DOCTORADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

Internacionalización del currículo en la Educación Superior: experiencias y aporte de la metodología COIL en contextos universitarios.

Estudiante
Beatriz S.S. Baroni

Directora
Dra. Ariadna Guaglianone

Tesis doctoral para acceder al título de Doctor en Enseñanza Superior Universitaria

Fecha de entrega: 20 de julio de 2026

Resumen

La internacionalización se ha consolidado como un eje estratégico de la educación superior, orientado a fortalecer la calidad docente, promover la transferencia del conocimiento y la cooperación transnacional. En este contexto, la digitalización ha favorecido el desarrollo del Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (*Collaborative Online International Learning,* COIL), que vincula a estudiantes y docentes de distintas instituciones y contextos culturales. El presente estudio analiza las contribuciones y aportes de estas experiencias a la reflexión sobre las prácticas de docentes extranjeros, en relación con la internacionalización de las asignaturas, en comparación con los resultados previos obtenidos con docentes de una universidad de gestión privada de Argentina (Baroni, 2024). Con un diseño transversal de enfoque mixto, se aplicaron dos encuestas autoadministradas a docentes participantes en COIL, complementadas con entrevistas a referentes institucionales y una encuesta a estudiantes, lo que permitió la triangulación de datos provenientes de múltiples fuentes. El análisis se orientó a identificar prácticas pedagógicas, obstáculos y facilitadores de la cooperación internacional en entornos virtuales, así como el valor de los contenidos internacionales en los planes de estudio. Los resultados evidencian contribuciones percibidas de la metodología COIL en relación con la internacionalización del currículo, la reflexión sobre las prácticas docentes y el desarrollo de experiencias formativas con dimensión internacional e intercultural.

Palabras clave: internacionalización de la educación superior, internacionalización del currículo, *Collaborative Online International Learning* (COIL), reflexión de las prácticas docentes.

Abstract.

Internationalization has become a key dimension of higher education, aimed at strengthening teaching quality, promote knowledge transfer and foster transnational cooperation. Digitalization has enabled Collaborative Online International Learning (COIL), which connects students and faculty from institutions and cultural contexts. This study analyzes the contributions of these experiences on the reflection of foreign instructors' teaching practices, in relation to the internationalization of courses, in comparison with previous findings from faculty at an Argentine university (Baroni, 2024). Using a cross-sectional mixed-methods design, two self-administered surveys were conducted with faculty participating in COIL. These were complemented by interviews with institutional stakeholders and a student survey, which allowed for data triangulation from multiple sources. The analysis focused on identifying pedagogical practices, as well as barriers and facilitators of international collaboration in virtual environments. It also examined the value of integrating international content into the curriculum. The results reveal perceived contributions of the COIL methodology to curriculum internationalization, reflection on teaching practices, and the development of learning experiences with an international and intercultural dimension.

Keywords: internationalization of higher education, internationalization of the curriculum, Collaborative Online International Learning (COIL), reflection on teaching practices

ÍNDICE

	Página
Capítulo I. Delimitación teórica	10
1.1. Introducción	10
1.2. Presentación del problema	12
1.3. Justificación	14
1.4. Objetivos	15
1.4.1. Objetivo general	15
1.4.2. Objetivos específicos	16
1.5. Estado del arte	16
1.5.1. COIL como estrategia de internacionalización curricular	18
1.5.2. COIL y el desarrollo de competencias interculturales y ciudadanía global	20
1.5.3. COIL, estudiantes y aprendizajes colaborativos internacionales	22
1.5.4. Reflexión sobre la práctica docente y desarrollo profesional	24
1.5.5. Condiciones institucionales para la implementación de COIL	26
1.5.6. Síntesis analítica y vacancia del estudio	27
1.6. Marco teórico	28
1.6.1. Internacionalización de la educación superior: alcances y perspectivas	28
1.6.1.1. Internacionalización del currículo: desafíos y oportunidades de implementación	32
1.6.2. Metodología COIL como estrategia de internacionalización	37
1.6.3. curricular	
1.6.3.1. Dimensión pedagógica de COIL	38
1.6.3.2. Dimensión tecnológica de COIL	45
1.6.3.3. Dimensión institucional de COIL	47
1.6.4. Reflexiones docentes y resignificación pedagógica en experiencias COIL	49
Capítulo II. Método	55
2.1. Diseño de investigación	55
2.2. Población y muestra	57
2.3. Estrategia comparativa con el estudio precedente	59
2.4. Matriz de análisis	60
2.5. Operacionalización de variables	61

2.6. Fuentes de datos 66
2.6.1. Reflexividad y rol de la investigadora 67
2.7. Instrumentos de recolección de datos 69
2.8. Procesamiento en el análisis de los datos 77
Capítulo III. Resultados y análisis 81
3.1. Tratamiento de los datos 81
3.2. Presentación y análisis de los resultados 82
3.2.1. Grado de internacionalización de la asignatura 82
3.2.2. Reflexión de los docentes sobre las experiencias y aportes de COIL 100
3.2.3. Visión de referentes institucionales 115
3.2.4. Percepción de los estudiantes participantes en COIL 122
Capítulo IV. Discusión 135
4.1. Discusión de los resultados 135
4.1.1. Grado de Internacionalización del currículo en las asignaturas 137
4.1.2. Reflexión de las prácticas docentes a partir de las experiencias COIL 143
4.1.3. Condiciones y mediaciones institucionales en la implementación de COIL para la internacionalización del currículo 147
4.1.4. Percepción de los estudiantes sobre la experiencia COIL y su valoración formativa 149
4.1.5. Integración de los hallazgos 152
4.2. Limitaciones y aportes del estudio a la educación superior 153
Capítulo V. Conclusiones 156
5.1. Conclusiones 156
5.2. Futuras líneas de investigación 160
5.3. Recomendaciones 160
Referencias 164
Anexos 174
Anexo I. Modelo Formulario para la presentación de COIL 175
Anexo II. Estructura para la Implementación de COIL 177
Anexo III. Ejemplos de *Flyers* para convocatoria y difusión COIL 179
Anexo IV. Ejemplos diseño de aula COIL 180
Anexo V. Instrumento para la recolección de datos I: Encuesta Guía Diagnóstico del nivel de la asignatura 182

Anexo VI. Instrumento para la recolección de datos II: Encuesta Análisis y reflexión sobre COIL 187
Anexo VII. Instrumento para la recolección de datos III: Guía para entrevista en profundidad a referentes institucionales 189
Anexo VIII. Instrumento para la recolección de datos IV: Encuesta Percepción de los estudiantes participantes en COIL 190
Anexo IX. Modelo Consentimiento Informado 191
Anexo X. Respuestas abiertas docentes extranjeros sobre acciones prioritarias para la internacionalización de la asignatura 192
Anexo XI. Categorías emergentes: acciones prioritarias para la internacionalización docentes universidad argentina (Tabla XI.1) 194
Anexo XII. Respuestas de la Encuesta Análisis y reflexión sobre COIL 196
XII.1. Recursos tecnológicos (Tabla XII.1) 196
XII.2. Actividades previas (Tabla XII.2) 198
XII.3. Actividades rompehielo (Tabla XII.3) 198
XII.4. Propuestas de trabajo (Tabla XII.4) 200
XII.5. Trabajo final desarrollado (Tabla XII.5) 201
XII.6. Evaluación y retroalimentación (Tabla XII.6) 202
XII.7. Respuestas sobre experiencia COIL mediante FODA Adaptado 204
XII.7.1. Logros (Tabla XII.7) 204
XII.7.2. Limitaciones (Tabla XII.8) 206
XII.7.3. Lecciones aprendidas (Tabla XII.9) 207
XII.7.4. Líneas y oportunidades (Tabla XII.10) 208
Anexo XIII. Registro audiovisual de entervistas a referentes Institucionales 211
Anexo XIV. Transcripción de los registros de entrevistas a referentes Institucionales 212
Anexo XV. Ejemplo de transcripción de entrevista a referente institucional 213

Lista de Tablas

Pág.

Tabla 1. Matriz de Datos 61
Tabla 2. Variable relevante 1 con dimensiones e indicadores 63
Tabla 3. Variable relevante 2 con dimensiones e indicadores 64
Tabla 4. Variable relevante 3 con dimensiones e indicadores 65
Tabla 5. Variable relevante 4 con dimensiones e indicadores 66
Tabla 6. Descripción del cuadrante FODA adaptado 72
Tabla 7. Organización de entrevista semiestructurada a referentes institucionales 74
Tabla 8. Síntesis del procedimiento de análisis cualitativo 79
Tabla 9. Distribución de docentes por carreras y asignaturas participantes en programas COIL 82
Tabla 10. Diseño de la asignatura en términos de resultados de aprendizaje y créditos académicos 84
Tabla 11. Contenido de la asignatura en términos de contenidos curriculares 86
Tabla 12. Diseño de la asignatura en términos de materiales y recursos didácticos de la asignatura 88
Tabla 13. Actividades de enseñanza y aprendizaje de la asignatura 89
Tabla 14. Estrategias de evaluación de la asignatura 92
Tabla 15. Comparación del nivel de internacionalización percibido entre docentes extranjeros y los de la universidad argentina 96
Tabla 16. Categorías emergentes acciones prioritarias para la internacionalización de la asignatura (docentes extranjeros) 97
Tabla 17: Comparación de categorías emergentes sobre acciones prioritarias para la internacionalización de la asignatura según docentes extranjeros y docentes de la universidad argentina 99 85
Tabla 18. Organización de las actividades previas a la implementación de experiencias COIL 101
Tabla 19. Comparación integrada de las actividades previas a la implementación de experiencias COIL según docentes extranjeros y docentes de la universidad argentina 102
Tabla 20. Estrategias de Evaluación y retroalimentación implementadas en experiencia COIL 103

Tabla 21. Comparación integrada de las estrategias de evaluación y retroalimentación de experiencias COIL según docentes extranjeros y docentes de la universidad argentina 104
Tabla 22. Frecuencia de términos y agrupación en campos semánticos del corpus de respuestas de docentes extranjeros 108
Tabla 23. Síntesis de las categorías emergentes del análisis FODA adaptado de docentes extranjeros 109
Tabla 24. Matriz FODA adaptada con evidencias del discurso de los docentes extranjeros 111
Tabla 25. Comparación de percepciones docentes de la universidad argentina y extranjeros sobre experiencias COIL 115
Tabla 26. Procedencia de referentes institucionales 116
Tabla 27. Matriz de categorías emergentes y citas representativas de entrevistas a referente institucionales (RI 1- RI 10) 119
Tabla 28. Muestra de estudiantes y distribución por edades y país 122
Tabla 29. Presentación de datos: muestra de estudiantes y distribución por carrera y universidad 123
Tabla 30. Valoración de los estudiantes sobre los aportes de la metodología COIL 125
Tabla 31. Comparación de la valoración de los aportes de la metodología COIL entre estudiantes argentinos y extranjeros 127
Tabla 32. Síntesis de respuestas abiertas según dimensiones de análisis en la percepción de los estudiantes participante en COIL 131
Tabla 33. Síntesis de los principales hallazgos según los objetivos específicos de la investigación 133

Lista de figuras

Pág.

