de registros y de soporte instalados, mucho de lo que ocurre a nivel de contactos internacionales se da de manera individual, surge del propio académico o investigador, y a veces tampoco tenemos a tiempo ese registro. Otro punto importante es señalar qué mecanismos se utilizan, cómo nosotros incentivamos esa internacionalización, cómo los motivamos a ser parte de ese compromiso de hacer internacionalización, y qué buenas prácticas institucionales podremos encontrar.

Finalmente, algo clave es que esto no involucra solamente a estudiantes y académicos. Aquí puede haber internacionalización desde nuestros equipos profesionales y de funcionarios, desde toda nuestra comunidad universitaria, pensando en cómo incorporar ciertos elementos al quehacer.

El estudio de SUCTIA encontró que era clave conocer los fundamentos y el compromiso con las actividades de internacionalización, y ello depende mucho del rol de la persona dentro de la organización. Quienes están en posiciones de liderazgo (por ejemplo, el encargado de vinculación, el encargado de relaciones internacionales, el gestor de redes, o el jefe de un departamento), quienes ocupen esos cargos de alguna manera presentan un compromiso mucho mayor con las actividades de internacionalización. Pero quizás no ocurre lo mismo si observamos otros espacios de la universidad. Lo importante es que siempre sepamos cómo nuestros actores internos están realmente comprometidos, o si entienden la importancia de internacionalizar ciertas acciones.

Otro aspecto importante que reveló el estudio es qué tan claramente definidos están los conceptos en juego. Es decir ¿qué vamos a entender por una buena práctica? Quizás aquella que trajo un mejor resultado, una que pudimos medir, aquella que nos mostró algo que no conocíamos, alguna que mejoró nuestros indicadores. Desde las definiciones institucionales debemos saber qué vamos a definir por internacionalización.

Otro resultado muy relevante de este estudio es cómo comunicamos y difundimos lo que se está obteniendo como resultando. A todos nos gusta aparecer en una noticia si se realizó un programa de internacionalización, si se trajo a un profesor muy destacado de otra universidad, si tuvimos la oportunidad de conectarnos y trabajar en una investigación con colegas de otras instituciones. Por lo tanto, es clave poder comunicar. Pero más allá de los egos, es muy importante para la institución transmitir el cómo estas relaciones internacionales van ayudando a mejorar la universidad. Cómo, a partir de lo que otros hacen, de quienes tienen más experiencia que nosotros, podemos aprender a desarrollar una mejor internacionalización.

Crucial es también el cómo somos capaces de entregar premios que incentiven la internacionalización. Por ejemplo, podemos desplegar diferentes tipos de iniciativas y que el reconocimiento sea poder asistir a un congreso internacional, ya

sea presencial o virtual. En otros ámbitos quizás ofrecer la opción de participar de una red internacional de directores de administración y finanzas ¿Por qué siempre pensamos que todo debe implicar un viaje? Quizás basta con desarrollar estas conexiones, pero sí debemos estar atentas y atentos a reconocer aquellos logros a través de acciones de internacionalización.

Finalmente, para avanzar en temas de internacionalización necesariamente hay que poner tiempo, dinero y entregar apoyo al personal administrativo. Siempre se requieren convenios y acuerdos. Si es movilidad física, requerirá de temas operativos, pero al menos vamos a necesitar tener convenios de colaboración, muchas veces en dos o tres idiomas.

Teniendo ese contexto, lo que sucede en Chile, el impulso que se le da desde el CUECH, lo que este estudio nos dice es dónde enfocar nuestra atención.

En la Universidad de Aysén tenemos cinco años de vida institucional. Todavía no tenemos un campus propio, pero sí tenemos dos espacios de trabajo en la ciudad de Coyhaique, los que nos permiten desarrollar ampliamente nuestras ocho carreras. Actualmente somos 40 académicas y académicos, y 394 estudiantes. En estos cinco años hemos concretado más de 10 convenios de colaboración con entidades internacionales, algunos con universidades en Alemania, España y Estados Unidos. Para nosotros, por nuestra ubicación geográfica y como entendíamos la movilidad pre pandemia, ello implicaba viajar per sé, lo cual resulta muy complejo. Es difícil coordinar vuelos que lleguen a tiempo para hacer escala en Santiago. De estos 10 vínculos, casi la mitad son con universidades y centros de estudio al otro lado de la cordillera, pues para nosotros en la Región de Aysén es más fácil conectarnos físicamente con Argentina. Es una curiosidad, pero hay que tenerla en cuenta.

Como universidad regional estamos en una zona extrema, lo que implica que la conexión por internet y la conectividad física son poco fluidas. Por lo tanto, todo se hace un poco más complejo. Hay varias cosas que se dificultan respecto al ca-

pital humano por nuestra ubicación geográfica, pero al mismo tiempo esto nos da un marcado sentido territorial, y en ese entendido siempre buscamos relacionarnos con instituciones parecidas a la nuestra, en términos de que sean estatales, regionales y que tengan una investigación en temas similares. Y en esta zona extrema las temáticas de la naturaleza, el medio ambiente y la sostenibilidad nos abren un abanico inmenso de posibilidades de internacionalización.

Por ahora, esta búsqueda internacional en la Universidad de Aysén se hace prácticamente desde lo individual, con cada uno de nuestros académicos, a través de sus propias líneas de investigación, avanzando en conectar con aquellos que tengan interés en estudiar temas de la biósfera, de sistemas acuáticos o de los hielos. Hay mucho de la región que nos convierte en un ente atractivo para otros.

Ahora, ¿cómo vamos construyendo esas relaciones? Con todos estos elementos de una universidad regional, desde una zona extrema, buscando y construyendo esos lazos, queremos avanzar hacia un modelo que sea integral. Un modelo que no solamente mire a estudiantes, académicos e investigadores, sino que además considere experiencias de internacionalización ajenas que se puedan insertar, desarrollar y hacer presentes en nuestros estamentos. Aquí hay un amplio espacio para crecer y compartir experiencias, un espacio que permita a nuestros procesos de soporte administrativo y procesos operativos encontrar en la internacionalización buenos modelos a seguir, además de nexos para generar aprendizaje.

Buscamos con este modelo no solo intercambiar, sino cooperar, generar alianzas y poder gestionar esas relaciones. Ahora, ¿cómo lo hacíamos antes de la pandemia? Viajábamos. Pero al cerrar los aeropuertos y las ciudades ya no pudimos hacerlo. Por lo tanto, creo que la pandemia nos deja todo este aprendizaje respecto a qué es lo que podríamos hacer cuando ya no nos podemos mover.

No sabemos cuánto tiempo más durará esta situación, pero sí hemos aprendido a comunicarnos y a utilizar las herramientas de la virtualidad. Ahora nos parece más sencillo contactar a un académico de otra universidad y pedirle que comparta una clase con nosotros. O contactar a un investigador en un tema de interés y generar una reunión. Ya no necesitamos movernos. Evidentemente, hay mucho más que hacer más allá de la movilidad.

Respecto a los desafíos, lo primero es diseñar este modelo de gestión, de redes y cooperación. Para eso pensamos generar una estructura de red, ir buscando nexos estratégicos de acuerdo a cómo la Universidad de Aysén se va proyectando, cómo va creciendo y cómo va instalando nuevas líneas de trabajo.

Que la internacionalización nos permitiese dar respuestas a la sociedad en temas comunes es también algo muy interesante, porque no necesitamos estar en el mismo lugar para ocuparnos de un problema ¿Qué pasa en regiones similares a las nuestras? Quizás enfrentamos problemas pareci-

dos. Cómo, desde distintos espacios geográficos, podemos dar respuesta a esos temas. Quizás nos reunimos en torno a áreas de investigación o proyectos de desarrollo, pero finalmente podemos mirar desde otros espacios y con diversos actores un problema similar, y lo que queremos es dar una respuesta.

Otro desafío importante, es que dicho proceso esté compuesto por todos quienes somos parte de la universidad. Todos deberíamos tener cabida: estudiantes, académicos y profesionales colaboradores. Pero en el fondo, no cerrarnos en esa mirada más formal, sino que la nueva internacionalización o -como nosotros le llamamos- esta cooperación de redes debería avanzar en incorporar a todos los entes de la universidad.

Necesario es también el establecer contactos que sean valiosos académicamente, con miras a desarrollar propuestas competitivas. Siempre

pensando en cómo agregar valor y en cómo ser capaz de absorber una buena práctica que otros implementan.

En una mirada más profunda, se debe reflexionar sobre cómo interactuamos con distintas culturas, cómo comprendemos los idiomas, cómo en esas culturas reconocemos otros saberes. Cómo, a través de la internacionalización, recogemos de estos distintos espacios nuevos aprendizajes, y cómo absorbemos esas buenas prácticas.

No solo pensamos en movilidad, sino que en conectarnos y generar respuestas juntos, de manera de compartir experiencias. Para nosotros como Universidad de Aysén el desafío está en ser capaces de generar una estructura que atienda todos estos desafíos y oportunidades, e integrarla a nuestro nuevo modelo de gestión de redes y cooperación.



## CAPITULO III

INTERNACIONALIZACIÓN  
UNIVERSITARIA,  
INTERCULTURALIDAD Y  
MULTILENGUAJE

Por **SONIA MORÁN**,  
sociolingüista de la Universidad de  
Southampton, Reino Unido.

Este año de pandemia ha sido extremadamente convulso a nivel internacional. Al menos según mi propia experiencia, los profesionales en este sector hemos tenido que ir *respondiendo* a los eventos que se sobrevenían (y que por desgracia continúan mientras escribo esto), sin tener demasiado tiempo para poder parar, pensar y planificar, en lugar de principalmente ‘reaccionar’ de forma sostenida a los cambios drásticos y las demandas de la pandemia. Este ciclo de conferencias nos permite hacer precisamente eso y, con relación a una pregunta tan importante como es ¿hacia dónde vamos con la internacionalización universitaria?

En este texto quisiera considerar qué significa ser una universidad ‘internacional’ o ‘internacionalizada’, desde el punto de vista del lenguaje y desde el punto de vista de la comunicación intercultural. En particular, reflexionaré sobre el papel que juega o debe jugar el inglés en la internacionalización de la universidad, hasta qué punto tiene que pasar la educación terciaria en contextos multilingües y culturalmente diversos por algún tipo de “inglesización” (Kirkpatrick, 2011), de qué formas y con qué posibles consecuencias.

Para profundizar en estas cuestiones, voy a incorporar el trabajo de investigación que realizamos en el centro de investigación al que pertenezco, que es el *Centre for Global Englishes* de la Universidad de Southampton (CGE por sus siglas en inglés o simplemente el Centro de Investigación de Ingleses Globales, en español). También incorporaré otras investigaciones realizadas en el campo de la lingüística aplicada sobre el uso del inglés como medio de instrucción. Con esto espero presentar un panorama internacional que indique hacia dónde parecen ir las políticas lingüísticas y de comunicación universitarias a nivel global, con qué consecuencias, y qué podemos aprender –de la investigación y de las enseñanzas de la pandemia– para avanzar hacia una internacionalización transformadora e inclusiva en dimensiones lingüístico-comunicativas.