Figura 1: Fases de la Metodología COIL 40

Figura 2: Comparación valoración del nivel de la internacionalización en términos globales- docentes extranjeros 93

Figura 3: Comparación valoración del nivel de la internacionalización en términos globales- docentes universidad argentina 95

Figura 4: Nube de frecuencia de palabras de las respuestas de docentes extranjeros sobre experiencias COIL 107

Figura 5: Modelo conceptual emergente de la internacionalización del currículo a partir del análisis de percepciones docentes extranjeros sobre experiencias COIL 113

Figura 6: Modelo conceptual emergente de la internacionalización del currículo de las entrevistas a referentes institucionales 120

Figura 7: Distribución de muestra de estudiantes por país 123

CAPÍTULO I. Delimitación teórica

1.1. Introducción

La internacionalización constituye un componente fundamental de la educación superior contemporánea en un contexto caracterizado por la globalización y la creciente circulación del conocimiento. En este escenario, las instituciones de educación superior (IES) se enfrentan al desafío de integrar la dimensión internacional en sus funciones sustantivas, ya que el intercambio de información enriquece la producción científica, favorece la democratización de la educación mediante el desvanecimiento de las fronteras y amplía la circulación del conocimiento (Vázquez Jiménez, 2024).

En respuesta a estas transformaciones, las instituciones de educación superior han incorporado progresivamente la internacionalización como un eje estratégico de sus agendas, promoviendo cambios en sus procesos académicos y organizacionales orientados a fortalecer la gobernanza institucional y la pertinencia de la oferta académica. En este marco, la internacionalización de la educación superior constituye un proceso integral y multifacético que impulsa el desarrollo y la difusión del conocimiento científico y tecnológico, promueve la cooperación académica entre instituciones y contribuye al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Sebastián, 2004; Larrea y Astur, 2016).

La incorporación de la dimensión internacional e intercultural favorece el incremento de la calidad educativa y amplía las oportunidades de acceso a nuevos recursos, la conformación de redes de cooperación, el intercambio de saberes y la movilidad académica, permitiendo abordar problemáticas complejas desde perspectivas diversas. Al mismo tiempo, plantea desafíos para la estructura y la gestión universitaria, particularmente en las funciones de docencia, investigación, extensión y en el ejercicio de la autonomía institucional. Frente a estos retos, las universidades deben comprometerse con el desarrollo humano sustentable, la cultura de la paz, la solidaridad y la educación

permanente, impulsando una transformación significativa del sistema de educación superior como pilar estratégico del desarrollo (Moncada Cerón, 2011).

En esta línea de pensamiento, estos fenómenos han posibilitado métodos de enseñanza y de aprendizaje fundamentados en la metodología *Collaborative Online International Learning* —Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea— COIL. Esta metodología implica una estrategia de aprendizaje colaborativo virtual entre distintas redes académicas y tiene como propósito compartir conocimientos, a través de diversas asignaturas, investigaciones, entre otros, facilitando la interacción entre docentes y estudiantes de diferentes instituciones y regiones del mundo, mediante el uso de herramientas tecnológicas y la impartición de cursos en espacios compartidos (de Wit, 2013). Asimismo, promueve la innovación y las buenas prácticas, ya que la comparación entre instituciones puede servir de inspiración y favorecer la mejora de la calidad educativa en la educación superior.

Así pues, esta situación impulsa al docente a revisar, repensar y reflexionar sobre sus propias prácticas, analizar sus intervenciones y reconocer el valor de la innovación educativa, con el fin de que los estudiantes logren articular los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias adquiridas (Castellanos Galindo y Yaya Escobar, 2013).

En el marco de la presente tesis doctoral, el estudio constituyó una continuación del trabajo de investigación titulado "Internacionalización curricular colaborativa. Aporte y reflexión en la contribución del desarrollo de la internacionalización del currículo a través del trabajo colaborativo en línea" (Baroni, 2024), realizado como estudio de investigación para la Especialización en Docencia Universitaria. Dicho estudio se desarrolló con docentes de una universidad argentina de gestión privada de tamaño mediano, con sedes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y la Patagonia. En la mencionada producción académica se analizaron experiencias desarrolladas mediante la metodología COIL, considerada una estrategia clave para

promover la internacionalización del currículo desde la perspectiva de los docentes locales.

En esta nueva etapa investigativa, el enfoque se amplió incorporando las percepciones, prácticas y aportes de los docentes de universidades extranjeras socias que participaron en dichos programas COIL, referentes institucionales y estudiantes. De este modo, se profundizó en los aportes y desafíos que implica la internacionalización del currículo en contextos colaborativos y transnacionales, a partir de las distintas experiencias y perspectivas analizadas. En este marco, el estudio se desarrolló desde un diseño metodológico mixto, con predominio cualitativo, que permitió abordar el fenómeno en su complejidad.

1.2. Presentación del Problema

En el ámbito de la educación superior, la internacionalización de los planes de estudio se ha consolidado como un objetivo fundamental para preparar a los estudiantes frente a un panorama global cada vez más interconectado. Este esfuerzo ha generado tanto desafíos como transformaciones significativas, en consonancia con los rápidos cambios sociales que exigen las dinámicas globales contemporáneas. A su vez, en el contexto internacional, la educación constituye un componente central del marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cuyo objetivo es garantizar un acceso inclusivo y equitativo a una educación de calidad, al mismo tiempo que promueve oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas (UNESCO, 2022).

Las innovaciones tecnológicas de las últimas décadas han influido notablemente en los paradigmas mundiales y han sido uno de los principales catalizadores del cambio. Las instituciones de educación superior no son ajenas a estos avances tecnológicos, cuyas repercusiones se manifiestan claramente tanto en las metodologías pedagógicas como en las experiencias de aprendizaje. Además, la disrupción provocada por la pandemia de la COVID-19 ha acelerado la adopción de estrategias educativas novedosas, como la sincronicidad, la asincronía y la hibridez, entre otras.

La metodología COIL presenta una estructura pedagógica flexible, lo que posibilita su aplicación en una amplia variedad de disciplinas, niveles educativos y modalidades de proyecto. Esta característica facilita la incorporación de la internacionalización dentro de los programas curriculares de las instituciones de educación superior (Guth y Rubin, 2023).

En este marco, se evidencia un desplazamiento desde modelos de enseñanza centrados en el trabajo individual hacia enfoques colaborativos que promueven un aprendizaje colectivo significativo, sustentado en estrategias pedagógicas centradas en el estudiante. Esta lógica se implementa mediante la conformación de grupos reducidos, lo cual permite atender la heterogeneidad de niveles de competencia entre los participantes. La dinámica grupal se apoya en los fundamentos del aprendizaje individual y colectivo, con el objetivo de alcanzar metas compartidas a través del diálogo y la interacción continua. La colaboración en estos equipos favorece la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades tanto a nivel personal como grupal (Danker, 2015).

Si bien existe una creciente producción académica sobre la metodología COIL y su vinculación con la internacionalización de la educación superior, se observa una menor presencia de estudios que analicen de manera articulada las percepciones de los distintos actores participantes. En este sentido, persiste la necesidad de profundizar el conocimiento sobre los aportes percibidos de estas experiencias a los procesos de internacionalización del currículo desde una mirada integrada que contemple las perspectivas de docentes, referentes institucionales y estudiantes. La vacancia que aborda esta tesis se inscribe en dicha línea de análisis, procurando comprender cómo estos actores valoran y significan las experiencias desarrolladas mediante la metodología COIL en relación con la internacionalización de las asignaturas y los procesos de internacionalización curricular.

A partir de esta problemática, la investigación se orientó por la siguiente pregunta general: ¿Cuáles son los aportes percibidos de la metodología COIL a los procesos de

internacionalización del currículo a partir de las experiencias de docentes extranjeros participantes en proyectos colaborativos con una universidad argentina, considerando además la perspectiva de referentes institucionales y estudiantes?

De esta pregunta general se derivaron los siguientes interrogantes específicos: ¿Cuál es el grado de internacionalización de las asignaturas de los docentes extranjeros participantes en proyectos COIL en relación con la incorporación de dimensiones internacionales e interculturales en sus componentes curriculares? ¿Qué contribuciones perciben los docentes extranjeros participantes de la metodología COIL en relación con la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, así como cuáles son los desafíos, beneficios y oportunidades identificados? ¿Cómo valoran los referentes institucionales la metodología COIL como estrategia para la internacionalización del currículo y cuál es su percepción respecto de su implementación en las instituciones participantes? ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes participantes sobre las contribuciones de la metodología COIL a su formación académica?

1.3. Justificación

En el contexto actual de la Educación Superior, la internacionalización del currículo se ha convertido en un eje estratégico para promover una formación académica más inclusiva, global y pertinente. Sin embargo, su implementación efectiva aún presenta desafíos, especialmente en instituciones que no cuentan con una fuerte presencia internacional física o que enfrentan restricciones estructurales. En este escenario, el enfoque COIL emerge como una alternativa innovadora y accesible que permite desarrollar experiencias de internacionalización en casa mediante la interacción colaborativa en línea entre docentes y estudiantes de distintos países.

La globalización orienta la trayectoria de la educación superior y la investigación hacia un escenario internacional, en el que la noción de educación superior sin fronteras se materializa como una realidad dentro de un proceso integral. En este contexto particular, se debe salvaguardar la diversidad y, al mismo tiempo, fomentar la colaboración mediante el fortalecimiento de los sistemas educativos (UNESCO, 2022).

Esta investigación se justifica en la necesidad de profundizar el conocimiento sobre cómo la propuesta COIL se traduce en las prácticas concretas de internacionalización curricular, atendiendo a las percepciones, desafíos y aportes identificados por docentes que participaron en este tipo de experiencias. El estudio pone el foco en los docentes como actores clave en la implementación de estrategias de internacionalización.

La originalidad del estudio radica en su enfoque, centrado en las experiencias de docentes de universidades extranjeras que participaron en proyectos COIL en colaboración con una universidad de gestión privada en Argentina, incorporando además las perspectivas de referentes institucionales y de estudiantes participantes. Esta mirada integral permite identificar puntos de convergencia y divergencia a nivel cultural, institucional y pedagógico, contribuyendo a una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno.

En este sentido, la investigación aporta conocimiento relevante para la implementación de estrategias didácticas innovadoras y significativas, favoreciendo la incorporación de propuestas que incidan en las prácticas y contenidos curriculares. De la misma forma, contribuye a la comprensión teórica de la internacionalización del currículo y ofrece elementos que pueden incidir en el diseño de prácticas y políticas institucionales orientadas a una integración sostenible y pertinente del enfoque COIL en los planes de estudio.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar los aportes percibidos de la metodología COIL a los procesos de internacionalización del currículo, a partir de las experiencias de docentes de universidades socias extranjeras que participaron en proyectos COIL implementados entre 2021 y 2025 con una universidad argentina de gestión privada, incorporando además la perspectiva de referentes institucionales y estudiantes.

1.4.2. Objetivos específicos

a) Identificar el grado de internacionalización de las asignaturas desarrolladas por docentes extranjeros de universidades socias de una universidad argentina de gestión privada que participaron en proyectos COIL, a partir del análisis de la dimensión internacional e intercultural en los componentes curriculares.

b) Analizar las percepciones de los docentes extranjeros participantes respecto de las contribuciones de la metodología COIL a la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, así como los desafíos, beneficios y oportunidades identificados, en comparación con los docentes de la universidad argentina.

c) Explorar la perspectiva de los referentes institucionales sobre el papel de la metodología COIL como estrategia para la internacionalización del currículo.

d) Indagar la percepción de los estudiantes que participaron en proyectos COIL sobre la contribución de esta metodología a su formación académica.