Para contextualizar, debería explicar el tipo de trabajo de investigación que realizamos en el Centro de Investigación de *Global Englishes* y qué tenemos que ver con el concepto de la internacionalización de la educación superior. Quizás el nombre del centro ya ofrezca alguna pista, puesto que sugiere que estudiamos cómo se utiliza el inglés como lengua global, en su complejidad, dinamismo y pluralidad. En particular, exploramos de forma descriptiva y crítica las dimensiones socioculturales y lingüísticas que emergen del uso variable del inglés en contextos internacionales y tam-

bién, nos preocupamos por los efectos lingüísticos, comunicativos, simbólicos y materiales que tienen estos tipos de usos para diferentes grupos de hablantes que utilizamos el inglés como lengua de contacto ([www.soton.ac.uk/cge](http://www.soton.ac.uk/cge)).

Uno de los catalizadores que motivó la fundación del centro, es la observación de que, hoy en día, los hablantes considerados ‘no nativos’ del inglés son la mayoría de los usuarios de esta lengua en el mundo (Brumfit, 2001). Se estima que por cada hablante de inglés ‘nativo’, hay cuatro hablantes que somos ‘no nativos’ al menos (Crystal, 2008). Esta estimación está probablemente desfasada y seguramente seamos más aún en la actualidad. Sin embargo, la estimación revela que uno de los usos más frecuentes del inglés responde a la función que cumple como lengua franca internacional (Jenkins, Baker and Dewey, 2018), y se sospechaba que esta situación relativamente novedosa, podría tener consecuencias significantes y transformadoras, no sólo para la circulación de comunicación y contenidos a nivel global, sino también para la evolución del uso del inglés y aspectos simbólicos, ideológicos, identitarios y de equidad en participación para hablantes de todo el mundo (e.g. Jenkins, 2000; Pennycook, 2007). En el campo de investigación del inglés como Lengua Franca (ELF por sus siglas en inglés), por lo tanto, exploramos cómo se usa el inglés como medio de contacto entre hablantes de contextos lingüísticos y culturales diversos (Jenkins, 2009), es decir, un tipo de comunicación que es crucial para la actividad académica internacional hoy en día. Aunque el inglés no es la única lengua franca académica ‘global’ actualmente, es una de las predominantes para el intercambio de conocimiento a través de publicaciones y los congresos internacionales (Mauranen, 2012). De un tiempo a esta parte, el uso del inglés incluso se incrementa como lengua vehicular universitaria en países en los que otros idiomas cumplían esta función, ya que se ve como un instrumento comunicativo que facilita la movilidad y competitividad a nivel terciario, así como la cooperación y el aprendizaje intercultural. Se ha llegado incluso a decir que la comunicación en universidades internacionales

y multilingües es un ‘prototipo’ de la comunicación ELF (Smit, 2010). Por esta razón, la universidad se ha convertido en un contexto fundamental para los investigadores interesados en la expansión y el uso del inglés, así como en sus consecuencias lingüísticas, sociales y de aprendizaje, ya sean positivas o negativas.

En el campo de ELF, nuestro trabajo pasa por desengranar cómo se produce la comunicación intercultural en contextos multilingües en los que se comparte el inglés, pero en la que los hablantes no pueden asumir que comparten normas culturales, lingüísticas o de comunicación. En estos contextos no se puede asumir que los hablantes se orientan (o que deberían necesariamente orientarse) a los mismos conjuntos de normas, dada la diversidad de sus experiencias, objetivos y sus recursos semióticos. En su lugar, entendemos que las normas y las prácticas lingüísticas que se desarrollan en este tipo de comunicación intercultural son negociadas localmente en cada interacción y por lo tanto emergen y se recrean en cada momento (Jenkins et al. 2018).

A través de la observación y el análisis minucioso de la comunicación ELF, oral y escrita (e.g. Jenkins et al. 2018), se concluye que las interacciones ‘ELF’ deben ser entendidas como comunicación multilingüe en sí mismas (Jenkins, 2015), incluso cuando parecen reflejar solamente el uso del inglés u otra lengua. Y esto es porque los recursos multilingües y culturales que tienen en sus repertorios semióticos nuestros estudiantes y académicos, por ejemplo, se influyen entre sí (Jenkins, 2015; García and Li Wei, 2014) dando formas *variables* al lenguaje utilizado y a las expresiones culturales y afiliaciones referidas. Aunque en la comunicación intercultural ELF hay una gran porción de reproducción de patrones lingüísticos y comunicativos ‘familiares’, que reconoceríamos como variedades de lenguas y modelos estandarizados, al mismo tiempo observamos un incremento en la *variabilidad* lingüística en la forma en que estos hablantes modifican el uso del inglés y otros recursos lingüísticos, con resultados que no encajan con ideas preestablecidas de lo que supone hablar

‘bien’ o ‘correctamente’. Una de las conclusiones más importantes, es que ya no podemos considerar a los hablantes ‘no-nativos’ de inglés como hablantes ‘deficientes’ cuando su uso se aleja de modelos establecidos o idealizados de inglés nativo (Jenkins et al. 2018). En su lugar argumentamos que los hablantes ‘no nativos’, como puedo ser yo, recrean y reforman el uso del inglés y de otras lenguas de distintas maneras, para conseguir diferentes objetivos comunicativos e identitarios. Por lo tanto, la variabilidad a través de la que construimos la comunicación intercultural, normalmente de forma exitosa, por cierto, cuestiona la utilidad y la prevalencia de ideologías del lenguaje que defienden que para comunicarse ‘eficientemente’ y ‘correctamente’, debemos adherirnos a una serie de normas monolíticas y fijas, y que no debemos ‘mezclar diferentes lenguas’ (e.g. García and Li Wei, 2014).

Entender este tipo de comunicación en contextos multilingües e interculturales tiene repercusiones muy importantes y nos invita a repensar el rol y la naturaleza del inglés y de otras lenguas en el proceso de la internacionalización universitaria y la enseñanza del inglés en el presente y para el futuro. A pesar de la cantidad de estudios que demuestran la importancia de reconocer y visibilizar la diversidad lingüística en las universidades (Jenkins and Mauranen, 2019), investigaciones realizadas en nuestro centro sugieren que la internacionalización de la universidad no solamente va de mano del inglés, sino de modelos ‘nativos’ monolíticos, idealizados, y obsoletos, que regulan quién entra y quién se queda fuera de la conversación académica, y en base a qué tanto pueden imitar modelos de comunicación anglófonos (e.g. Jenkins, 2014). Además, la enseñanza del inglés en universidades se sigue centrando en la reproducción de estos modelos (Jenkins, 2014) que reflejan una serie de normas que se han desarrollado en comunidades ajenas a la experiencia y las necesidades de comunicación que tienen hablantes multilingües en otras partes del mundo. El problema es que un modelo de educación en que la enseñanza y el uso del inglés académico se centran solamente en estándares nativos, no refleja las prácticas comunicativas fluidas y variables que encontramos en los contextos comunicativos ELF.

En este caso se produce un desajuste entre lo que enseñamos y pedimos a nuestros estudiantes, y la diversidad que encontrarán y que necesitarán navegar en la comunicación intercultural real. En el CGE hemos desarrollado un grupo de interés especial centrado en la educación superior, y llevamos varias décadas observando cómo el inglés acumula cada vez más peso y más roles en contextos educativos universitarios en los que no se utiliza de forma oficial entre la comunidad. Observamos cómo crece el uso del inglés como una lengua vehicular para enseñar materias que no están relacionadas con la lengua inglesa en sí misma, lo que llamamos “El Inglés como Medio de Instrucción” o EMI/EME por sus siglas en inglés (“English Medium Instruction” o “English Medium Education”). Por ejemplo, en Europa este tipo de programas EMI ha crecido incluso un 1000%, se estima, desde 2001 hasta 2014, pero también vemos esta tendencia al alza en países asiáticos (Wächter & Maiworm, 2014). Aunque quizás en menor medi-

da, sé que también hay un interés incipiente en contextos universitarios latinoamericanos por desarrollar este tipo de programas como estrategias de internacionalización. Incluso la pandemia está contribuyendo a este crecimiento del uso del inglés. Aunque nos ha forzado a recluirnos en nuestras casas y a recurrir a la educación digital, parece haber abierto la oportunidad de crear muchas más aulas virtuales internacionales, y por lo tanto oportunidades para experimentar con el uso del inglés como una lengua vehicular, y como una lengua franca con estudiantes y profesores de varias partes del mundo.

Mientras que algunos colegas se han referido a la creciente tendencia de EMI como 'un tren imparable' (Macaro, 2015, p. 7), debemos ser cautos, pues no debemos aceptar que EMI es un tren imparable hacia la internacionalización sin antes analizar las posibles consecuencias (socio) lingüísticas, sociales, económicas y de aprendizaje que pueda tener para diferentes grupos de estudiantes, y sin parar a considerar hasta qué punto los modelos y las expectativas lingüísticas con las que trabajamos contribuyen a incluir o invisibilizar y penalizar la diversidad lingüística e identitaria de nuestros estudiantes y profesorado.

De hecho, en el estudio de ELF y otras disciplinas en Lingüística Aplicada (e.g. Critical EAP, Academic Literacies), llevamos ya tiempo advirtiendo de que uno de los retos de la educación superior del siglo XXI es transformar su concepción y tratamiento del 'lenguaje académico' para alinear el desajuste anteriormente mencionado, y así preparar a nuestros estudiantes para la negociación de la comunicación diversa, multilingüe y dinámica que se van a encontrar a nivel global. Además de ser una responsabilidad formativa, es una responsabilidad de inclusión sociolingüística, ya que los enfoques educativos que entienden el inglés y su uso como la reproducción o imitación de estándares Anglófonos, suelen discriminar, penalizar y por lo tanto desempoderar a estudiantes y profesores multilingües cuando producen prácticas lingüísticas que, aunque suelen ser comunicativamente exitosas, no se ajustan a la normativa del estándar. Por

ejemplo, la capacidad excluyente de estos enfoques es visible en los exámenes de acceso a la universidad que regulan quién entra o no en un programa. Aunque estos exámenes (e.g. IELTS, TOEFL) se suelen considerar 'internacionales', en realidad requieren que una mayoría reproduzca un modelo de habla idealizado 'nacional', como son las variantes británicas y americanas (Jenkins y Leung, 2019). Enfoques hacia el lenguaje académico continúan afectando a estudiantes y profesores durante diferentes fases de programas universitarios, ya que median el acceso a contenidos, el proceso de aprendizaje y entendimiento, la evaluación de ese conocimiento, las relaciones sociales y simbólicas, y hasta el nivel de participación estudiantil. Además de experimentar limitaciones de capacidad de creatividad y de expresión con el uso del inglés, la extensión de la creencia de que programas EMI deben usar *solamente* el inglés, y por lo tanto alienar otras lenguas locales y/o minoritarias, puede restringir la capacidad de utilizar otros recursos lingüísticos valiosos que estudiantes y profesores tienen en sus repertorios comunicativos, y que investigaciones empíricas sugieren suelen ser útiles para afianzar el aprendizaje de contenidos entre estudiantes multilingües (e.g. Kirkgöz, Karakas, Kavak and Morán Panero, forthcoming).

Por lo tanto, antes de lanzarnos a implementar EMI, debemos preguntarnos: ¿por qué se recurre tanto al inglés? ¿Por qué está creciendo de una manera tan exponencial? Y, sobre todo, ¿por qué se utiliza como una lengua vehicular? Son muchas las razones que avanzan las universidades y los gobiernos que deciden hacer de este tipo de educación una política local o nacional. Por ejemplo, vemos que el inglés promete ser una herramienta que facilita la movilidad internacional y que podremos atraer más estudiantes internacionales, lo cual también tiene un beneficio económico (Galloway, 2020). Se cree que al proveer a estudiantes y a profesores locales una competencia en inglés a través de EMI, también facilitaríamos su movilidad física exterior y al mismo tiempo, en principio, podríamos ayudar a desarrollar su concienciación intercultural y nociones de ciudadanía global (Galloway, 2020).

Pero obviamente el inglés va más allá de la movilidad física, el inglés se ve como una herramienta para la movilidad de la *información* y también como una herramienta para la movilidad *social* (e.g. Morán Panero, 2016). Actualmente esta faceta es muy significativa, ya que la pandemia ha pausado la movilidad física, pero la comunicación a través del inglés, todavía nos da posibilidades para la internacionalización a pesar de esta limitación. Por ejemplo, desarrollar competencias en inglés nos puede ayudar a acceder saberes que se han creado en otras partes del mundo, pero también puede ayudar a nuestros estudiantes y a nuestros profesores a diseminar saberes creados localmente.

Por otra parte, se entiende también que si dotamos a nuestros estudiantes y profesores de unas competencias en inglés, podemos fomentar la empleabilidad y la competitividad de estos profesores y estos alumnos. Aunque en muchos programas EMI, se dice que aprender inglés no es uno de los objetivos explícitos, en otros contextos mejorar la capacidad del inglés de estudiantes y de estos profesores sí se ve como una meta del programa (Galloway, 2020).

El problema es que los programas EMI han ido creciendo muy rápido, sin tener certezas de que estas promesas en realidad se pueden convertir en realidades, y sin tener suficientes estudios que nos digan cuáles pueden ser los posibles riesgos que corremos si nos lanzamos a un tipo de educación en la que el inglés es la lengua de instrucción (Dearden, 2014). Por ejemplo, hasta hace relativamente poco, no había muchos estudios sobre cómo afecta la comprensión del contenido de los estudiantes universitarios, aunque sí existían estudios en contextos de inmersión lingüística en niveles anteriores de educación. También se han generado dudas sobre qué implicaciones tiene la educación EMI para el desarrollo de capacidades comunicativas disciplinarias en las lenguas maternas de los estudiantes en sus disciplinas, y ni si quiera había evidencia incontestable de que utilizar el inglés como lengua vehicular ayuda a desarrollar un mejor nivel de inglés entre estudiantes y profesores ‘no nativos’. Y finalmente, quizás una de las preguntas más importantes a realizar también es, si le damos cada vez más relevancia y roles al inglés en la universidad, ¿qué riesgos hay de excluir a una porción de los estudiantes de nuestras sociedades locales?

En los últimos diez años ha surgido muchísimo interés por darle respuestas a estas cuestiones, y estamos viviendo una especie de ‘boom’ de estudios sobre EMI y sus efectos. Lejos de ofrecer una visión unitaria de los beneficios de internacionalizar la educación terciaria a través de EMI, los resultados sugieren que hay mucha variabilidad de contexto a contexto. Por ejemplo, en algunos programas hay un cierto nivel de preocupación, porque parece ser que los estudiantes no están comprendiendo el contenido de las materias al mismo nivel que si estuviesen estudiando en su lengua materna (Kim, 2017), en otros contextos parece ser que el esfuerzo adicional requerido por uso del inglés puede incluso facilitar y afianzar la comprensión de contenidos sin impactar negativamente el aprendizaje

o las notas obtenidas (Dafouz and Camacho-Miñano, 2016). Mientras que en algunos programas la participación de los estudiantes en la interacción de la clase puede incrementarse e incluso ‘democratizarse’ (Smit, 2010), en otros se ha observado una disminución de intervenciones de estudiantes, que se atribuye a la ansiedad generada por el uso del inglés. Hay también variabilidad entre estudios que evalúan si ascender el rol del inglés a lengua vehicular se traduce en un mayor y mejor aprendizaje de esta lengua. Mientras que algunos estudios identifican desarrollo de algunas competencias comunicativas en inglés entre algunos estudiantes, sobre todo en vocabulario y competencias estratégicas de negociación de ideas, otros no han registrado mejoras en el inglés de estudiantes (Dalton-Puffer, 2011). Son muchos los factores locales a considerar para entender las diferencias (e.g. motivación, nivel inicial, disciplina, el efecto que sea voluntario o impuesto, el efecto de programas pioneros, los criterios de evaluación y metodología, etc.). Aunque no puedo entrar en más detalle aquí, es importante enfatizar que darle más roles al inglés no siempre conlleva automáticamente una mejora de la calidad de aprendizaje de la lengua y/o de la experiencia educativa, como se suele escuchar en discursos que atribuyen una ‘doble ganancia’ a EMI.

Parece haber más consenso sobre la idea de que las políticas monolingües que dictan que en programas EMI solo se debe utilizar el inglés como lengua vehicular, pueden ser contraproducentes en contextos multilingües en los que los estudiantes comparten otras lenguas locales y nacionales. Por un lado, se teme que esta política pueda ‘devaluar’ dichas lenguas, sobre todo si son consideradas minoritarias, pero también porque parece reprimir los procesos translingüísticos (García and Li Wei, 2014) que los hablantes multilingües usan para comunicarse y para desarrollar la comprensión de la materia que están estudiando. Mientras que en contextos EMI en el que los estudiantes tienen repertorios lingüísticos similares, el uso de recursos que atribuimos a distintas lenguas parece facilitar la enseñanza y actuar como ‘andamiaje’ didáctico necesario

(Kirkgoz et al, forthcoming), las prácticas multilingües también pueden generar problemas de exclusión en contextos sumamente diversos donde no se comparten recursos lingüísticos a parte del inglés (Jenkins and Mauranen, 2019).

En relación a la evidencia que existe sobre si este tipo de experiencia EMI puede llevar a desarrollar más conciencia sociolingüística y conciencia intercultural o global entre nuestros estudiantes, también hay diferencias según el contexto. Varios estudios sugieren que tener experiencias en las que se utiliza el inglés como una lengua franca intercultural en contextos de educación superior, promueve el desarrollo de una apreciación por el multilingüismo y también la apreciación por los usos diversos o ‘non-nativos’ del inglés (Cojo, 2010; Kalocsai, 2014). Parece que muchos estudiantes también empiezan a valorar más sus propias capacidades comunicativas y su variación lingüística del inglés al participar en comunicación ELF, aunque, al menos en contextos hispanohablantes, esta conciencia sociolingüística también se puede desarrollar entre el alumnado gracias a su observación de la diversidad del uso español (Morán Panero, 2016). Con referencia a cómo desarrollamos la conciencia intercultural y cómo entendemos o conceptualizamos a personas que asociamos a ‘otras culturas’, parece ser que la mera exposición, interacción o contacto a través de programas de movilidad e intercambio, no siempre lleva por sí misma a la deconstrucción de estereotipos nacionales (Humphreys and Baker, 2021). Por lo tanto, promover el ‘contacto’ intercultural no siempre es suficiente, a no ser que se acompañe de un proceso reflexivo y crítico por parte de las instituciones universitarias (ibíd.).

Lo que quiero destacar es que, igual que entendemos que no hay o debe haber un enfoque único y monolítico para desarrollar políticas de internacionalización de la universidad en general, tampoco hay un enfoque único para diseñar políticas lingüísticas que acompañen esa internacionalización. Al contrario, las políticas lingüísticas deben de responder a factores globales, pero sobre todo a factores y agentes locales, y deben

tener en cuenta muchas dimensiones diferentes en cada institución. Por ejemplo, el modelo que proponen las colegas Dafouz y Smit (2020) para investigar y teorizar contextos universitarios multilingües con programas EMI, contiene seis dimensiones principales a considerar: roles del inglés y de otras lenguas, las necesidades de diferentes disciplinas académicas, administración lingüística oficial, agentes involucrados y sus intereses y necesidades, prácticas y procesos pedagógicos del día a día, y procesos de internacionalización y globalización en cada universidad. Aunque este modelo se propone inicialmente para investigadores, las dimensiones también pueden ser informativas para administradores y profesorado encargado de diseñar políticas lingüísticas en su institución.

Además de no haber una receta universal aplicable (e.g. 'English-only' EMI), también es necesario estar preparado para que hasta las políticas más complejas e inclusivamente diseñadas necesiten negociación, evaluación y revisión. Esto es particularmente importante porque las intenciones, la implementación y los efectos detrás de una política lingüística, no siempre se alinean entre sí. En muchos casos, cuando creamos una política lingüística para intentar solucionar un problema (e.g. atraer estudiantes internacionales a través de EMI), creamos problemas nuevos (excluir estudiantes locales sin nivel de inglés y potencialmente incrementar la desigualdad en nuestra población nacional). Por ejemplo, en el CGE tuvimos una estudiante de doctorado que ha realizado un estudio sobre la política de EMI en Pakistán, y ha descubierto que en programas de medicina se intenta implementar una política monolingüe en la que solo se utilice el inglés para aprender contenidos, y hay médicos graduados que dicen experimentar problemas para comunicarse con sus pacientes en lenguas locales (Sajjad, 2018). Su estudio supone un ejemplo de cómo priorizar el inglés no siempre es una respuesta acertada, y esto se debe valorar en cada programa.

En caso de que el inglés si pueda ser una respuesta acertada, normalmente en combinación con otras lenguas, tenemos que ser críticos también sobre cómo se conceptualiza el inglés y cómo se encaja en el contexto educativo, para intentar alinearlos con el uso del inglés dinámico y variable que observamos en las interacciones en las que funciona como una lengua franca (Jenkins, 2014). Esto requiere considerar cuáles son los objetivos relacionados con el inglés. Por ejemplo, debemos decidir si simplemente 'usarlo' es sinónimo de éxito, o si se busca desarrollar su aprendizaje de forma explícita. Debemos considerar qué enfoques o modelos se priorizan en las aulas y establecer, por ejemplo, si reproducen la imitación de estándares de inglés 'nativos' nacionales, o si por el contrario promovimos enfoques 'postnormativos' (Dewey, 2012) que ponen en valor de la exactitud y la negociación de *ideas* y de *contenidos*, por encima de la imitación de estándares lingüísticos idealizados, pero que con frecuencia son innecesarios para comunicarse. También se ha de deliberar sobre el rol y la naturaleza del inglés en la *evaluación* del estudiante decidiendo, por ejemplo, si es justo exigir un nivel de inglés para acceder o graduarse de un programa, o si en materias EMI se debe valorar la 'exactitud lingüística' a la hora de puntuar su trabajo o no.

En el CGE creemos que estos pasos son necesarios para pasar de una internacionalización meramente ‘simbólica’, como explican Turner y Robson (2008), a una internacionalización realmente ‘transformadora’ (ibíd.) en lo lingüístico también. Esto quiere decir que una orientación internacional ‘profunda’ debe de integrarse en las formas de pensar y de hacer comunicación académica, pero si en nuestras instituciones esperamos que nuestros estudiantes y nuestros profesores produzcan un inglés según un modelo de inglés ‘nativo’ (normalmente basado en modelos de inglés académico británico o americano), estamos manteniendo una orientación nacional que refleja cómo se utiliza el inglés en una nación específica. Por el contrario, para diseñar una política lingüística que incluya el inglés como herramienta de internacionalización, se ha de integrar una orientación ‘ELF’, es decir, que no invisibilice o penalice la diversidad y la variabilidad lingüísticas, y que premie la comunicación exitosa y creativa más allá de la reproducción fiel de normas lingüísticas ‘nativas’ prescriptivas. Aunque en el estudio de ELF, nos hemos centrado en el inglés, es importante subrayar que estas ideas prescriptivistas también se deben revisar con relación al uso de otras lenguas globales para fines académicos, como es el español.