1.5. Estado del Arte

Partiendo de la premisa que las metodologías COIL facilitan la colaboración entre educadores de diversas regiones promoviendo una participación más equitativa en la educación global mediante la cooperación internacional y el desarrollo de las habilidades interculturales, así como una participación activa de los estudiantes que favorece una perspectiva global más integral, esta propuesta puede definirse como una iniciativa de intercambio virtual en la que los docentes colaboran en el diseño de cursos dentro de marcos educativos compartidos, utilizando recursos digitales con el objetivo de conectar diferentes regiones del mundo (Anderson y Ribeiro, 2023; Anderson, 2022; Davis et al., 2023).

La relevancia cognitiva del presente estudio radica en que, si bien existen numerosos estudios sobre experiencias de la metodología COIL desarrolladas desde diferentes áreas del conocimiento, el aporte distintivo de esta investigación reside en el análisis de los aportes percibidos de la metodología COIL en relación con la reflexión

sobre las prácticas docentes y los procesos de internacionalización del currículo, incorporando una mirada integrada de docentes, referentes institucionales y estudiantes.

Dado que el propósito de este apartado es contextualizar el campo de estudio y no realizar una revisión sistemática de la literatura, los antecedentes fueron seleccionados en función de su pertinencia temática y de su contribución a los objetivos de la investigación.

Los antecedentes considerados fueron identificados a partir de búsquedas bibliográficas realizadas en las bases de datos Scopus, Dialnet, SciELO y REDIB, así como en el motor de búsqueda Google Académico. Para la identificación de los estudios se utilizaron combinaciones de términos de búsqueda como *Collaborative Online International Learning* (COIL), internacionalización del currículo, internacionalización en casa, competencias interculturales, movilidad virtual, aprendizaje colaborativo internacional y reflexión docente. Las estrategias de búsqueda incluyeron el empleo de los operadores booleanos AND y NOT, así como el uso de comillas (" ") y paréntesis ( ) para delimitar y refinar las búsquedas.

Se consideraron como criterios de inclusión investigaciones desarrolladas en el ámbito de la educación superior, publicadas entre 2018 y 2026, que abordaran experiencias vinculadas con la metodología COIL, la internacionalización del currículo, las competencias interculturales, el aprendizaje colaborativo internacional o la reflexión docente. Se priorizaron artículos científicos arbitrados, capítulos de libro y estudios académicos que presentaran información relevante para los objetivos de la presente investigación.

Como criterios de exclusión se descartaron publicaciones duplicadas, estudios desarrollados en niveles educativos distintos al universitario, trabajos sin acceso al texto completo y aquellos que, si bien mencionaban la internacionalización o el aprendizaje virtual, no abordaban específicamente aspectos relacionados con la metodología COIL o las dimensiones analíticas consideradas en este estudio.

A partir del análisis de los trabajos seleccionados, los antecedentes fueron organizados en ejes temáticos con el propósito de identificar tendencias, aportes relevantes y áreas que requieren mayor profundización.

1.5.1. COIL como estrategia de internacionalización curricular

Entre las investigaciones identificadas que abordan la estrategia de aprendizaje para la internacionalización mediante la metodología COIL, coinciden en que la misma es un aporte para la internacionalización curricular, particularmente en el marco de la internacionalización en casa y de las iniciativas orientadas a ampliar el acceso a experiencias internacionales para estudiantes y docentes. Estos estudios destacan el potencial de la metodología para integrar dimensiones internacionales e interculturales en los procesos formativos, favoreciendo la cooperación académica entre instituciones de distintos países.

Entre ellos, Velázquez Moreno (2020), quien propone una revisión documental de naturaleza cualitativa, siendo su objetivo la descripción de dicha metodología para el desarrollo de competencias vinculadas con la ciudadanía global y la empleabilidad como estrategia de la Internacionalización en casa. Los resultados indican que esta metodología de aprendizaje fomenta el desarrollo de competencias transversales, como el pensamiento crítico y la comunicación intercultural, promoviendo una ciudadanía global mediante el uso de herramientas tecnológicas y la colaboración con equipos multiculturales en entornos virtuales de trabajo. Además, facilita la innovación en las prácticas docentes.

Por su parte, el aporte académico de Cipagauta Moyano (2022) presenta la metodología COIL como una estrategia de internacionalización del currículo y su posicionamiento como alternativa de promoción de las competencias interculturales. Se trata de un estudio de investigación en el campo de la educación, de corte cualitativo, que describe y analiza, desde la percepción de los actores, el aporte de la metodología a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los resultados advierten cómo esta estrategia de internacionalización del currículo se constituye en una oportunidad

valiosa para que las instituciones aprovechen las ventajas de esta metodología a la que se le suman técnicas didácticas innovadoras y disruptivas.

En la misma línea, el estudio presentado por López Olivera (2021) intenta conocer la estrategia de internacionalización del currículo empleada por la Universidad Veracruzana a través de COIL. El objetivo del estudio apunta a identificar si el dominio de los saberes digitales y las competencias interculturales de los docentes se correlacionan con el diseño de intervenciones educativas basadas en el modelo COIL. Los hallazgos preliminares evidencian un crecimiento en el programa COIL acompañado por un aumento en las instancias de formación de docentes, en la elaboración de los recursos educativos para el trabajo con dicha metodología y una participación de profesores con alto dominio de lenguas extranjeras y habilidades interculturales.

El caso del estudio de Norman Acevedo et al. (2021) tiene como objetivo caracterizar la experiencia COIL orientada a la formación investigativa en la educación superior colombiana. Desde el punto de vista metodológico, adopta un enfoque cualitativo con un diseño documental y un alcance descriptivo. La unidad de análisis estuvo conformada por 30 estudios de caso analizados con base en la técnica de análisis textual. Entre los principales resultados, los autores destacan las apuestas normativas a favor del desarrollo de la diplomacia científica, la apertura digital de currículos compartidos entre instituciones de dos o más países para fortalecer la experiencia del estudiantes; la reducción de costos docentes en procesos de movilidad entrante y saliente; el aprendizaje multicultural y la promoción del pensamiento crítico a partir del estudio de casos locales y/o regionales, y la emergencia de estrategias formativas en investigación asistida por tecnologías.

En concordancia con lo anterior, Cortés-Rozo (2022) propone un estudio sobre la clase-espejo como herramienta metodológica articulada con procesos de internacionalización e investigación. El objetivo de esta investigación consiste en establecer la vinculación con comunidades académicas nacionales e internacionales en el currículo institucional por medio de la metodología de la Clase Espejo, planteando

como objetivos específicos fundamentar las competencias digitales en estudiantes y docentes por medio del uso de herramientas tecnológicas virtuales y la investigación, apoyando el fortalecimiento de las estrategias de internacionalización del currículo. El estudio utiliza un enfoque cualitativo, basado en técnicas del trabajo colaborativo y grupal, así como en la intervención de pares. Los resultados obtenidos permitieron establecer que la estrategia académica de aprendizaje, concebida como un recurso de comunicación activa, facilita la evaluación del nivel de conocimiento en investigación e innovación dentro del ámbito educativo.

Estas investigaciones coinciden en reconocer a la metodología COIL como una estrategia pertinente para promover la internacionalización del currículo, especialmente en contextos donde las oportunidades de movilidad física resultan limitadas. Asimismo, destacan su contribución a la democratización del acceso a experiencias internacionales y al fortalecimiento de procesos de cooperación académica.

1.5.2. COIL y el desarrollo de competencias interculturales y ciudadanía global

Otro grupo de investigaciones ha centrado su atención en las contribuciones de la metodología COIL al desarrollo de competencias interculturales, habilidades blandas y ciudadanía global. Estos trabajos parten de la premisa de que la interacción sostenida entre estudiantes y docentes de diferentes contextos culturales favorece la comprensión de perspectivas diversas y la construcción de aprendizajes situados en entornos internacionales.

Entre las investigaciones que destacan la importancia de fomentar dichas competencias, se encuentran Gallego Hurtado et al. (2023), quienes sostienen en su trabajo la importancia de los cambios impulsados por la globalización y el papel fundamental que desempeña la interculturalidad en la sociedad contemporánea. El objetivo general del estudio consiste en promover el desarrollo de habilidades blandas y competencias en los futuros profesionales de la educación, mediadas por las TIC en el marco de la metodología COIL, favoreciendo la interculturalidad y el análisis de los fenómenos sociales desde diferentes contextos. Desde el aspecto metodológico, el

estudio adopta un diseño cualitativo descriptivo con una muestra de 43 estudiantes, lo que permite explicar y describir el desarrollo de habilidades mediante la aplicación de dos instrumentos de recolección de datos. Los resultados indican que la metodología COIL favorece un mayor sentido de pertenencia y colaboración entre los profesionales en formación, facilita la integración de distintos contextos culturales, promueve la comprensión de diversas perspectivas y contribuye a la adquisición de nuevas herramientas formativas.

Desde la misma perspectiva, Corrales-Gaitero y López-Arévalo (2025) analizan el impacto de COIL en el desarrollo de competencias interculturales del estudiantado como vía para fortalecer la cooperación regional iberoamericana. Se empleó un diseño cuantitativo de tipo pretest y postest, mediante la aplicación del cuestionario *International Cross-Cultural Experiential Learning Evaluation Toolkit* (2015) a estudiantes antes y después de su participación en cursos COIL. Los resultados evidencian una mejora significativa en la autopercepción de habilidades blandas y en la competencia intercultural. En conclusión, los hallazgos respaldan la eficacia de COIL como metodología de internacionalización inclusiva, con potencial para consolidar redes de colaboración académica y fomentar una ciudadanía global comprometida con los desafíos regionales.

Asimismo, el caso del estudio de Campoy-Cubillo y Jiménez-Estrada (2025) presenta una experiencia COIL desarrollada entre una universidad de España y otra de Canadá, orientada a abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde una perspectiva crítica e intercultural. Las autoras describen cómo esta práctica pedagógica vincula aulas de instituciones de educación superior situadas en contextos culturales y lingüísticos diferenciados, posibilitando la comunicación y colaboración internacional a través de entornos virtuales. El trabajo longitudinal presenta una reflexión pedagógica sobre el diseño e implementación de un módulo conjunto de cinco semanas desarrollado durante tres años académicos, poniendo especial énfasis en los desafíos institucionales, culturales, lingüísticos y tecnológicos implicados. Asimismo, se analizan las tensiones

derivadas de la incorporación de enfoques críticos, ecológicos e indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando tanto desafíos sustantivos como técnicos. Entre sus principales aportes se destacan recomendaciones orientadas a fortalecer la integración curricular de COIL en torno a problemáticas socio-ecológicas contemporáneas, así como la necesidad de herramientas pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico y la formación de ciudadanía global. Este trabajo contribuye a consolidar la evidencia empírica sobre el potencial de COIL como estrategia de internacionalización del currículo con enfoque crítico y sostenible, aportando insumos relevantes para el análisis comparativo de experiencias docentes en contextos institucionales diversos.