En el CGE llevamos varios años investigando el tipo de internacionalización que parecen alcanzar diferentes universidades que se consideran ‘internacionales’. Hemos recogido datos de páginas web de más de 60 universidades alrededor del mundo para estudiar sus políticas lingüísticas y los mecanismos que las regulan (e.g. Jenkins, 2014), y también hemos realizado estudios de casos institucionales más profundos (e.g. Jenkins and Mauranen, 2019). Aunque naturalmente existen muchas diferencias en las políticas lingüísticas de internacionalización de cada país y de cada institución, llama la atención que, en la mayoría de los casos, las universidades que entienden que la internacionalización pasa por “inglesizar” la universidad, aún ponen modelos de inglés nativo en el centro de su enfoque (Jenkins, 2014). Este modelo se asume normalmente

por profesorado y estudiantes debido a la omisión de una política explícita y abierta a la variación en las prácticas lingüísticas de su población estudiantil, y se reproduce quizás con más fortaleza al recurrir a exámenes estandarizados internacionales como IELTS, TOEFL o Cambridge como criterio de admisión y/o graduación. También encontramos que a los estudiantes que usan el inglés como lengua adicional se les exige acreditar una serie de competencias en el idioma, mientras que se asume que los hablantes nativos están preparados para una comunicación intercultural a través del inglés (Jenkins, 2014). Sin embargo, nadie nace siendo ‘nativo’ en las competencias lingüísticas necesarias para la comunicación académica y disciplinar, y por lo tanto no debemos de asumir que los estudiantes anglófonos automáticamente sobresalen como comunicadores en contextos académicos (Mauranen, 2012). En realidad, algunos investigadores sugieren que podrían incluso estar menos preparados para comunicarse en contextos diversos ELF (ibid.).

Nuestras investigaciones también indican que, mientras que la mayoría de las universidades internacionales en países anglófonos buscan ‘celebrar’ la diversidad de su campus, rara vez se incluye la diversidad lingüística en el uso del inglés y otros procesos ‘translingüísticos’ en estos esfuerzos. Más recientemente mi colega la catedrática Jennifer Jenkins y yo hemos tenido la suerte de trabajar en un estudio que en Reino Unido llamamos ‘de impacto’, para establecer si hay señales de cambio en el panorama de la educación terciaria universitaria internacional (Jenkins and Morán Panero, forthcoming). Vemos que hay una creciente apreciación de la diversidad lingüística multilingüe, y también del uso del inglés variable, entre profesores y alumnado a nivel micro institucional, es decir, hay señales de cambios de base. Aunque esto es una buena noticia, los ejemplos en los que esto se traduce en políticas lingüísticas a nivel macro institucional son todavía una minoría (ibid.).

Esto significa que aún tenemos mucho trabajo por realizar para conseguir una internacionalización más inclusiva, menos superficial y más

comprometida, como bien indican De Wit y Hunter (2015). Desde un punto de vista de la interculturalidad y el multilingüismo, se siguen observando desigualdades en universidades y entendemos que la experiencia de los estudiantes con el inglés no es equitativa. Aún hay un sesgo importante dependiendo de si se consideran nativos o no nativos. Debemos de imaginar políticas lingüísticas alternativas, dinámicas y orgánicas, y deconstruir nuestra conceptualización y nuestro enfoque hacia el inglés, y hacia el lenguaje académico más generalmente, para reducir y evitar la desigualdad sociolingüística entre nuestros estudiantes, que puede contribuir a desigualdad material también.

## Referencias

- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43–70.
- Brumfit, C. (2001). *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Cogo, A. 2010. Strategic Use and Perceptions of English as a Lingua Franca, *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*. 46/3: 295-312
- Crystal, D. (2008). 'Two thousand million?' *English Today*, 24/1: 3-6.
- Dafouz, E. and Camacho-Miñano, M. (2016) "Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting". *English for Specific Purposes*, 44. Pp. 57–67.
- Dafouz, E. and Smit, U. (2020). *ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University*. Cham: Palgrave.
- Dalton-Puffer, C. (2011). [Content and language integrated learning: from practice to principles](#). *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- de Wit, H., & Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, (83), 2-3.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. London: British Council. Available online at: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484\\_emi\\_-\\_cover\\_option\\_3\\_final\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf)
- Dewey, M. (2012). Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca* 1(1). 141–170.
- Galloway, N (ed). (2020). English in Higher Education. *British Council Report (Part 1)*. Available at: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/L020\\_English\\_HE\\_lit\\_review\\_FINAL.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/L020_English_HE_lit_review_FINAL.pdf)
- García, O. and Li Wei, (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Humphreys, G., & Baker, W. (2021). Developing intercultural awareness from short-term study abroad: insights from an interview study of Japanese students. *Language and Intercultural Communication*, 21(2), 260-275.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). 'English as a Lingua Franca; interpretations and attitudes', *World Englishes*, 28/2: 200-207.
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the international university: the politics of academic English language policy*. Abingdon: Routledge.
- Jenkins, J. (2015). 'Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca'. *Englishes in Practice*, 2(3): 49
- Jenkins, J. and Leung, C. (2019). From mythical standard to standard reality. The need for alternatives for standardised English language texts. *Language Teaching*, 52, 1.
- Jenkins, J. and Mauranen, A. (2019). *Linguistic Diversity at the EMI Campus*. Abingdon: Routledge.

- Jenkins, J., Baker, W. and Dewey, M. (2018). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Abingdon: Routledge.
- Kalocsai, K. (2014). *Communities of Practice and English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kim, EG. (2017). 'English-medium instruction in Korean higher education: Challenges and future directions', in Fenton-Smith, B et al. (eds) *English medium instruction in higher education in Asia-Pacific: From policy to pedagogy*. London: Springer. pp. 54–72
- Kirkgoz, Y., Karakas, A., Kavak, V.I., and Morán Panero, S. (forthcoming). *Classroom Discourse in EMI Courses in Turkey: On the Dynamics of Translanguaging Practices*. British Council New Connections in EMI papers.
- Kirkpatrick, A. (2011). *Internationalization or Englishization: Medium of instruction in today's universities*. Hong Kong: Centre for Governance and Citizenship, The Hong Kong Institute of Education.
- Macaro, E. (2015). English medium instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher* 24/2: pp. 4–7
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF. Academic English shaping by non-native speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morán Panero, S. (2016). *Orienting to the spread of English as a global lingua franca: Voices from the Spanish-speaking world*. Unpublished PhD thesis. University of Southampton.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Abingdon & New York: Routledge.
- Sajjad, P. (2018). *A study of the perceptions of lecturers and students towards English-medium instruction in Pakistani Higher Education*. Doctoral Thesis. University of Southampton.
- Smit, U. (2010). 'CLIL in an ELF classroom: on explaining terms and concepts interactively'. In e Dalton-Puffer, C. Nikula, T. and U. Smit (eds.) *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (AILA applied linguistics series 7). Amsterdam: Benjamins, 259–277.
- Turner, Y., & Robson, S. (2008). *Internationalizing the university: An introduction for university teachers and managers*. London: Continuum.
- Wächter, B., & Maiworm, F. (Eds.). (2014). English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014. [https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2014\\_english\\_taught.pdf](https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2014_english_taught.pdf)

Por **ALICIA SALOMONE**,  
Directora de Postgrado y Postítulo,  
Universidad de Chile.

## 1. Introducción

El enfoque desde el cual preparé esta presentación sobre internacionalización universitaria, interculturalidad y multilinguaje en la Universidad de Chile tiene que ver con mi rol como Directora de Postgrado y Postítulo de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos. En virtud de esta posición, desde 2015, soy parte del Comité Ejecutivo que lleva adelante el Proyecto de Internacionalización<sup>1</sup> y, en este marco, a partir de 2016, he participado en la creación y consolidación del Programa de Inglés de Postgrado (PIP). Esto mismo me llevó a realizar una estadía en la Universidad de Southampton, entre 2018 y 2019, cuyo fin fue realizar una investigación que presentaré en sus líneas centrales (Salomone, 2019).

Comprendo la idea de internacionalización, a partir de Foskett y Maringe (2012), como la estrategia primaria a través de la cual las universidades en el mundo han respondido a los retos de la globalización. Jane Knight (2004: 11) explica que la internacionalización de la educación superior consiste en la integración de dimensiones internacionales, interculturales y globales a la misión y funciones universitarias de docencia, investigación y servicios. Para las universidades, internacionalizarse supone definir razones, objetivos, enfoques y estrategias, y, también, tomar decisiones que involucran distintos niveles, desde el nacional y educacional hasta el institucional.

Anclando la idea de internacionalización en el contexto chileno y latinoamericano, y conectando esa noción con la problemática del multilingüismo y la interculturalidad, quiero reflexionar sobre las siguientes dos preguntas. La primera indaga en cómo podrían periodizarse y caracterizarse los procesos de internacionalización en curso en las universidades chilenas, incluyendo el tipo de objetivos y alcances que han tenido dichos procesos. La segunda, se interroga sobre cómo la internacionalización impacta en las políticas lingüísticas -explícitas y/o implícitas- de nuestras universidades.

---

1 Ver: <https://www.uchile.cl/internacionalizacion>

## 2. El camino hacia la internacionalización universitaria en Chile

Para periodizar la internacionalización universitaria en Chile, propongo distinguir cuatro momentos, que comprenden desde los inicios de la década de 1990 hasta la actualidad.<sup>2</sup> El primer período, que abarca los años noventa, sentó las bases estructurales para que la internacionalización contemporánea pudiera tener lugar. El segundo, que se extiende a lo largo de la primera década de los 2000, permitió dar los pasos iniciales de una internacionalización que priorizó sobre todo la vinculación internacional de los programas de postgrado y, en particular, de los doctorados. El tercer período lo situó en torno al año 2013, momento clave para pasar de una internacionalización focalizada a otra de carácter institucional o comprensiva. Por último, el cuarto período, que se inicia en 2015 y continúa hasta la actualidad, se caracteriza como el momento en que las principales universidades de investigación del país asumen la internacionalización como un objetivo institucional estratégico.

A comienzos de 1990 se inicia en Chile la transición democrática tras diecisiete años de una dictadura que, entre otras consecuencias, provocó el aislamiento internacional del país. En este sentido, uno de los esfuerzos importantes de la década fue el restablecimiento de relaciones multilaterales con miras a fortalecer la estabilidad política, el desarrollo económico y la reintegración de la academia chilena a las redes científicas internacionales (Ramírez, 2005). En este marco, un hito fundamental fue la creación, en 1998, del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación, que fue una base esencial

para el fortalecimiento del sistema universitario en los años transicionales.<sup>3</sup>

Durante la primera década del 2000, el Programa MECESUP apoyó al sistema de postgrado a través de una serie de concursos de fondos competitivos que apuntaron a la creación y consolidación de programas de magíster y, sobre todo, de doctorado. La orientación hacia la internacionalización de postgrado no fue explícita en un inicio, pero fue tomando forma a lo largo de la década mediante una serie de recomendaciones que estimulaban la implementación de acciones tendientes a fortalecer la vinculación nacional-internacional de los programas que se juzgaban como más competitivos a nivel global. Entre esas iniciativas, se sugería el impulso a la movilidad estudiantil, sobre todo de salida (*out-going*), el fortalecimiento de la calificación del personal académico mediante la obtención de doctorados en universidades extranjeras de prestigio y la creación de programas colaborativos con contrapartes externas. En este marco, también se indicó que, para el éxito de la internacionalización de los programas, era relevante el fortalecimiento de las capacidades comunicativas en lenguas extranjeras, en particular inglés, por parte de académicos y estudiantes.

En 2013, el Ministerio de Educación lanzó los llamados Convenios de Desempeño (Reich et al., 2011), resituando la internacionalización desde su foco inicial en programas de postgrado específicos, con alto perfil para su inserción global, hacia una perspectiva más comprensiva. Esta apuntaba a una internacionalización más amplia del sistema de postgrado y, particularmente, de los doctorados en cada institución. Tres instituciones fueron beneficiadas con estos Convenios de Desempeño: la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Concepción

---

2 Distingo el proceso actual de internacionalización, relacionado con la globalización contemporánea, de las relaciones y vínculos internacionales que las universidades chilenas, entre ellas la Universidad de Chile, han mantenido con instituciones de educación superior de otros países a lo largo de su historia.

---

3 Sobre el Programa MECESUP, ver: [http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=59&id\\_seccion=3586&id\\_contenido=14892](http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892)

y la Universidad Austral.<sup>4</sup> Estas instituciones recibieron fondos para fortalecer la internacionalización de sus programas doctorales en áreas prioritarias para el modelo económico chileno y que se visualizaban como las de mayor potencial de internacionalización. Esas áreas eran la biotecnología, las ciencias biomédicas, la astronomía, las ciencias medioambientales y las ciencias forestales. Para la formulación de los Convenios se solicitó a las universidades definir objetivos, estrategias y acciones y, además, comprometer indicadores que garantizaran la sustentabilidad de las iniciativas en el largo plazo.

En 2015, la División de Educación Superior (DIVESUP) del Ministerio de Educación, dando continuidad a la línea de Convenios de Desempeño de 2013, lanzó un nuevo instrumento de financiamiento para la internacionalización, que tuvo por foco a las dos principales instituciones de educación superior del país: la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile, las únicas que contaban entonces con una acreditación institucional de siete años, que es la máxima que otorga la Comisión Nacional de Acreditación. El objetivo de este concurso difería, sin embargo, del de 2013, dado que no se trataba solo de afianzar la internacionalización de los programas doctorales, sino de impulsar la internacionalización integral de estas dos universidades líderes en investigación. Estos proyectos tuvieron una duración de tres años, entre 2015 y 2018, y, en su segunda fase (2018 y 2021), junto con las universidades antes mencionadas, también fue adjudicada la Universidad de Concepción, dado que en 2018 también había logrado una acreditación por siete años.

El Ministerio de Educación no estableció lineamientos muy estrictos para la formulación de estos proyectos de internacionalización. Sin embargo, de los términos de referencia del concurso, se podían deducir tres orientaciones centrales sobre las cuales las universidades articularon sus propuestas.<sup>5</sup> Por un lado, debían establecer alianzas estratégicas con contrapartes internacionales de prestigio; por otro, tenían que internacionalizar la investigación y los programas doctorales. En tercer lugar, se les pedía incrementar los indicadores de movilidad estudiantil, considerando no solo la movilidad de salida (*out-going*) sino también de entrada (*in-coming*), dado que se buscaba atraer estudiantes internacionales a los programas de postgrado chilenos, sobre todo personas provenientes de América Latina.

---

4 Los proyectos fueron los siguientes: UC-1203 Internacionalización de programas doctorales en áreas científicas y tecnológicas: una plataforma para el liderazgo regional en la formación de investigadores de excelencia; UCO-1202 Consolidación y fortalecimiento de la vinculación internacional de los programas doctorales de la UDEC en las áreas de ciencia, tecnología y medioambiente; AUS-1203 Fortalecimiento e internacionalización de los doctorados de la UACH para mejorar la competitividad y la productividad dentro de áreas estratégicas para el desarrollo social y productivo: bio-ciencias, bio-tecnología y ciencias veterinarias.

5 La información sobre este concurso puede consultarse en: [http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=5322&id\\_portal=59&id\\_contenido=34481](http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=5322&id_portal=59&id_contenido=34481)

Entre 2015 y 2021, la Universidad de Chile ha venido desarrollado dos proyectos de internacionalización (UCH1566 y UCH1866) cuya finalidad es consolidar la posición de la institución como un referente universitario de excelencia y pertinencia en América Latina, apuntando a su mejor inserción global y a una mayor integración regional en materias de investigación y formación de postgrado. El proyecto prioriza el despliegue de la cooperación Sur-Sur, pero no excluyente, lo que significa que, si bien los equipos de investigación pueden dar continuidad a su colaboración tradicional con universidades metropolitanas, deben incluir en sus proyectos, al menos, una contraparte latinoamericana.

### 3. Internacionalización y políticas lingüísticas en universidades chilenas

A partir del escenario delineado antes, cabe preguntarse de qué manera la globalización y la consecuente internacionalización universitaria ha afectado el desarrollo de políticas lingüísticas en las instituciones de educación superior de Chile y, en particular, en la Universidad de Chile.

Durante la primera década de los años 2000, el Estado de Chile puso en marcha una política lingüística a través del Ministerio de Educación, cuyo objetivo fue afianzar la enseñanza del idioma inglés en la educación escolar chilena. Dicha iniciativa se materializó en la creación del *Programa Inglés Abre Puertas (PIAP)*, creado en 2004 e implementado desde 2008, cuyo propósito es la expansión progresiva del aprendizaje del inglés a través de los distintos niveles escolares.<sup>6</sup> La meta es que, al concluir su educación media, los y las estudiantes cuenten con un nivel pre-intermedio o intermedio de inglés (B1-B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas – MCER).

Sin embargo, el Ministerio de Educación no ha definido una política explícita respecto de la

incorporación de lenguas extranjeras y, particularmente de inglés, en la educación superior. De hecho, la problemática lingüística no había aparecido como una prioridad en los proyectos MECESUP de los primeros años 2000. Desde 2013, en cambio, MECESUP comenzó a dar señales de que promovía una política lingüística semi-declarada, lo que se manifestó en ciertas indicaciones específicas incluidas en los Convenios de Desempeño. Estas explicitaban la necesidad de afianzar el aprendizaje del inglés entre académicos/as y estudiantes, de manera que alcanzaran, al menos, un manejo de la lengua a nivel intermedio. Hay que decir que no se ofrecían orientaciones semejantes respecto de otras lenguas extranjeras ni de las lenguas minoritarias del país.

En este escenario, los tomadores de decisión advirtieron que los lineamientos ministeriales sugerían la existencia de una relación estrecha entre internacionalización y política lingüística, lo que a su vez se tradujo en la serie de acciones emprendidas en este ámbito. Por un lado, se instalaron programas de enseñanza de inglés en las principales instituciones, los que cobran fuerza desde 2013 en adelante. Al respecto, cabe mencionar los programas English UC, en la Pontificia Universidad Católica; UDEC English Online Programme, en la Universidad de Concepción; y el Programa Institucional de Inglés de la Universidad de la Frontera, entre otros. Por otro lado, varias universidades definieron requerimientos respecto del nivel inglés exigible a sus estudiantes de postgrado, que asumen características diferenciadas dependiendo de las particularidades de las instituciones y programas de estudio.

Con respecto a los programas de enseñanza de lengua inglesa, las nuevas políticas de las universidades han apuntado al logro de un nivel intermedio o avanzado de competencia lingüística por parte de los/las estudiantes, con énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas para desempeñarse en el ámbito académico y la investigación. Se prioriza el desarrollo de capacidades para la escritura académica y la realización de presentaciones orales de variado tipo, incluyendo exposiciones de tesis en tres minutos o el diseño de ESs (*elevator speeches*). Junto

6 Ver <https://ingles.mineduc.cl/>

con lo anterior, algunas universidades y/o programas de postgrado, adoptaron requerimientos tales como pruebas de nivel al inicio o egreso de los estudios; la obtención de determinados puntajes en pruebas estandarizadas internacionales tales como IELTS o TOEFL; la realización de estadias en centros internacionales de investigación; la presentación de posters y papers en congresos internacionales; y la publicación de artículos en revistas de prestigio; todo ello, como paso previo a la graduación doctoral.

#### 4. Políticas lingüísticas y enseñanza del inglés en la Universidad de Chile

En la Universidad de Chile, la puesta en marcha del proyecto de internacionalización en 2015 dio pie para una reflexión respecto de las políticas lingüísticas y de problemáticas asociadas con ellas, como son la interculturalidad y la comunicación intercultural. Ha sido un debate que ha permeado a las distintas instancias universitarias, desde los ámbitos directivos y de diseño de políticas centrales, a las unidades académicas y programas, abarcando también a académicos/as y estudiantes.

Hasta el momento, la Universidad de Chile no ha definido una política lingüística explícita para la enseñanza y uso académico de lenguas extranjeras y de lenguas minoritarias, si bien recientemente se han producido avances en ambos sentidos. Con respecto a lo primero, el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026 (p. 90), elaborado por el Senado Universitario, en su Estrategia V (Desarrollo de una estrategia institucional de internacionalización de la Universidad de Chile), Objetivo 4 (Internacionalizar programas o asignaturas con el objetivo de insertar a los estudiantes en el contexto internacional y atraer estudiantes de Latinoamérica y el mundo), ha comprometido el incremento del número de asignaturas dictadas en inglés. En cuanto a la incorporación de lenguas minoritarias del país, un paso de relevancia fue la sanción por parte del Senado Universitario, en septiembre de 2019, de una política de reconocimiento de los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas.<sup>7,8</sup>

En el caso del idioma inglés, tanto a nivel de los estudios de pregrado como de postgrado, sigue operando una política *de facto* que se manifiesta en la existencia de programas tendientes a fortalecer las competencias lingüísticas de los/las estudiantes. Estos programas están crecientemente articu-

---

7 “Política universitaria para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas en la Universidad de Chile”. Ver: <https://www.uchile.cl/noticias/158587/universidad-de-chile-aprueba-politica-de-pueblos-indigenas>

8 Iniciativas relevantes en cuanto a la enseñanza del idioma mapudungún se han llevado adelante en la Facultad de Filosofía y Humanidades y en la Facultad de Ciencias Agronómica; en este último caso, los cursos se relacionan con necesidades comunicativas e interculturales vinculadas a la interacción con comunidades rurales.

lados con la Política de equidad e inclusión estudiantil<sup>9</sup>, dictada por el Senado Universitario en 2014, que busca ampliar el acceso a la educación superior de sectores tradicionalmente excluidos por razones socio-históricas. En un país donde el inglés está socialmente marcado (Matear, 2008), la Universidad de Chile ha asumido el compromiso de proveer la formación requerida para que sus estudiantes, independientemente de su trayectoria previa, cuenten con las herramientas necesarias para interactuar en un ambiente académico cada vez más internacionalizado (Morales & Salomone, 2020).