Los antecedentes revisados muestran una tendencia consistente en señalar que las experiencias COIL favorecen el desarrollo de competencias interculturales, la comunicación efectiva en contextos multiculturales y propician la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en entornos globales complejos.

1.5.3. COIL, estudiantes y aprendizajes colaborativos internacionales

Diversas investigaciones han focalizado su objetivo en las experiencias de los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje colaborativo internacional, analizando especialmente las contribuciones de estas iniciativas al desarrollo de competencias interculturales, lingüísticas y profesionales. En este marco, la metodología COIL ha sido estudiada como una estrategia que favorece la interacción entre estudiantes de distintos contextos culturales, promoviendo experiencias de aprendizaje internacional mediadas por tecnologías digitales y vinculadas con los procesos de internacionalización del currículo.

Así lo demuestran Berandze et al. (2025) en un estudio cualitativo orientado a analizar las reflexiones de estudiantes que participan en una experiencia de movilidad internacional de corta duración. La investigación se lleva a cabo en el marco de una semana intensiva de proyectos internacionales y cuenta con la participación de 33 estudiantes universitarios de grado pertenecientes a 13 nacionalidades distintas, de los

cuales se analizan 29 reflexiones escritas. El objetivo del trabajo es identificar las competencias y aprendizajes que emergen a partir de la participación en proyectos colaborativos internacionales. Para ello, los autores utilizan un análisis cualitativo de contenido sobre producciones reflexivas elaboradas por los estudiantes luego de la experiencia. Los resultados muestran que este tipo de iniciativas favorece el desarrollo de habilidades vinculadas con la comunicación intercultural, el trabajo colaborativo, la adaptabilidad, el pensamiento crítico y las competencias digitales. Los estudiantes señalan aportes relacionados con el crecimiento personal y profesional, la ampliación de perspectivas culturales y una mayor preparación para contextos laborales internacionales.

En igual sentido, el estudio experimental de Gaytán-Oyarzun et al. (2022), propone como objetivo analizar el índice de satisfacción de los estudiantes, considerando indicadores como el nivel académico, la atención académico-administrativa, la interculturalidad, la formación de redes y vínculos con pares académicos, la operatividad, la comunicación en un segundo idioma y el respeto y uso de valores. Concluye que su implementación constituye una estrategia eficaz para potenciar el proceso de enseñanza, aprendizaje, así como la movilidad académica y estudiantil en entornos virtuales.

Lemos Shlotter y Tineo (2023) abordan en su estudio, además de la interculturalidad, el aporte de los procesos de internacionalización del currículo a partir de la incorporación de un segundo idioma a través de la metodología COIL, así como su relación con la consolidación de las competencias comunicativas en dicha lengua. El proyecto se desarrolla con estudiantes que utilizan la lengua objeto de estudio para comunicarse con hablantes nativos, lo que también les permite practicar diferentes destrezas lingüísticas. Se trata de un estudio de carácter cualitativo, con alcance descriptivo-explicativo, que aporta una mirada relevante sobre el desarrollo de las competencias lingüísticas en contextos colaborativos internacionales.

Con similares resultados, Pinar (2018) analiza si los estudiantes logran mejorar su competencia lingüística y ampliar su conocimiento sobre la cultura del otro a través de

experiencias de aprendizaje colaborativo internacional. La investigación adopta un enfoque cualitativo basado en la metodología narrativa, orientado a comprender los fenómenos educativos a partir de las experiencias individuales desde la percepción de los participantes. Los resultados obtenidos indican que el aprendizaje cooperativo en línea con estudiantes de otra cultura favorece la adquisición de conocimientos socioculturales y el desarrollo de competencias interculturales.

Los antecedentes revisados permiten advertir que las experiencias de aprendizaje colaborativo internacional son valoradas positivamente por los estudiantes, quienes destacan oportunidades de interacción intercultural, desarrollo de competencias comunicativas, fortalecimiento del trabajo colaborativo y ampliación de perspectivas culturales. Por otro lado, los estudios coinciden en señalar que este tipo de iniciativas contribuye al desarrollo de habilidades relevantes para la participación en entornos académicos y profesionales internacionales, ampliando las oportunidades de internacionalización en la formación estudiantil.

1.5.4. Reflexión sobre la práctica docente y desarrollo profesional

En la búsqueda de una experiencia de aprendizaje permanente, la reflexión sobre la práctica docente y el análisis de los distintos factores intervinientes en el acto educativo adquieren especial relevancia, ya que permiten crear las condiciones necesarias para formar estudiantes autónomos, creativos y críticos. La UNESCO (2015) reconoce el papel fundamental que desempeñan los docentes en la revitalización de las metodologías educativas y el fomento de enfoques pedagógicos innovadores y encuentros de aprendizaje.

El estudio desarrollado por Castellanos Galindo y Yaya Escobar (2013), centrado en la reflexión docente y la construcción de conocimiento como experiencia situada en la práctica, presenta un análisis sobre la práctica pedagógica de profesores en ejercicio que participaron en un curso de posgrado. El objetivo busca considerar el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico y contribuir a que los docentes en formación revisen críticamente su labor, puedan explicar sus propias

acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas. Con un enfoque cualitativo y de carácter experimental, se analizaron textos elaborados por los estudiantes durante el proceso, a partir de los cuales se establecieron categorías previas y emergentes que evidencian cómo los participantes lograron establecer conexiones significativas entre el conocimiento pedagógico y sus prácticas de enseñanza. La reflexión sobre la práctica pedagógica permitió a los docentes la construcción de conocimientos desde y en sus propias realidades, mediante esfuerzos colaborativos y transversales.

La investigación presentada por Bravo Ponce (2017) sobre los maestros en formación y la reflexión sobre la práctica docente*,* busca comprender la modalidad de trabajo con los alumnos, “maestros en formación”, orientada a reflexionar sobre su práctica docente, a través de la participación activa en las tareas cotidianas que realizan en clase, las cuales se convierten en insumos clave para la reflexión, el análisis y la mejora continua de su práctica. Los procesos reflexivos y de crítica, así como la capacidad de argumentación, se relevaron a partir del modelo metodológico de investigación-acción. El objetivo se centra en la promoción y la reflexión sobre la práctica docente, con el propósito de superar las problemáticas cotidianas que surgen durante las sesiones de clase. Los resultados indican que la persistencia, el desempeño, la responsabilidad y el compromiso de los maestros en formación generan buenos resultados que se reflejan en el proceso de reflexión sobre su práctica docente y en el avance hacia un desempeño satisfactorio en relación con las competencias profesionales exigidas por la tarea docente.

Dentro de la misma línea temática, Torres et al. (2020) analizan la reflexión de la práctica docente. El objetivo del estudio es conocer las percepciones de los docentes sobre el proceso reflexivo en el ejercicio de su práctica docente, así como la forma en que dicho proceso se llevaba a cabo. Para ello, los autores realizaron una investigación de tipo cualitativo-interpretativo, mediante entrevistas estructuradas en profundidad a 12 docentes. Se establecieron dimensiones y categorías de análisis utilizando el método fenomenológico hermenéutico, lo que permitió realizar una descripción e interpretación

de las experiencias vividas. Los resultados evidencian que los docentes mantienen juicios, interpretaciones y supuestos que no se examinan ni se analizan en profundidad, en parte debido a que los instrumentos de autoevaluación y coevaluación no favorecen estos procesos de reflexión, y a la ausencia de espacios institucionales destinados a tal fin.

La reflexión sobre la práctica docente constituye una dimensión relevante para comprender los procesos de innovación educativa y mejora continua. Desde esta perspectiva, estos estudios han analizado cómo los docentes construyen conocimiento pedagógico a partir del examen crítico de sus experiencias de enseñanza.

1.5.5. Condiciones institucionales para la implementación de COIL

Además de los beneficios asociados al aprendizaje y al desarrollo de competencias interculturales, diversos estudios destacan que la implementación y sostenibilidad de experiencias COIL dependen de condiciones institucionales específicas.

En esta línea, diversos autores han señalado que la sostenibilidad de las experiencias COIL no depende exclusivamente de la iniciativa de los docentes participantes, sino también de la existencia de condiciones institucionales que favorezcan su desarrollo. Entre ellas se destacan las políticas de internacionalización, la formación docente específica, la disponibilidad de recursos tecnológicos, los mecanismos de acompañamiento pedagógico y la articulación entre distintas áreas de gestión académica y administrativa universitaria, el apoyo institucional, así como la consolidación de redes de cooperación internacional (López Olivera, 2021; Norman Acevedo et al., 2021; Cipagauta Moyano, 2022; Campoy-Cubillo y Jiménez-Estrada, 2025).

En línea con este punto de vista, Falasca (2026) analiza una experiencia internacional desarrollada mediante la metodología COIL, orientada a promover la colaboración académica, examinando el papel de las tecnologías emergentes como herramientas para el diseño y desarrollo de proyectos colaborativos internacionales. La autora destaca la importancia del apoyo institucional, la formación docente, el acompañamiento pedagógico, la cooperación interinstitucional y la consolidación de

redes académicas para favorecer la implementación de estas iniciativas. Los resultados señalan que el desarrollo de capacidades docentes y el apoyo organizacional constituyen elementos relevantes para la sostenibilidad y expansión de experiencias de internacionalización del currículo mediadas por entornos virtuales.

Los antecedentes revisados permiten advertir que la implementación de experiencias COIL requiere condiciones institucionales que trascienden el trabajo desarrollado por los docentes en el aula. La formación específica para el diseño de proyectos colaborativos internacionales, el acompañamiento técnico y pedagógico, la disponibilidad de recursos tecnológicos adecuados y la consolidación de redes de cooperación académica aparecen como elementos recurrentes para favorecer la sostenibilidad y expansión de estas iniciativas. Asimismo, los estudios coinciden en señalar que el compromiso institucional constituye un factor clave para integrar la metodología COIL de manera sistemática en las estrategias de internacionalización del currículo y garantizar su continuidad en el tiempo.

1.5.6. Síntesis analítica y vacancia del estudio

Tal como se desprende del análisis de los antecedentes revisados, diversas investigaciones destacan el valor de las experiencias colaborativas internacionales en línea como un recurso estratégico para promover la internacionalización del currículo. Estas propuestas no solo contribuyen al enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también fomentan el desarrollo de competencias interculturales y la generación conjunta de conocimiento en contextos globales.

Desde el punto de vista metodológico, predominan los estudios de carácter cualitativo y descriptivo, centrados principalmente en las percepciones de estudiantes o en la descripción de experiencias institucionales específicas. En menor medida, se identifican investigaciones orientadas al análisis de las prácticas docentes, los procesos de reflexión pedagógica y las condiciones institucionales que favorecen la sostenibilidad de estas iniciativas.

Si bien la literatura especializada reconoce el potencial de la metodología COIL para promover procesos de internacionalización del currículo y el desarrollo de competencias interculturales, se observa una menor presencia de investigaciones que analicen de manera articulada las percepciones de los distintos actores involucrados en estas experiencias. En particular, persiste la necesidad de profundizar el conocimiento sobre los aportes percibidos de la metodología COIL desde una mirada integrada que contemple las perspectivas de docentes, referentes institucionales y estudiantes.

Esta dimensión resulta especialmente relevante si se considera tanto la participación de docentes de universidades contrapartes extranjeras en proyectos colaborativos como la mirada de referentes institucionales y estudiantes. La ausencia de estudios que analicen estos procesos desde una mirada comparativa y reflexiva evidencia una vacancia en el campo de conocimiento. En este sentido, la presente investigación se inscribe en dicha línea de análisis y busca contribuir a la comprensión de los aportes percibidos de la metodología COIL a los procesos de internacionalización del currículo desde una perspectiva situada, comparativa y multiactoral, incorporando las experiencias de docentes extranjeros participantes en proyectos colaborativos con una universidad argentina, así como las percepciones de referentes institucionales y estudiantes.

Persisten desafíos vinculados a su implementación, sostenibilidad e integración en las prácticas de enseñanza. En este contexto, resulta pertinente profundizar en los aportes teóricos que sustentan la internacionalización del currículo y las experiencias de aprendizaje colaborativo internacional en línea, con el fin de comprender su alcance, sus particularidades y su contribución en los procesos formativos en la educación superior.

1.6. Marco Teórico

1.6.1. Internacionalización de la Educación Superior: alcances y perspectivas

En las últimas décadas, los sistemas de educación superior han atravesado profundas transformaciones vinculadas con su expansión, complejidad y creciente heterogeneidad institucional. La diversificación de las instituciones y su

internacionalización empezaron a ocupar un lugar relevante dentro de las agendas de política educativa, sobre todo frente a las demandas sociales, económicas y académicas (Brunner, 2012).

Este fenómeno forma parte de una tendencia estructural más amplia asociada a la consolidación de un sistema global de educación superior. El proceso no se desarrolla de manera lineal, sino que genera tensiones entre las dinámicas globales y las lógicas nacionales que históricamente organizaron los sistemas universitarios (Mayer y Catalano, 2018).

Las sociedades contemporáneas se ven obligadas a desenvolverse en entornos globales abiertos, caracterizados por una creciente interdependencia económica, política y cultural. Las transformaciones derivadas de la globalización impulsaron a las instituciones de educación superior a incorporar la internacionalización como un eje estratégico de sus políticas y propuestas formativas (Brunner, 2012).

En la década de 1990, Knight (1994) formuló una de las conceptualizaciones de mayor referencia sobre la internacionalización de la educación superior, al definirla como el proceso de integración de las dimensiones internacional e intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y servicio de las universidades mediante actividades, competencias, ética y elementos procedimentales. Esta situación se materializó, principalmente, a través de la movilidad de estudiantes y profesores, la adquisición de un segundo idioma y los esfuerzos de investigación cooperativos. Posteriormente, esta concepción fue ampliándose hacia una visión más integral, en la que la internacionalización se comprende como un proceso transversal que orienta políticas institucionales y articula de manera integrada las funciones sustantivas de la universidad (Sebastián, 2011).

En este contexto, la internacionalización comenzó a concebirse como un proceso orientado a fortalecer la cooperación académica internacional, procurando equilibrar la integración global con el respeto por las particularidades de los sistemas educativos nacionales (Knight, 2008).

En consecuencia, las universidades han ampliado su alcance al integrar estrategias de internacionalización. Esta evolución no sustituye su compromiso local, sino que lo complementa mediante la cooperación global. Lo que comenzó como un apoyo humanitario para el desarrollo institucional se ha transformado en un eje estratégico fundamental de la política universitaria actual (de Wit, 2011).

Según Altbach y Knight (2006), el panorama de la educación superior internacional ha transformado profundamente la visión y la complejidad de las universidades. Una transformación que se evidencia en distintas dimensiones tales como la productividad, la generación de ingresos, la innovación curricular, la movilidad académica, las asociaciones estratégicas, la acreditación y reconocimiento, los programas de formación y la integración regional. Estas transformaciones han ampliado considerablemente el horizonte educativo y de aprendizaje en el ámbito universitario, lo que exige una reflexión crítica sobre los cambios y desafíos inherentes en este nuevo escenario.

Como señalan Puerta y Moya (2012), la internacionalización se ha consolidado en una estrategia predominante entre las instituciones educativas, generando oportunidades para fortalecer vínculos, aunque condicionados en algunos casos por limitaciones presupuestarias o circunstancias geopolíticas. No obstante, presenta características multidireccionales y abarca diversos flujos e intercambios de información que favorecen una construcción educativa colaborativa.

Según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020), los procesos de internacionalización académica han fortalecido las políticas públicas a nivel internacional, nacional y local. Sin embargo, sigue existiendo un desafío importante en relación con la inversión en recursos financieros y humanos, lo que lleva a la necesidad de mejorar los controles de calidad para garantizar que estos esfuerzos se dirijan a la mejora de la misma (IESALC, 2020).

Altbach (2016) amplía esta concepción al señalar que la internacionalización comprende un conjunto de estrategias orientadas a responder a los desafíos de la

globalización, entre ellas la movilidad académica, la cooperación internacional y el desarrollo de programas conjuntos.

La literatura especializada reconoce que la internacionalización de la educación superior trasciende las meras nociones de movilidad académica e intercambio de estudiantes. Actualmente, los debates en torno a la internacionalización de la educación superior se centran en el proceso de integrar la dimensión internacional en la visión institucional y en transformarla en un componente fundamental de todas las funciones sustantivas de la Universidad. Esta integración incluye los procesos de toma de decisiones, el desarrollo de políticas institucionales, la organización de los planes de estudio y el establecimiento de estrategias para la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la participación de la comunidad (Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, 2023).

Este tema está estrechamente vinculado a la agenda de la educación superior, especialmente en un contexto global caracterizado por el creciente flujo migratorio y una sociedad cada vez más dependiente del uso intensivo del conocimiento. Este marco educativo está diseñado específicamente para brindar a los profesionales las competencias clave para destacarse en entornos internacionales (Rama, 2005).

Según Gao (2019), la internacionalización puede evaluarse a través de múltiples indicadores, entre los que destacan los siguientes: los programas de investigación colaborativa, los centros de investigación con orientación internacional, los reconocimientos internacionales, la movilidad académica, el perfil del profesorado internacional, las experiencias de los educadores, los programas con calificaciones conjuntas, así como la participación de estudiantes y profesores en proyectos, redes, alianzas, la presencia de exalumnos en programas que trascienden fronteras, entre otros.

En este sentido, la inclusión de la dimensión internacional contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa, al tiempo que plantea desafíos a la estructura y gestión universitaria, particularmente en relación con las funciones sustantivas de la universidad —investigación, docencia, extensión— y a su autonomía. Del mismo modo,

posibilita el acceso a recursos, la creación de redes internacionales, el intercambio de conocimientos y la movilidad académica, así como el abordaje de problemáticas complejas desde perspectivas diversas (Moncada Cerón, 2011).

La internacionalización de la educación superior constituye un proceso dinámico que reconfigura las prácticas pedagógicas, la investigación y la gestión institucional, con el propósito de preparar a estudiantes e instituciones para desenvolverse en un entorno global cada vez más interconectado (Baroni, 2026). En este marco, la incorporación de las dimensiones internacionales e interculturales en el currículo adquiere un papel central como una de las principales estrategias para materializar este proceso.

1.6.1.1. Internacionalización del currículo: desafíos y oportunidades de implementación

La internacionalización del currículo se presenta como un proceso integral que abarca contenidos, objetivos, actividades y no simplemente como una dimensión aislada. Es la incorporación de un conjunto de dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del currículo, atravesando, además, los resultados de aprendizaje, los procesos de evaluación, los métodos de enseñanza y los recursos de acompañamiento y de apoyo de un programa de estudios (Leask, 2015).

Leask (2022) considera la internacionalización del currículo como un concepto incluido dentro del marco más amplio de la internacionalización de la educación superior. Durante un cuarto de siglo, ambos conceptos han sufrido transformaciones que han ido acompañando los cambios del mundo en el que se desarrollan. En su forma más simple, la internacionalización de la educación superior es un proceso relacionado con la investigación, la docencia, la comunicación y el comercio, y traspasa las fronteras de un país.

En este sentido, la autora sostiene que surge un nuevo paradigma de la internacionalización del currículo, y resume este enfoque emergente en seis características particulares. En primer lugar, parte de comprender el currículo desde una concepción práctica, es decir, como un sistema integrado en el que distintos

componentes interactúan y pueden ampliar o restringir las oportunidades de aprendizaje. Se ponen en juego, a su vez, sus capacidades de contribuir a sus comunidades y a la sociedad. En segundo término, la dimensión internacional e intercultural deja de concebirse como un complemento y pasa a considerarse un componente fundamental de la formación personal de los estudiantes y de su futuro profesional. Tercero, los estudiantes tienen la posibilidad de cuestionar la idea de que existe una única manera de producir y transmitir conocimiento. La descolonización curricular busca ampliar la mirada e incorporar otros saberes y formas de comprender y analizar la realidad. En cuarto término, señala la creciente importancia que adquiere la dimensión intercultural dentro del proceso de internacionalización del currículo, ocupando un lugar destacado. Como quinto punto, el papel central del aprendizaje activo como componente fundamental. Los estudiantes no solo incorporan conocimientos sobre otras realidades, sino que participan activamente en experiencias que favorecen la interacción, la colaboración y la aplicación en situaciones reales, ya sea en entornos locales o internacionales. Reconoce también que se requiere de procesos permanentes de formación y capacitación de los docentes y equipos para las instancias de práctica e intercambio que hacen al fortalecimiento y a la sostenibilidad de esas acciones. Por último, la internacionalización del currículo debe ser entendido como un proceso continuo, planificado con intención para la mejora de la calidad educativa (Leask, 2020)

Por otro lado, se diferencia entre el proceso de internacionalización del currículo y el resultado al que este proceso aspira, es decir, un currículo efectivamente internacionalizado. Mientras que el primero hace referencia a un proceso intencional de incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido curricular, los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, las modalidades de evaluación y los servicios de apoyo, el currículo internacionalizado constituye la expresión concreta de ese proceso en la experiencia formativa de los estudiantes (Leask, 2022).

En relación con lo anterior, no se trata sólo de incluir contenidos internacionales, sino de propiciar condiciones para que los estudiantes interactúen con información, contenidos, contextos culturales y problemáticas globales diversas. A partir de estas posibilidades, desarrollen de manera intencional competencias interculturales e internacionales que influyan en su formación como profesionales y ciudadanos en contextos globalizados.

En Europa, acompañando el desarrollo del concepto de la internacionalización del currículo, surgió la noción de internacionalización en casa, en un primer momento, entendida como aquellas iniciativas que no incluían una movilidad académica. Más adelante, el concepto se amplió hacia una redefinición más integral y abarcadora, haciendo foco en la integración intencional de dimensiones internacionales e interculturales en los entornos domésticos de aprendizaje, y que tuviera alcance para todos los estudiantes (Beelen y Jones, 2015).

Pues bien, como señalan Beelen y Jones (2015), ambas concepciones, internacionalización del currículo e internacionalización en casa, comparten bases conceptuales y puntos de convergencia. Ambas buscan llegar a todos los estudiantes, se orientan a ser incluidas en el currículo más que a la acumulación de actividades optativas o acciones aisladas, no dependen de la presencia de estudiantes internacionales ni del uso del inglés como lengua de enseñanza, y hacen foco en la articulación entre resultados de aprendizaje y evaluación con una mirada internacional.