En 2016, con el auspicio del proyecto de internacionalización institucional, se creó el Programa de Inglés de Postgrado (Universidad de Chile, 2020), que actualmente depende de la Unidad de Formación Transversal del Departamento de Postgrado y Postítulo de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Los objetivos principales del Programa son los siguientes:

1. Preparar a los/las estudiantes para desenvolverse exitosamente en un contexto académico internacionalizado utilizando el inglés como *lengua franca* (Jenkins, 2014).
2. Cubrir las necesidades lingüísticas, académicas e interculturales de quienes deseen realizar y/o socializar su investigación en inglés.
3. Entregar herramientas para que los/las estudiantes puedan desempeñarse adecuadamente en su área de estudio y desarrollo profesional.

Asimismo, en términos de las competencias a ser adquiridas por al culminar el proceso formativo, el Programa se propone que sus egresados/as sean capaces de:

1. Interactuar efectivamente con hablantes nativos y no nativos de inglés en contextos académicos.
2. Presentar oralmente sus investigaciones en inglés en conferencias y otras instancias académicas.
3. Producir trabajos escritos que respondan a los requerimientos y estándares académicos.

La filosofía pedagógica sobre la que se sustenta el Programa de Inglés de Postgrado entiende al aprendizaje como un proceso personal y grupal de construcción de conocimiento que tiene lugar en la interacción producida entre estudiantes y profesores/as. De manera consecuente, la metodología de enseñanza prioriza un enfoque comunicativo y situado, en línea con el *postmétodo* propuesto por Kumaravandilevu (2006). Desde estas líneas, el/la docente actúa como un/a facilitador/a del aprendizaje en un contexto de enseñanza constructivista y el/la estudiante, como agente activo de su propio aprendizaje puede adoptar, *apropiar*, el inglés para sus propias necesidades y fines.

El Programa persigue favorecer la inserción académica y profesional de los/las estudiantes y futuros graduados/as, ofreciéndoles una formación que les permita intervenir en un espacio académico internacionalizado, donde el inglés funciona como la *lengua franca* de comunicación entre personas que no tienen un mismo bagaje lingüístico y cultural y, también, como un medio de instrucción crecientemente extendido. Retomando ideas de Télma Giménez et al. (2015: 603), se entiende al inglés como un recurso lingüístico fluido, dinámico, híbrido y co-construido dentro de una comunidad de prácticas que vincula a los distintos participantes de la comunicación intercultural. Ello supone, además, asumir que la lengua es un recurso moldeable y diverso “que necesariamente varía de acuerdo a los distintos contextos de uso” (Baker y Hüttner, 2017).

El Programa de Inglés de Postgrado trabaja a partir de dos líneas de desarrollo. Por una parte, ofrece Cursos de lengua inglesa con orientación académica, que comprenden desde un nivel ini-

---

9 “Política de Equidad e Inclusión Estudiantil”, dictada por el Senado Universitario en 2014. Ver: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/politicas-de-equidad-e-inclusion/150567/politica-de-equidad-e-inclusion-estudiantil-en-la-universidad-de-chile>

cial a uno avanzado (A1-C1 en el MCER). Por otra parte, lleva adelante Talleres de Profundización, dirigidos a estudiantes con un nivel B2 o superior que desean consolidar sus competencias orales, escritas y pedagógicas. Los talleres que se dictan actualmente son *Essentials for Academic Writing*, *Essentials for Academic Presentations* e *English as a Medium of Instruction (EMI): Planning and Teaching your Subject in English*.

Desde 2020, el Taller *English as a Medium of Instruction* se ofrece para estudiantes de doctorado y también para profesores/as de cursos disciplinares que quieren transitar desde el castellano al inglés como medio de instrucción. La creación de este curso ha sido paralela a la apertura de nuevas oportunidades de cooperación internacional a través del lanzamiento de programas de movilidad virtual. Es lo que ha sucedido, entre otras iniciativas, con el Programa de Movilidad Virtual de APRU (Asociación de Universidades de la Cuenca del Pacífico), que funciona a partir del inglés como medio de instrucción.<sup>10</sup> Mediante la virtualidad, este programa ha permitido ampliar la movilidad de entrada y salida (*in-coming* y *out-going*) para estudiantes de pregrado en todas las áreas del conocimiento, generando alto interés en el estudiantado local. Es más, un estudio realizado recientemente por la Oficina de Relaciones Internacionales evidenció que los/las estudiantes valoraban positivamente la posibilidad de asistir a clases en una universidad extranjera y el contacto con estudiantes de otros países. Al mismo tiempo, la amplia mayoría de los estudiantes indicaron que el uso del inglés como medio de instrucción no representaba un obstáculo para el logro del aprendizaje ni para las interacciones en clase.

A nivel de postgrado, la creciente incorporación del inglés como medio de instrucción ha tenido consecuencias positivas para el desarrollo de programas colaborativos con otras instituciones. Es lo que sucede, por ejemplo, con los Programas de Doble Grado Doctoral en Ingeniería Eléctrica con la Universidad de Manchester y con la Universidad de Nottingham, el Programa de Grado Conjunto Doctoral en Ciencias Biomédicas con la Universidad de Groningen, el Programa de Grado Conjunto Doctoral en Ciencias Médicas con Tokyo Medical and Dental University (TMDU) y el Magíster en Derecho Internacional, Inversiones y Comercio con la Universidad de Heidelberg, entre varios otros. Asimismo, el uso del inglés ha permitido organizar actividades de verano con universidades extranjeras, tales como el *Summer School de Postgrado 2021 Campus Sur*<sup>11</sup>, y elaborar cursos conjuntos de doctorado en temas desarrollo sostenible, como los que se están diseñando actualmente en el marco de la Plataforma ACCESS de Cooperación Chile-Suecia.<sup>12</sup>

---

10 Ver: <https://www.uchile.cl/convocatorias/177638/convocatoria-cursos-virtuales-red-apru-segundo-semester-2021>

11 Ver: <http://www.agronomia.uchile.cl/noticias/173084/exitosa-tercera-version-del-summer-school-de-postgrado-2021-campus-sur>

12 Ver: <https://accesschilesweden.org/access-research-school>

Más allá de todas estas oportunidades asociadas a la incorporación del inglés como medio de instrucción en la Universidad de Chile, este desarrollo también abre una serie de desafíos que deberán ser enfrentados por la institución en el corto y mediano plazo. Entre estos, cabe señalar los siguientes:

1. *Desafíos lingüísticos*, porque habrá que responder a las necesidades de estudiantes y académicos que no poseen, al menos, un nivel intermedio de manejo de inglés (B1-B2).
2. *Desafíos culturales*, dado que el inglés suele estar asociado en Chile con las identidades de los grupos sociales superiores.
3. *Desafíos de equidad*, en tanto las personas que provienen de sectores sociales desfavorecidos, en buena medida, no han tenido oportunidades previas de acceso al aprendizaje del inglés.
4. *Desafíos pedagógicos*, en tanto los/las académicos/as interesados en incorporar el inglés como medio de instrucción deberán recibir apoyo para implementar metodologías de enseñanza centradas en el estudiante y adecuadas a uso del inglés como lengua franca.
5. *Desafíos de gestión académica y financiera*, derivados de las complejidades de gestión y los altos costos que supone sostener programas de enseñanza de lenguas para estudiantes y académicos/as en una institución masiva como lo es la Universidad de Chile.
6. *Desafíos ideológicos*, en tanto la incorporación del inglés como medio de instrucción puede enfrentar resistencias entre ciertos grupos de académicos/as y estudiantes que juzgan que la diseminación del inglés pone en riesgo nuestra identidad nacional, cultural y lingüística.

## 5. Palabras de cierre

Desde la segunda década de los años 2000, las principales universidades chilenas de investigación han venido atravesando procesos de internacionalización integral que, proyectándo-

se más allá de la movilidad y el reclutamiento estudiantil, han comenzado a permear la formación de pregrado y, sobre todo, de postgrado. Estos procesos han intensificado la conexión internacional de nuestro sistema universitario, impulsando la vinculación colaborativa de las instituciones de educación superior locales con instituciones de contraparte tanto dentro como fuera de América Latina.

Sin embargo, incluso dentro de nuestra región, la consolidación de procesos de internacionalización requiere del manejo de lenguas extranjeras en un nivel que permita la comunicación e interacción académica de profesores/as y estudiantes, facilitando al mismo tiempo la comunicación intercultural. Entre esas lenguas, sin duda, el rol que tiene el inglés es capital, pero ello no debe hacernos olvidar que hay disciplinas donde otras lenguas pueden tener relevancia y, por ende, también debieran ser consideradas. En este marco, es preciso tener en cuenta que en la academia chilena hay todavía una deuda que saldar con el portugués, una de las dos lenguas dominantes en la región, y cuyo manejo resulta esencial para afianzar la relación con universidades brasileñas y luso parlantes.

La incorporación de la enseñanza de lenguas extranjeras a los procesos formativos ha significado un gran desafío para las universidades chilenas, pero también ha abierto nuevas oportunidades de vinculación con otras universidades del mundo, lo que ha permitido optimizar la formación sobre la base de la cooperación y la apertura al diálogo intercultural. Sin embargo, en un país donde el acceso a las lenguas extranjeras es todavía socialmente limitado, nuestras universidades y, en particular, la Universidad de Chile, deberían perseverar en el compromiso de entregar estos conocimientos y herramientas a los/las estudiantes y profesores/as que los requieran. Proceder de este modo, permitirá llevar a efecto los principios de equidad e inclusión que están en la base del modelo educativo institucional y favorecer, al mismo tiempo, el fortalecimiento del diálogo y la comunicación intercultural.

## Referencias

- Baker, W. & Hüttner, J. (2017). English and more: a multisite study of roles and conceptualisations of language in English medium multilingual universities from Europe to Asia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(6), 501-516.
- Foskett, N. & Maringe, F. (Eds.). *Globalization and Internationalization in Higher Education*. London: Continuum.
- Gimenez, T., Salles El Kadri, M., Cabrini Simoes Calvo, L., Pimentel Siqueira, D., (2015). Inglés como lingua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 15(3), 593-619.
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy*. New York: Routledge.
- Knight, J. (2005). An Internationalisation Model: Responding to New Realities and Challenges. In H. De Witt, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila & J. Knight (Eds.), *Higher Education in Latin America. The International Dimension* (pp. 1-38). Washington DC: The World Bank.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. doi:10.4324/9781410615725
- Matear, A. (2008). English language learning in education policy in Chile: can English really open doors for all? *Asia Pacific Journal of Education*, 28: 2, 131-141. En <https://doi.org/10.1080/02188790802036679>
- Morales, M. y Salomone, A. (2020). Internationalization, English Language and Linguistic-Equality Issues at Universidad de Chile. Poster presentado en la International Education Research Virtual Poster Fair 2020, NAFSA International Education Week, 16-20 de noviembre de 2020, IEW Campus Connection.
- Ramírez, C. (2005). Internationalization of Higher Education in Chile. In Jaramillo, I & Knight, J. (Eds.), *Higher Education in Latin America: The International Dimension*, pp. 149-173. Washington DC: World Bank.
- Reich, R. (2011). Convenios de Desempeño 2011-2014. Gobierno de Chile. Seminario SCT-Chile. Innovación y Armonización. En [http://sctchile.consejodirectores.cl/documentos\\_WEB/Marco\\_General/1.Convenio\\_de\\_Desempeno%202011-2014\\_%20Ricardo\\_Reich.pdf](http://sctchile.consejodirectores.cl/documentos_WEB/Marco_General/1.Convenio_de_Desempeno%202011-2014_%20Ricardo_Reich.pdf).
- Salomone, A. (2019). *Internationalisation and English as a Medium of Instruction. Opportunities and challenges that EMI poses for the internationalisation of postgraduates programmes in Chilean universities*. Dissertation submitted in partial fulfilment of the degree of MA in Global Englishes by taught course. Southampton (UK): The University of Southampton.
- Universidad de Chile. (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026. En <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/senado-universitario/documentos/30784/plan-de-desarrollo-institucional-2017-2026>
- Universidad de Chile. (2020). Documentos del Programa de Inglés de Postgrado.

## CAPITULO IV

TERRITORIO E  
INTERNACIONALIZACIÓN  
UNIVERSITARIA ¿ES  
POSIBLE LO "GLOCAL"?

Por **OSCAR GARRIDO**,  
Rector de la Universidad de los Lagos

En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró una pandemia a nivel mundial y advirtió los escenarios complejos que podrían darse. Esta situación con repercusiones a nivel global, ha tenido consecuencias en cada uno de los países y afecta todo orden de cosas. Desde la experiencia de una institución pequeña situada en el sur de Chile, una reflexión sobre internacionalización y sus alcances desde un nivel local permite analizar como se ha ido contribuyendo a ésta desde la gestión de Rectoría de la Universidad de Los Lagos, y desde la Presidencia de la Organización Universitaria Interamericana (OUI). El artículo dará cuenta de esa dualidad, compartiendo el quehacer de ambas instituciones, su evolución y acciones que se ejecutan en la contingencia sanitaria, que nos permita acercarnos a la respuesta que origina este documento.

### Internacionalización universitaria

La internacionalización de la educación superior es un proceso que nos permite generar lazos de cooperación e integración, con instituciones de educación superior de todo el mundo con intereses comunes, a lo que debe incorporarse organismos internacionales que fomentan dicha cooperación entre universidades, las cuales facilitan la generación de intercambios de mutua conveniencia y desarrollo de acciones conjuntas. Definir internacionalización no resulta del todo fácil, el concepto ha ido evolucionando y no es objetivo de este documento entrar en esa discusión. Si es relevante mencionar que la internacionalización universitaria es un proceso complejo que se ha ido desarrollando a partir de la década de 1980, cuando comenzamos a familiarizarnos con el término globalización, el cual ha evolucionado a procesos de enseñanza, además de involucrar otras funciones institucionales, como la investigación, la gestión y la vinculación con el medio (Knight, 2005).

La Universidad de Los Lagos es una universidad pública ubicada en el sur de Chile, en la Región de Los Lagos, creada el 30 de agosto de 1993 (MINEDUC, 1993). Es una institución de no más de 10.000 estudiantes, acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación por cuatro años, cuenta con un 84% de académicos con postgrado y posee dos campus en las ciudades de Osorno y Puerto Montt, sumados a una sede en Santiago de Chile y otra en la Isla Grande de Chiloé. La universidad tiene una oferta de 27 carreras de pregrado, seis carreras profesionales con continuidad de estudios para técnicos, 10 carreras técnicas y 8 postgrados. Concentra su actividad aca-

démica e investigativa en la región donde están sus campus principales, y es la universidad más grande de la región en cuanto al territorio que abarca y a la cantidad de alumnos.

La OUI (Garrido, 2018) es una asociación sin fines de lucro, fundada en 1980 en la ciudad de Quebec, Canadá. Tiene presencia activa en 28 países de las Américas, con más de 350 miembros y su presidencia la ejerce por segundo período el Rector de la Universidad de Los Lagos. La OUI está enfocada en las Américas (norte, centro y sur) sin renunciar a la posibilidad de vincularse con otras partes y latitudes del mundo. Solo en Chile, 21 universidades integran la OUI, estas son universidades del Consejo de Rectores, Universidades del Consorcio de Universidades Estatales, y universidades privadas. Dentro de los miembros asociados, están el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) y la Corporación de Universidades Privadas (CUP).

En sus inicios la OUI fue presidida por Gilles Boulet entre 1980 y 1989. Luego, rectores de distintas universidades de Brasil, Perú, Canadá y México lo han conducido, y por primera vez en estos 40 años ha estado liderada, entre 2017 y 2021, por un Rector de una universidad estatal de región, como es la Universidad de Los Lagos.

La OUI dispone de cuatro grandes programas, y uno de ellos busca generar niveles de convergencia y articulación de programas doctorales entre universidades acreditadas y de calidad en distintas partes de América. Conocido como “CAMPUS”, su objetivo es poder converger, en términos de identificar créditos, certificaciones, reconocimiento y la posibilidad de generar intercambios de estudiantes en el ámbito de programas doctorales. Uno de los programas más importantes es el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario, o “IGLU”, altamente reconocido en las Américas, y que apunta a formar a gestores en educación superior. En él los equipos directivos de las instituciones tienen la posibilidad de acceder a cursos de especialización, en que han participado muchos rectores de Chile y del resto del continente, donde además de formar-

se, tienen la posibilidad de conocer experiencias de otras universidades con características similares, de tal manera de ir tomando como base esas experiencias. Otro es el programa de Mujeres Líderes de las instituciones de Educación Superior (“EMULIES”), el cual es un espacio de reflexión e intercambio formado por mujeres líderes de Instituciones de Educación Superior, el que desde su creación ha trabajado con la finalidad de fomentar la investigación, fortalecer el desarrollo de capacidades a partir de la formación, promover la cooperación y el intercambio, e impulsar la difusión y comunicación alrededor de las mujeres que ocupan puestos de liderazgo y toma de decisiones. Además, hace cuatro años nació el Espacio Interamericano de Educación Superior Técnica y Tecnológica (“IESTEC”). Entendiendo que en América Latina hay un espacio importante y a veces descuidado desde el punto de vista del desarrollo docente y académico técnico, el programa tiene como propósito fortalecer la formación, investigación e innovación de las carreras cortas de las instituciones de educación superior técnicas y tecnológicas de las Américas, compartiendo experiencias con la finalidad de crear una red de comunicación, integración y desarrollo adaptada a sus propias características.

La participación de la Universidad de los Lagos en la OUI traza sus orígenes hace 30 años y reconocen cuatro hitos o momentos: 1) inicio de la membresía en la organización el año 1991; 2) vicepresidencia de Países Andinos, desde el año 2013 a 2015 liderando a las universidades de Chile, Ecuador, Perú y Bolivia; 3) vicepresidencia general en 2017, de forma paralela como Vicepresidente de Países Andinos por segundo período (2015-2017); y 4) presidencia desde 2017, elegido por las instituciones miembros de la OUI y ratificado por segundo período.

### Internacionalización en la Universidad de Los Lagos

Esta casa de estudios nace en 1993 por Ley de La República y en 1994 se crea la Dirección de Relaciones Internacionales. Terminada la dicta-

dura, uno de los hitos fundamentales lo marcan las políticas de Estado que se impulsan a nivel de las universidades y los programas de movilidad estudiantil. En 1997 se inicia la participación en redes contando con 50 convenios, el año 2005 se crea el Programa de Movilidad Estudiantil donde existían 100 convenios internacionales. Gracias a la continua colaboración con la OUI, acentuada desde la Vicepresidencia de Países Andinos y la apertura del cuerpo académico de investigadores, la Universidad de Los Lagos dispone de 300 convenios internacionales vigentes. Las acciones que se trazan desde los inicios de la universidad en materia de internacionalización, decantan en 2020 en una actualización de la Política de Internacionalización. Ésta tiene por objetivo posicionar a la Universidad de Los Lagos en el contexto local, regional, nacional e internacional como una institución que busca la excelencia y la mejora continua mediante la internacionalización de sus áreas y funciones, además de contribuir en la formación de sus estudiantes y egresados en diferentes áreas como el desarrollo científico, tecnológico, la creación artística y la vinculación con la sociedad. Entendiéndose así, que las relaciones de cooperación están en todo el quehacer universitario, es por ello que se plantean tres objetivos específicos. Primero fortalecer las capacidades institucionales para el posicionamiento e inserción de la universidad en comunidades educativas locales, nacionales e internacionales en movilidad académica, redes, proyectos de cooperación, contactos con organismos internacionales, entre otros. Segundo, promover espacios idóneos para el desarrollo de alianzas y proyectos con actores nacionales e internacionales estratégicos, de acuerdo con los fines e intereses institucionales. En tercer lugar, planificar, gestionar, evaluar y retroalimentar la internacionalización en los ámbitos del pregrado, postgrado, investigación y vinculación con el medio, generando procedimientos, instrumentos y mecanismos para su desarrollo.

La pandemia nos planteó escenarios nuevos en todas las áreas de la universidad, desde la virtualidad de las clases al teletrabajo, y la rápida adaptación a que se abocaron las instituciones de educación superior no exceptuó a las relaciones internacionales. Los efectos de la pandemia en la internacionalización nos plantearon al menos cuatro líneas de acción: la imposibilidad del traslado físico obligo a diseñar nuevas estrategias para mantener la vinculación y la colaboración; se revaloró la virtualidad que no había sido utilizada en todo su potencial; permitió focalizar los intercambios a nivel de la movilidad y de colaboración en las áreas prioritarias de investigación e innovación; y condujo a reconocer que la expansión de la educación a distancia tendría un mayor protagonismo a nivel regional, nacional e internacional. En este último punto se debe esgrimir que la educación a distancia ha sido muy poco valorada, sobre todo en Chile, producto que no se han generado proyectos más potentes que permitan certificar la calidad de estos procesos.

La pandemia deja desafíos a las instituciones de educación superior universitarias, los que en internacionalización se focalizan en la movilidad estudiantil, el intercambio académico y el trabajo cooperativo entre instituciones que permita entregar respuestas adaptativas en tiempos de cri-

sis, que deben ser asumidas con mayor cooperación, creando una comunidad de conocimiento con un contenido intercultural. Es por ello que se requiere generar acciones contundentes de colaboración internacional para la articulación entre instituciones de educación superior, que pertenecen a distintas redes y asociaciones. Los retos que hay que enfrentar son varios, entre los más relevantes:

- Oportunidad para reformar y reflexionar sobre el rol de la educación superior y los desafíos que presentará este actual escenario en términos de Internacionalización;
- Adaptarse a la reconfiguración de los intereses de los estudiantes y las prioridades de las universidades;
- Potenciar la colaboración en el mundo universitario facilitado por las tecnologías de innovación que permiten el contacto entre instituciones diversas;
- Potenciar la experiencia no presencial lograda en educación superior;
- Mantener la actividad académica con creatividad, con otras oportunidades y formas de intercambio, que no necesariamente impliquen movilidad presencial, generando nuevas experiencias de aprendizaje;
- Posibilidad de avanzar en la generación conjunta de programas académicos virtuales (híbridos) entre universidades de distintos países;

### La experiencia de la Universidad de Los Lagos en internacionalización

Previo a la pandemia, la Universidad de Los Lagos mantenía cooperación con el extranjero en distintas redes internacionales, donde destaca la OUI, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y la Asociación Orión, una red global de universidades y organizaciones no gubernamentales que opera en América Latina, el Caribe y Europa. Como se mencionó anteriormente, nuestra universidad cuenta con una política de internacionalización que ha per-

mitido la consolidación de un modelo formal normado de Movilidad Estudiantil, de tal manera de no tener dificultades en certificar la estada de los estudiantes extranjeros, ni de los estudiantes de la misma institución que parten al exterior a través de las alianzas estratégicas, que a su vez es una gestión focalizada en aumentar el número de becas externas para movilidad estudiantil. Esto es por la ausencia de una política más agresiva en el país que permita el intercambio (Becas Santander, Alianza del Pacífico, Becas Chile, otros), además del seguimiento y control de convenios internacionales con académicos responsables y nexos con la contraparte.