El elemento diferenciador reside en el lugar que se le asigna a la movilidad académica. En tanto que la internacionalización en casa no la contempla como parte de su definición, la internacionalización del currículo la considera como un elemento no dentro de un currículo internacionalizado. De esta manera, la movilidad se reconoce como experiencia formativa, pero su impacto debe trascender el grupo reducido que participa en ella e incluirse en el currículo para posibilitar la experiencia al estudiantado en su totalidad (Leask y Green, 2020).

Rama (2013) sostiene que uno de los aspectos iniciales y más importantes de la internacionalización de la Educación Superior se refiere al currículo. Tradicionalmente, la atención se ha centrado en los contenidos del plan de estudios, pero en la actualidad, también se pone atención en las estructuras y formas de organización de los procesos de enseñanza.

La internacionalización del currículo pone en evidencia la necesidad de una planificación estructurada que garantice oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes y que trascienda enfoques fragmentarios o experiencias aisladas destinadas a un número reducido de estudiantes. En este sentido, dista de ser una serie de acciones episódicas y propone una integración sistemática en el currículo formal e informal (Leask, 2022).

En esta línea, Beneitone (2021) plantea que uno de los pasos centrales en el proceso de internacionalización del currículo consiste en determinar el estado actual de las asignaturas en relación con su dimensión internacional. En este sentido, resulta fundamental analizar el grado de internacionalización alcanzado por cada espacio curricular. Este ejercicio no se limita a un diagnóstico situacional, sino que abarca también la identificación de alternativas orientadas a la innovación y a la profundización de la dimensión internacional de la asignatura, contribuyendo así a la mejora del currículo en su conjunto.

Tanto la movilidad de los estudiantes como la de los profesores presentan ventajas considerables para las instituciones que apuestan por la internacionalización. El compromiso con marcos curriculares variados, paradigmas organizacionales racionales y metodologías pedagógicas distintas no solo afecta a las personas, sino que también ejerce influencia en las instituciones de las que provienen. La migración de personas con formación académica avanzada ha sido un fenómeno sostenido a lo largo de los años. En paralelo, la expansión de las universidades en países menos desarrollados se ha vinculado estrechamente a la adopción de modelos institucionales foráneos, la

implementación de iniciativas educativas internacionales y la incorporación de académicos extranjeros en sus estructuras pedagógicas (Beneitone, 2014).

No obstante, los cambios producidos en el escenario internacional y la necesidad de ampliar el acceso a las oportunidades de internacionalización han impulsado una revisión crítica de los modelos tradicionales basados exclusivamente en la movilidad física. En este sentido, la movilidad académica, considerada tradicionalmente como una de las principales formas de la internacionalización, deberá someterse a una reevaluación que garantice la preservación del aprendizaje intercultural, promueva la colaboración interinstitucional basada en el beneficio y el respeto mutuos, refuerce la solidaridad y contribuya a una mejora sustantiva en la accesibilidad de sus beneficios (Gacel-Ávila, 2022).

Es pertinente considerar que una internacionalización adecuada del currículo no sólo introduce al estudiante dentro de una comunidad global, sino que también fortalece su sentido de identidad nacional y aprecio por su propio país. Todo estudiante que participa en experiencias de movilidad se convierte, en cierta forma, en representante de su país e institución educativa. Por lo tanto, resulta fundamental incorporar estas dimensiones y formar estudiantes con disposición para aprender sobre diversas culturas y establecer vínculos significativos con ellas (Cañón Pinto, 2005).

Si bien es cierto que la internacionalización de la educación superior se consolidó como una dimensión estratégica de las instituciones universitarias, especialmente a partir del crecimiento de la movilidad académica internacional, cabe resaltar que presenta desigualdades y limitaciones de acceso, siendo uno de los problemas que repercuten en el proceso de internacionalización (Mayer y Catalano, 2018).

Diversos organismos internacionales advierten que el acceso a estas experiencias continúa siendo desigual. En este sentido, UNESCO (2025) señala que, aunque la cantidad de estudiantes que realizan trayectos formativos en el extranjero se ha incrementado significativamente a nivel mundial, solo una pequeña proporción de la

matrícula global (3% del total mundial) accede efectivamente a estas oportunidades, permaneciendo brechas importantes entre regiones y contextos socioeconómicos.

1.6.2. Metodología COIL como estrategia de internacionalización curricular

Desde esta perspectiva, los programas internacionales colaborativos en línea ofrecen una valiosa oportunidad para interactuar y vivenciar una experiencia internacional, cultural y académica con pares de otras regiones. Si bien no sustituyen los programas de movilidad presencial como el *Study Abroad,* representan una alternativa para fomentar la internacionalización del aprendizaje.

La metodología COIL, formulada a comienzos del siglo XXI por Jon Rubin, en el marco de la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY), surge como una abreviatura de su denominación en inglés: *Collaborative Online International Learning*. Sucintamente, COIL implica la participación de dos o más educadores de distintas naciones que hacen converger sus iniciativas pedagógicas, ya sea en su totalidad o en parte, lo que facilita a los estudiantes de ambas regiones establecer conexiones y colaborar en un proyecto compartido con la ayuda de los recursos tecnológicos (Ramírez et al., 2022).

Esta propuesta pedagógica, de carácter pionero, se apoya en el uso de tecnologías digitales para ofrecer experiencias educativas globales, interacciones e interculturales, logradas a través de un intercambio simultáneo de perspectivas, conceptos culturales y conocimientos del contexto áulico. Se constituye como un recurso académico que transciende los límites del aula al facilitar las interacciones con expertos académicos de otras instituciones, convirtiéndose en una estrategia que articula comunidades académicas nacionales e internacionales y promueve la conformación de redes de colaboración académicas (Pérez et al., 2019).

Adell y Castañeda (2015) introducen una dimensión adicional al concepto de COIL al definirlo como un modelo internacional de aprendizaje colaborativo en línea implementado a través de la estrategia del aula espejo. Esta modalidad permite a los docentes y estudiantes de distintas instituciones compartir cursos a través de

herramientas tecnológicas, facilitando la colaboración académica y el intercambio entre diversas culturas educativas.

La iniciativa COIL representa un esfuerzo importante que promueve la colaboración entre las instituciones educativas de varios países mediante la facilitación de actividades de aprendizaje en línea. Según Gallego et al. (2023), la trayectoria de desarrollo del proyecto COIL está dirigida al intercambio cultural de las naciones participantes, lo que permite la observación y el análisis comparativo de las identidades y las dinámicas regionales y, en última instancia, fomenta un sentido de pertenencia y comprensión mutua.

En la misma línea, Pérez et al. (2019) lo describen como una metodología pedagógica de vanguardia que aprovecha las tecnologías en línea para ofrecer experiencias que favorezcan aprendizajes globales e interculturales.

Por otro lado, es necesario considerar que el acceso a un intercambio estudiantil tradicional suele ser un proceso complejo, costoso y no viable para todos. En contraste con el reducido grupo demográfico de estudiantes a nivel global que cuenta con los recursos para participar en experiencias educativas en el extranjero, la metodología COIL presenta un alto potencial para ampliar el acceso equitativo e inclusivo a la educación internacional y a las interacciones interculturales, beneficiando así a una mayor diversidad de estudiantes e incluyendo a todos los estudiantes en los ámbitos de la educación internacional y las interacciones interculturales.

Esta metodología les permite realizar actividades académicas rigurosas que se alinean con los marcos disciplinarios e interdisciplinarios y, al mismo tiempo, fomenta interacciones íntimas y constructivas con compañeros que poseen diversas perspectivas culturales (Guth y Rubin, 2023).

1.6.2.1. Dimensión pedagógica de COIL

La metodología COIL se configura como una estrategia que integra de forma complementaria una dimensión pedagógica y una dimensión institucional. En lo que

respecta a lo pedagógico, la metodología promueve el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo entre estudiantes de distintos contextos culturales, la co-construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias interculturales. Desde una perspectiva socio constructivista, el intercambio entre pares constituye el eje central del proceso formativo (Guth y Rubin, 2023).

Además, la interacción que esta metodología propone a los diferentes actores, junto con la posibilidad de abordar de forma transversal aspectos inherentes a la Educación Superior y a la formación de los futuros profesionales, brindar una valiosa oportunidad de colaborar interdisciplinariamente. La interdisciplinariedad puede entenderse como un enfoque cognitivo, pedagógico, social y cultural (Cárdenas Rodríguez et al., 2015).

Incluso, la posibilidad de trabajar en experiencias COIL permite articular criterios de evaluación más coherentes con los objetivos formativos y con la complejidad de los aprendizajes que se busca promover, evitando reducciones simplificadoras o desalineaciones pedagógicas, Esto brinda una oportunidad para revisar las formas de evaluación de los programas e internacionalizarlas (Aškerc Zadravec, 2025).

La metodología COIL puede comprenderse no solo como una experiencia de colaboración internacional mediada por tecnologías digitales, sino como un proceso pedagógico estructurado que organiza de manera intencional la internacionalización del currículo. En este sentido, estos programas se delinean a través de fases interrelacionadas que articulan dimensiones académicas, interculturales y colaborativas. Este proceso abarca una fase inicial de integración intercultural orientada a propiciar un clima de confianza y reconocimiento de la diversidad; una fase de organización colaborativa en la que se definen acuerdos metodológicos y objetivos comunes; un momento central de trabajo conjunto interdisciplinario, donde se produce la construcción compartida de conocimiento; y una instancia final de presentación y reflexión crítica y la evaluación de los aprendizajes interculturales. Esta secuenciación no constituye un procedimiento meramente operativo, sino un dispositivo pedagógico que posibilita la

incorporación intencional de perspectivas internacionales en el diseño y desarrollo curricular, alineándose con los enfoques contemporáneos de internacionalización integrada en la enseñanza (Gallego Hurtado et al., 2023).

Esta metodología, presenta una flexibilidad amplia, puesto que permite implementar a lo largo de la duración del curso completo o de forma independiente para una sección o tema específico. El plazo óptimo para la programación de colaboración oscila entre cinco y 15 semanas, y se puede aplicar a cualquier campo académico. La metodología COIL promueve activamente la colaboración entre los estudiantes, fomentando el intercambio intercultural. Los docentes cuentan con la autonomía de seleccionar las actividades y los recursos tecnológicos que se alinean con los objetivos de aprendizaje que han establecido para el curso (Guth y Rubin, 2023).

Asimismo, se destacan cuatro fases progresivas y distintas que guían la implementación de un programa de COIL (véase Figura 1). Al organizar un curso COIL, los instructores y gestores deben tener en cuenta factores como las diferencias lingüísticas, los horarios y calendarios escolares, y elegir cuidadosamente las herramientas y actividades tecnológicas que se ajusten a los objetivos generales del curso o actividad y a su evaluación. Una de las principales ventajas de la metodología COIL es su capacidad para derribar las barreras que impiden la adquisición de conocimientos, la interacción y la coexistencia con personas de diversos orígenes culturales (Guth y Rubin, 2023).

Figura 1

Fases de la Metodología COIL



Nota. Elaboración propia con base en la fuente SUNY COIL (2021).