Los convenios internacionales, forman parte de la intención de colaboración formal entre instituciones donde se define el marco de actuación y compromiso de los interesados. La Universidad de Los Lagos cuenta con 300 convenios de colaboración con 214 instituciones de educación superior de 30 países: el 52% en América del Sur, 23% en América del Norte, 21% en Europa y un 4% en otros continentes. En cuanto a movilidad estudiantil, si bien las cifras representan una participación menor en el país, desde el año 2012 los estudiantes extranjeros que cursan estudios en la universidad son 423. De ellos, un 80% lo hace en carreras de pregrado y un 20% en programas de postgrado, y la mayoría proviene de América Latina (63%) y Europa (31%). Los estudiantes que van desde nuestra universidad al extranjero en el mismo período fueron 184, los que se concentran en América Latina (80%) y Europa (19%), cifras menores fundamentalmente asociados a barreras culturales del idioma y el financiamiento.

La participación internacional en el periodo 2016-2019, ha permitido que 436 integrantes del cuerpo académico de la Universidad de Los Lagos realicen salidas al extranjero para conferencias y congresos internacionales, pasantías y estancias tanto de investigación como de docencia, entre otras actividades. Las acciones de cooperación con la OUI, considerando el número de instituciones involucradas, ha sido la más fructífera al permitir que académicos y funcionarios de las áreas de gestión universitaria participen

de cursos y pasantías: Curso IGLU de gestión institucional (33 participantes), Curso IGLU sobre políticas de género (16 participantes), pasantías en el extranjero (21 participantes), premio modelos educativos innovadores (6 participantes), y Programa Gestión de Ambientes de Innovación/Congreso Internacional de Conocimiento e Innovación (27 participantes).

### Internacionalización en Pandemia, acciones y avances

La pandemia nos ha planteado desafíos importantes en internacionalización, pero que no han detenido la vinculación y cooperación interinstitucional. Se ha mantenido el trabajo cooperativo entre instituciones. Con la OUI se ha mantenido activo el trabajo, gestionando las actividades desde la presidencia que es posible realizar con las restricciones que la pandemia presente, y los compromisos adquiridos en los distintos programas donde participan académicos y directivos. La Dirección de Relaciones Internacionales se ha mantenido trabajando, gestionando nuevos convenios y apoyando las distintas acciones que se desarrollan en la universidad en materia de internacionalización en el área académica y de investigación. En este ámbito, cabe destacar algunas acciones que en pandemia se siguen desarrollando. Como en muchas universidades, la movilidad se detuvo, pero permitió generar un proyecto innovador de telecolaboración en docencia, el proyecto “*Telecollaboration Project Chile – Usa*”, con el Edward Waters College de la ciudad estadounidense de Jacksonville, en el estado de Florida, que promueve una determinada lengua a través del uso de la tecnología de manera online. También, destacar un convenio amplio de colaboración internacional con universidades de Suecia, Nueva Zelanda y Estados Unidos para apoyar un proyecto de investigación e innovación y transferencia tecnológica, alianza que permitió la adjudicación de un proyecto de US\$ 1,5 millones para potenciar y desarrollar un proyecto de investigación en el área de los recursos genéticos vegetales.

Una experiencia que surge en el año 2019 y que se fortaleció en pandemia, es ejecutada por la OUI para potenciar una movilidad virtual, entendiendo que existen limitaciones de recursos y de movilidad entre países. Esta experiencia ofrece a las instituciones de educación superior una visión alternativa a los modelos de movilidad tradicional para la promoción del intercambio académico en educación superior, permitiendo a los estudiantes la oportunidad de cursar materias en modalidad virtual o a distancia ofrecidas por instituciones integrantes de la OUI. El programa eMOVIES consiste en un consorcio de instituciones de educación superior, donde cada institución pone a disposición un número de cupos (cursos o asignaturas) que ofrecen en modalidad virtual, con el fin de que se pueda establecer un plan de intercambio de estudiantes de acuerdo a la oferta disponible. Cada institución establece las condiciones o requerimientos para recibir estudiantes de intercambio, y se compromete a emitir el correspondiente certificado o reconocimiento a quienes satisfagan las exigencias académicas y/o administrativas requeridas, y este intercambio se

rige por un principio de colaboración y reciprocidad que no implica ningún costo para el estudiante. Los resultados de eMOVIES del segundo semestre de 2019 registraron la participación de 12 universidades, con 587 cursos y 5.381 cupos, mientras que en 2020 participaron 72 universidades de las Américas, con 3.807 cursos y una cobertura de 17.189 estudiantes. Estos datos son relevantes, desde el punto de vista de la cobertura, el alcance y la magnitud de la iniciativa impulsado a través de la OUI, que sin lugar a dudas puede perfeccionarse, normarse aún más y buscar mejores condiciones de garantía, seguridad y calidad para los participantes del programa. Estas acciones desarrolladas, independiente de las condiciones del contexto actual de pandemia, nos permiten ratificar que la enseñanza digital debe ser un instrumento relevante a potenciar. Esta debe colocarse al servicio de la movilidad estudiantil y de la internacionalización, como para el desarrollo de consorcios y grupos de trabajos en investigación, en postgrados y en otras materias que tengan que ver con el quehacer universitario.

También en materia internacional, se proyecta realizar por primera vez en Chile en octubre de 2021, en un contexto virtual, la [séptima edición del Congreso de Las Américas Sobre Educación Internacional \(CAEI\)](#), el que se ha realizado anteriormente en las ciudades canadienses de Montreal y Calgary, Monterrey en México, Río de Janeiro en Brasil, Bogotá en Colombia y Quito en Ecuador. El CAEI (OUI, 2020) es un foro que reúne a los principales actores y tomadores de decisiones vinculados con la internacionalización de la educación superior en las Américas, con el fin de fortalecer contactos, intercambiar experiencias

y trazar el futuro de la cooperación académica en la región, transformándose en una de las acciones más relevantes que desarrolla la OUI.

## Conclusión

La internacionalización de la educación superior desde una concepción amplia nos permite involucrar todas las áreas de desarrollo universitario, entendiendo que la cooperación mutua y el intercambio son necesarios para el desarrollo de las instituciones, sus académicos y sus estudiantes. La pandemia nos ha ubicado en un escenario distinto y nos ha puesto a prueba en circunstancias complejas para los países, y en particular a las universidades, que han tenido que mantener sus actividades a distancia y ser innovadoras en un escenario con restricción de movimiento en el ámbito local e internacional. Reseñando la pregunta inicial en un contexto de pandemia, de hacia dónde vamos y si es posible lo “glocal”, el documento da cuenta que es posible mantener acciones de internacionalización a pesar de las restricciones sanitarias, donde la innovación y el compromiso de las instituciones de educación superior es vital para generar acciones colaborativas. La pandemia y las acciones promovidas nos dejan algunas enseñanzas y desafíos futuros: la internacionalización universitaria debe tener una nueva mirada desde las plataformas de apoyo online; el fortalecimiento de las redes universitarias internacionales es posible desde la colaboración y compromiso de las instituciones de educación superior e instituciones de carácter internacional; y es posible desde una universidad regional contribuir al desarrollo de la internacionalización.

## Referencias

- De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Avila, J & Knight, J. (2005). *Un Modelo de Internacionalización. En Educación Superior en América Latina, La Dimensión Internacional* (pp.1-38). Colombia: Mayol Ediciones.
- Garrido, O., Julien, D. & Altamirano, O. (2018). *La OUI y sus Contribuciones al Desarrollo y Fortalecimiento de Redes para la Internacionalización de las Américas. En Educación Superior y Sociedad* (pp.85-104). Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de Unesco para la Educación.
- Ministerio de Educación. (1993). *Crea Universidad de Los Lagos*. Mayo 10, 2021, de Biblioteca del Congreso Nacional, Sitio web: <http://www.leychile.cl/N?i=30605&f=1993-08-30&p=>.
- Organización Interamericana de Educación Superior [internet] *Sobre el CAEI*, [consultado 10 de mayo, 2020], Disponible en: <https://caie-caei.org/>.

**CICLO DE CONFERENCIAS VIRTUALES**  
**Internacionalización Universitaria, Interculturalidad y Multilinguaje**

**INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA, INTERCULTURALIDAD Y MULTILINGUAJE**

Dep: ...  
 Y: ...

Alicia Salomone, U. de Chile

Andree Henríquez A. Universidad de Chile

Hans de Wit

**CICLO DE CONFERENCIAS VIRTUALES**  
**Internacionalización universitaria post pandemia: ¿nuevas formas o viejos hábitos?**

al: Internacionalización universitaria post pa

**CICLO DE CONFERENCIAS VIRTUALES**  
**Internacionalización más allá de la movilidad**

**MOVILIDADES: NO CONOCEMOS EL UNIVERSO**

- La mitad de todos los estudiantes internacionales se mudan a cinco países de habla inglesa: Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos.
- La proporción de estudiantes internacionales en Francia y Alemania ha aumentado al 8% y al 6%, respectivamente, en parte porque ofrecen cada vez más programas de posgrado en inglés.
- China, India y la República de Corea representaron el 25% de toda la movilidad saliente en 2016.
- Europa es la segunda región emisora más grande, representando el 23% del total en 2016, pero el 76% de los 0,9 millones de estudiantes europeos móviles se quedan dentro la región.

Daniela Perrotta

**LIVE (twt)**  
 LIVE YouTube

**CICLO DE CONFERENCIAS VIRTUALES**

**INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA**

**POST PANDEMIA**

**¿NUEVAS FORMAS O VIEJOS HÁBITOS?**

Alicia Salomone, U. de Chile

Marcela Tapia INTE-Unap

Sonia Morán, U. de Southampton

**Sonia Morán, U. de Southampton**

**Re-pensando el inglés en la enseñanza**

La enseñanza del inglés todavía se centra en la reproducción de modelos nativos anglofónicos. Entender, aprender y poco realizar. (How are we doing?)

Políticas comunicativas: todos los contextos y momentos en contextos globales (EFL vs. English as a Foreign Language)

Fuente: Generar identidades y desempeños en estudiantes y profesores multilingües "re-activos"

Grupo de interés especial en la Educación Superior y el inglés

**Natacha Pino Acuña, Rectora Universidad de ...**

**Daniela Perrotta**

**EFFECTOS DE LA PANDEMIA EN LA INTERNACIONALIZACIÓN**

Imposibilidad del traslado físico ha obligado a diseñar nuevas estrategias para mantener la vinculación y la colaboración.

Valorización de la virtualidad que no había sido utilizada en todo su potencial.

Oportunidad de focalizar los intercambios a nivel de la movilidad y de colaboración en las áreas prioritarias de investigación e innovación.

Expansión de la educación a distancia, modalidad de enseñanza que va a ganar un mayor protagonismo a nivel regional, nacional e internacional.

Puesta en valor de las redes y los consorcios universitarios nacionales e internacionales para afrontar situaciones de crisis y compartir buenas prácticas.

**Oscar Garrido**

**Misconception about Internationalization**

We consider internationalisation too much as a goal in itself instead of as a means to an end.

Internationalisation is not more and less than a way to enhance the quality of education and research and their service to society.

**Hans de Wit**

**Anoek van den Berg**

**Andrés Rodríguez A. Univers...**

VID