Previa a la puesta en marcha e implementación de la metodología COIL, se contemplan tres instancias interrelacionadas (SUNY COIL, 2021). En primer lugar, la búsqueda y el establecimiento de contacto con otra institución, con la cual se compartirá el programa académico, instancia que da lugar a formalizar acuerdos iniciales y definir las condiciones de colaboración (véase el ejemplo del formulario para la presentación de COIL en el Anexo I). En segundo lugar, la planificación conjunta, que implica la organización de reuniones periódicas entre docentes y responsables institucionales con el propósito de acordar el cronograma, el idioma, la temática, la cantidad de estudiantes participantes, la tecnología y la duración del programa (véase el ejemplo Estructura para la implementación de COIL en el Anexo II). En tercer lugar, la ejecución o desarrollo del trabajo colaborativo, que comprende la difusión de la propuesta (véase el ejemplo de *flyer*s de difusión en el Anexo III), la comunicación de los objetivos, el consentimiento y la autorización para el intercambio de datos, los criterios de evaluación a los estudiantes, así como la implementación y seguimiento de las actividades durante las sesiones acordadas (véase el ejemplo diseño de aula virtual en el Anexo IV). Por último, la instancia de retroalimentación final que se va a utilizar, la elaboración de un documento

de síntesis de la experiencia COIL y el diseño de certificados a los participantes en reconocimiento del recorrido cumplimentado.

Quichimbo Saquichagua et al. (2024) señalan que el concepto de interculturalidad se presenta como una noción compleja, la cual varía su significado según los contextos en los que se inscribe. Por otro lado, está vinculado a dimensiones históricas, sociales y políticas, incluso a enfoques contemporáneos para abordar la diversidad en un sentido amplio. En este marco, la interculturalidad también se configura como un principio desde el cual la sociedad puede cuestionar y resistir lógicas dominantes que llevan a imponer formas estandarizadas en los diferentes ámbitos sociales.

En el ámbito universitario, el discurso intercultural suele centrarse en la promoción del respeto, entendimiento y consideración por la diversidad de culturas de las personas. Pero, generalmente, esta perspectiva tiene un carácter étnico - cultural que, si bien reconoce y valora la diversidad cultural, deja en segundo plano otras dimensiones, entre otras, como género, edad, trayectoria de vida. En consecuencia, la interculturalidad en la educación superior se traduce en una incorporación de diversidad sin que eso suponga una revisión crítica de la centralidad de determinados saberes que conforman los planes de estudio (Quichimbo Saquichagua et al., 2024).

Los mismos autores, sostienen que la interculturalización de la educación superior es uno de los principales desafíos que tiene que enfrentar la universidad hoy, con una mirada integral y comprensiva. Esto implica que se considere no solo a docentes en formación, sino que atraviese el currículo en su totalidad, que se incluya en los enfoques, los contenidos y las prácticas. Para poder alcanzar este objetivo, tiene que incorporarse la idea de un currículo intercultural, diversificación lingüística, investigación y vinculación, extensión, políticas adecuadas que lo sustenten (Quichimbo Saquichagua et al., 2024).

Con el avance de la globalización, se intensifica la necesidad de integrar la competencia intercultural de manera significativa. Esto abarca la capacidad de pensar, actuar y comunicarse de manera efectiva en diversos contextos culturales, teniendo presente las diferentes sensibilidades. La competencia intercultural implica el

reconocimiento y la comprensión de los diferentes sistemas de valores y creencias, y facilita el establecimiento y desarrollo de relaciones interpersonales respetuosas, significativas y sostenidas en el tiempo (Kyprianou, 2022).

Además, la consideración de la dimensión global resulta fundamental, ya que al mismo tiempo permite preservar y valorar los elementos locales. Es fundamental reconocer la importancia del contexto local, sin perder de vista una perspectiva amplia a escala global. Esta apertura de horizontes permite identificar y valorar la autenticidad y realidades particulares (Guerrero Escobar, 2020).

Uno de los principales propósitos de la metodología COIL es promover la competencia intercultural y la conciencia global a través del diálogo intercultural, el trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes. En este sentido, se configura como una estrategia que democratiza el acceso a este tipo de experiencias, contribuyendo a la concreción de los principios de la interculturalidad en el ámbito educativo.

La metodología COIL se centra fundamentalmente en la colaboración activa y el aprendizaje intercultural, convirtiéndola en una experiencia transformadora tanto a nivel académico como personal (Hackett et al., 2024). Los autores explican que se diferencia de otras formas de intercambio virtual por su enfoque en el trabajo colaborativo, la co-creación de contenidos y la fuerte interacción intercultural.

Velázquez Moreno (2020) conceptualiza la metodología COIL como una estrategia de aprendizaje innovadora que permite que distintas redes académicas, con el objetivo de cooperar y compartir conocimientos de distintas disciplinas, proyectos e investigaciones, intervengan con herramientas tecnológicas apropiadas y dentro de sus propios ámbitos académicos. Esto permite acceder a un programa curricular en su formación universitaria, a un número importante de estudiantes y docentes, a una experiencia de internacionalización.

Esta metodología está relacionada con los principios del constructivismo social, vinculada a la teoría de Vygotsky (1978). El conocimiento es el resultado de la interacción

social, a través de las interacciones con los demás, posibilita un pensamiento cada vez más complejo. Una mayor interacción social conduce a un mayor conocimiento, amplía las posibilidades de acción y fortalece las funciones mentales (Vygotsky, 1978).

Este enfoque socio constructivista del aprendizaje, en el cual el conocimiento se construye a partir de la interacción social y la resolución colaborativa de problemas en contextos culturalmente diversos, está integrado por perspectivas múltiples. Favorece, además, los procesos de reflexión crítica sobre sus propios contextos culturales y académicos (Guth y Rubin, 2023).

Parte del proceso de formación, acompañada de movilidad presencial o mediada por entornos virtuales, que posibilita mayor cantidad de estudiantes involucrados, está relacionada directamente con el fortalecimiento de competencias transversales que son fundamentales para el desempeño académico y laboral internacional. La adaptabilidad frente a escenarios cambiantes, la capacidad de liderazgo en entornos diversos y la comunicación intercultural como práctica relacional compleja, son parte de ellas.

La participación activa de los estudiantes constituye un componente central en estas experiencias, ya que este enfoque promueve procesos de aprendizaje basados en la interacción, la colaboración y el intercambio intercultural. En este sentido, el trabajo colaborativo adquiere especial relevancia dentro de la internacionalización de la formación académica, ya que las competencias desarrolladas durante estas experiencias pueden posteriormente transferirse a los ámbitos profesionales y sociales en contextos globalizados (Hackett, 2024).

Dentro de las dinámicas colaborativas propias del COIL pueden identificarse diversos principios fundamentales, parte del rol que los estudiantes asumen. En primer lugar, la cooperación, entendida como el apoyo mutuo entre los integrantes del grupo para alcanzar objetivos comunes y desarrollar tanto conocimientos disciplinares como habilidades de trabajo en equipo. En segundo lugar, la responsabilidad compartida, ya que cada participante asume compromisos individuales en relación con las tareas asignadas y con el funcionamiento general del grupo. A ello se suma la comunicación,

que implica el intercambio constante de información, ideas y recursos mediante plataformas digitales y en interacción con estudiantes de diferentes contextos culturales. Finalmente, la interacción y el intercambio reflexivo favorecen procesos de análisis conjunto y construcción de aprendizajes significativos, generando resultados que exceden la suma de los aportes individuales

Autores como Huang et al. (2025), señalan que participar en programas de intercambio colabora con el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Además, de permitirles acceder a trayectorias formativas orientadas con proyección global y referencia internacionales.

1.6.2.2. Dimensión tecnológica de COIL

El enfoque pedagógico particular que presenta esta metodología colaborativa en línea posee un alto grado de flexibilidad, ya que posibilita el estudio y la interacción a distancia, prescindiendo de la necesidad de desplazamiento físico y promoviendo la movilidad virtual, no solo de estudiantes sino también de docentes y gestores académicos (Gaytán-Oyarzun et al., 2022).

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilita el acceso a la información al eliminar barreras impuestas por las limitaciones tradicionales de espacio y tiempo, y amplía las posibilidades de comunicación e interacción. Es una oportunidad para que los docentes y los estudiantes interactúen de manera sincrónica o asincrónica, sin la necesidad de encontrarse física y temporalmente en un entorno áulico convencional (Maraza, 2016).

Las potencialidades que ofrece la educación a distancia, dentro de un marco cultural en el que los avances tecnológicos influyen en los comportamientos de los estudiantes y en las modalidades de adquisición de conocimientos, requieren que el proceso pedagógico se renueve continuamente y aumente la fluidez, a fin de abordar adecuadamente las necesidades de las partes interesadas. En consecuencia, la educación a distancia surge como un mecanismo eficaz para aumentar la participación

de las personas en los sistemas educativos, basándose en las diversas posibilidades y necesidades (Morresi y Donnini, 2007).

A pesar de que es necesario reconocer que las estrategias pedagógicas empleadas en las clases presenciales tradicionales difieren significativamente de las que se requieren en los entornos virtuales. En los contextos de aprendizaje en línea, la interacción entre los educadores y los estudiantes requiere un esfuerzo concertado para mantener un diálogo y una buena relación continuos, ya que, a pesar de la facilitación de intercambios rápidos a través de las tecnologías contemporáneas, el calibre de la comunicación puede verse comprometido debido a la ausencia de inmediatez y la omisión de señales no verbales; por lo tanto, es concebible que surjan malentendidos, retrasos o complicaciones que se abordarían fácilmente en un aula convencional (Duggleby, 2001).

Por su parte, Rama (2021) aclara que el empleo de tecnologías innovadoras ha generado una mayor accesibilidad para un grupo demográfico previamente desaprovechado, caracterizado por una mayor vitalidad económica y un espectro más amplio de cursos disponibles, todos ellos dentro del paradigma de la educación a distancia abierta. También, destaca que las tecnologías digitales han permitido la estandarización y optimización de los procesos administrativos y, al mismo tiempo, han reducido los gastos fijos en los que incurren los alumnos.

En este contexto, Benito y Cruz (2016) sostienen que la utilización de las TIC trasciende la mera aplicación tecnológica; abarca más que la mera difusión de documentos o contenidos a través de Internet y enfatizan la necesidad de que estas tecnologías otorguen ventajas sustanciales, ya que representan un potencial transformador en la comunicación, la colaboración y la difusión del conocimiento. Sirven como un recurso de aprendizaje constructivista y colaborativo, lo que significa un compromiso con la innovación.

Este fenómeno impulsa el surgimiento de teorías y prácticas docentes innovadoras, que dan lugar a transformaciones significativas en las metodologías

educativas, incluido el desarrollo de enfoques y estrategias didácticas novedosas, como es el caso de la metodología COIL. Las oportunidades que brinda este enfoque ilustran claramente el potencial que la tecnología introduce en la esfera educativa, ya que facilita la participación de múltiples docentes y estudiantes de diversas instituciones educativas compartiendo e interactuando en una asignatura en un espacio mediado por la tecnología (Adell y Castañeda, 2015).

Desde esta perspectiva, el COIL traspasa su concepción como estrategia metodológica y se conforma como un espacio formativo con cohesión pedagógica propia. En su práctica se activan y problematizan competencias transversales significativas, tales como la comunicación intercultural, la colaboración en equipos integrados por diferentes instituciones y el uso crítico de tecnologías digitales. Desde este punto de vista, propuestas como el COIL permiten que la internacionalización deje de ser una experiencia excepcional circunscripta históricamente a quienes acceden a programas de movilidad física, en una práctica integrada en la cotidianeidad del proceso formativo. Al hacerlo, amplían el horizonte de oportunidades para estudiantes que, por limitaciones económicas, territoriales o personales, quedan fuera de las prácticas tradicionales de intercambio internacional presencial. En tal sentido, estas experiencias son una aproximación más equitativa y democratizadora de la internacionalización en la educación superior, al ampliar el acceso a experiencias formativas globales (Eftekhari et al., 2025).

1.6.2.3. Dimensión institucional de COIL

Este proceso no se logra a partir de ajustes aislados en los planes de estudio. Su desarrollo requiere de un compromiso institucional sostenido y de instancias sistemáticas de formación docente que funcionen como condiciones de posibilidad. En ausencia de estas condiciones, las iniciativas suelen quedar en el plano discursivo, sin traducirse en transformaciones pedagógicas significativas. Por ello, el involucramiento organizacional y la capacitación continua del profesorado resultan fundamentales para avanzar en una

implementación efectiva, contextualizada y coherente de propuestas curriculares con orientación internacional (Ravdansuren et al., 2024).

Guth y Rubin (2023) destacan, además, que la implementación de COIL requiere condiciones institucionales específicas para su desarrollo y sostenibilidad. En este sentido, la internacionalización del currículo, el acompañamiento de las oficinas de relaciones internacionales, la capacitación docente y el soporte tecnológico aparecen como elementos fundamentales para consolidar estas experiencias dentro de las instituciones de educación superior. De este modo, COIL se inserta en las políticas institucionales de internacionalización, superando el ámbito exclusivamente áulico.

La institucionalización de COIL implica concebir esta metodología como parte de un proceso de transformación organizacional y no únicamente como una innovación pedagógica. En este sentido, Guth y Rubin (2023) destacan la necesidad de establecer mecanismos de coordinación entre las distintas unidades académicas, definir criterios para el reconocimiento de la labor docente, generar espacios de planificación conjunta y desarrollar procesos de seguimiento y evaluación que permitan valorar el impacto de las experiencias. Desde esta perspectiva, la consolidación de COIL depende de su incorporación en la planificación estratégica de la institución y de la construcción de una cultura organizacional que favorezca la colaboración internacional.

En este sentido, la implementación de experiencias COIL no depende únicamente de la iniciativa individual de los docentes, sino que requiere una articulación institucional que garantice su sostenibilidad. La definición de políticas de internacionalización, el acompañamiento de las oficinas de relaciones internacionales, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la capacitación docente y el reconocimiento institucional constituyen condiciones que favorecen la incorporación sistemática de esta metodología en las propuestas curriculares.

Según Eftekhari et al. (2025), la internacionalización del currículo en casa conforma una estrategia orientada a ampliar las oportunidades de internacionalización para aquellos estudiantes que no participan en experiencias de movilidad física. Los

autores sostienen que existen diferencias disciplinares en las formas de comprender, justificar e implementar procesos de internacionalización del currículo, así como en las estrategias pedagógicas priorizadas para su desarrollo. Estas pueden variar según las características y tradiciones de los distintos campos del conocimiento. No obstante, este enfoque ofrece un marco integrador que posibilita la articulación de estas particularidades disciplinares dentro de una perspectiva común de internacionalización curricular.

1.6.3. Reflexiones docentes y resignificación pedagógica en experiencias COIL

La implementación de experiencias COIL no solo modifica la organización de las actividades de enseñanza, sino que también interpela al docente en su manera de planificar, enseñar, evaluar y trabajar colaborativamente con colegas de otros contextos. En este sentido, la literatura señala que estas experiencias favorecen procesos de reflexión sobre la propia práctica y de resignificación del rol docente.

Vygotsky (1978) atribuye a los profesores un papel crucial como facilitadores del desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes, lo que les permite construir conocimientos cada vez más complejos y, al mismo tiempo, hacer hincapié en la importancia de las interacciones sociales. De esta manera, reconoce que el conocimiento no se construye de forma aislada, sino mediante un proceso de co-construcción.

Comprender que la mediación pedagógica y la interacción social en la construcción del aprendizaje son funciones del docente. Los espacios de colaboración, intercambio y participación impactan en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes (Vygotsky, 1978). En las experiencias COIL, estas interacciones se potencian mediante el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes pertenecientes a distintos contextos académicos y culturales.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, Ausubel (2002) explica que los nuevos conocimientos pueden incorporarse a la estructura cognitiva de los estudiantes cuando logran relacionarse con saberes previos y adquieren sentido dentro de la experiencia de aprendizaje. Las propuestas COIL favorecen procesos de aprendizaje

contextualizados, en los cuales los estudiantes vinculan contenidos académicos con experiencias interculturales y situaciones reales de interacción internacional.

El rol docente trasciende la transmisión tradicional de contenidos y adquiere un carácter mediador, colaborativo e intercultural. Las experiencias COIL requieren que el docente diseñe propuestas pedagógicas compartidas con pares internacionales, facilite la interacción entre estudiantes de diferentes contextos culturales y acompañe los procesos de construcción conjunta del conocimiento en entornos virtuales.

En relación con ello, Guth y Rubin (2023) plantean que esta metodología COIL redefine el papel del docente. Asume funciones vinculadas con el diseño de experiencias interculturales, la coordinación entre instituciones y la facilitación del aprendizaje colaborativo internacional. El trabajo docente implica procesos de co-planificación, negociación curricular y construcción conjunta de actividades entre pares académicos de diferentes países.

Actúa como mediador cultural, favoreciendo la comunicación entre estudiantes, el diálogo entre perspectivas diversas y el desarrollo de competencias globales e interculturales. Estas funciones requieren no solo competencias pedagógicas, sino también habilidades digitales y capacidad para gestionar dinámicas colaborativas en entornos virtuales multiculturales (Guth y Rubin, 2023).

Cortés-Rozo (2022) y Hackett et al. (2024) señalan que las experiencias COIL demandan un diseño pedagógico intencional y una planificación conjunta orientada a integrar dimensiones internacionales e interculturales dentro del currículo. Asimismo, destacan que el docente debe promover estrategias que faciliten la participación activa, la interacción significativa y la construcción compartida del aprendizaje.

La tecnología ha generado un cambio profundo en los ámbitos organizacionales, sociales, económicos y políticos. En el contexto educativo, las aulas universitarias reúnen a una diversidad creciente de estudiantes, con distintas motivaciones, trayectorias y conjuntos de habilidades, entre otros factores relevantes. En consecuencia, los docentes se ven impulsados a adoptar una postura reflexiva que les permita abordar de manera

efectiva los estándares académicos en el aula. Este ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza, fundamentado en el conocimiento pedagógico, contribuye a que los futuros docentes analicen críticamente sus prácticas, comprendan el sentido de sus propias acciones y reorienten y adecuen sus prácticas pedagógicas a las necesidades y cambios.

Como postulan Freire y Faundez (2014), al adoptar una perspectiva alejada de las responsabilidades cotidianas, se hacen perceptibles los elementos que eluden las observaciones características de las personas que ejercen en un contexto educativo. En consecuencia, pueden identificarse diversas preocupaciones e incertidumbres que sólo se pueden abordar a través de un proceso sostenido de indagación, que fomente el diálogo con otros y, al mismo tiempo, propicie la transformación en el marco de una experiencia de aprendizaje permanente. Esto resalta la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y analizar los factores relevantes del acto educativo, con el objetivo de crear las condiciones óptimas que conduzcan a la formación de estudiantes autónomos, críticos y creativos.

Rozengardt (2021) plantea que es imperativo enfatizar que esta perspectiva no solo se concentra en las metodologías educativas, sino que también se extiende a la naturaleza de la tarea docente, los marcos institucionales y los procesos educativos. Es por ello, que cobra importancia la reflexión de la práctica docente y el análisis de todos los factores intervinientes en el acto educativo, para poder crear las condiciones necesarias para generar estudiantes autónomos, creativos y críticos.

Sin lugar a duda, el establecimiento de un espacio de intercambio y diálogo, que sirva tanto de condición como de recurso dentro del aula, constituye el mecanismo que facilita la coordinación, la síntesis y la interrelación de las preguntas planteadas por los educadores y los estudiantes. La integración de distintas inquietudes y saberes depende de la estructuración de experiencias significativas en diferentes contextos culturales y educativos, tanto para docentes como para estudiantes. Estas experiencias, a su vez,

constituyen un conjunto de oportunidades que estimulan la indagación y el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, una revisión crítica de las prácticas pedagógicas, enmarcada en un proceso de reflexión sobre la propia enseñanza, promueve la mejora continua y el trabajo colaborativo entre docentes para identificar y abordar las necesidades de los estudiantes de manera más efectiva (Benito y Cruz, 2016).

En consecuencia, esta construcción requiere de la búsqueda de respuestas a preguntas críticas sobre la relevancia de los saberes a transmitir, las metodologías empleadas, la identificación de los posibles desafíos a los que se enfrentan los estudiantes. Involucrarse en la reflexión e investigación sobre la propia práctica constituye un medio claro para articular las funciones de docencia e investigación (Benito y Cruz, 2016).

Dentro de este marco, se presenta una oportunidad importante para los esfuerzos de colaboración dentro de los equipos, particularmente entre los educadores especializados en temas técnicos. Por lo tanto, a través de la práctica colaborativa, las ideas colectivas de un grupo de docentes se analizan, examinan, modifican y acuerdan de manera consensuada.

La posibilidad de un espacio de diálogo, como condición y recurso en la clase, es el dispositivo que permite que los interrogantes de profesores y estudiantes estén coordinados, combinados, relacionados. Se combinan y articulan las curiosidades y están intervenidas por la organización de experiencias al interior de los diferentes contextos culturales y educativos, tanto de docentes como de estudiantes. Y esas experiencias son en sí mismas un conjunto de aperturas que abren nuevas preguntas

Los aportes teóricos abordados permiten comprender que, en los últimos años, la educación superior ha atravesado profundas transformaciones impulsadas por procesos de globalización, avances tecnológicos y cambios en las dinámicas sociales, culturales y económicas. Estos factores han planteado nuevos desafíos y exigencias para las

instituciones educativas, que se ven impulsadas a revisar y transformar sus prácticas pedagógicas, su estructura curricular y sus formas de vinculación con el mundo.

En este contexto, la internacionalización emerge como una estrategia clave para promover una educación más inclusiva, pertinente y conectada con los desafíos globales. A medida que las instituciones se esfuerzan por adaptarse a este nuevo panorama, se enfrentan a la necesidad de redefinir políticas y estrategias educativas para aprovechar los beneficios de la colaboración traspasando las fronteras, en favor de mejorar la calidad de la educación. Este cambio de modelo refleja una comprensión más profunda sobre la internacionalización, como un elemento fundamental en la agenda de la educación superior en un mundo cada vez más interconectado (Altbach, 2016).

La internacionalización del currículo supone la integración de dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido, los resultados de aprendizaje, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa educativo. Este enfoque trasciende el contenido curricular, la organización estructural y los procesos de enseñanza, en un contexto que aboga por el establecimiento de estándares educativos internacionales y una mayor inclusión de perspectivas y problemáticas globales. Este esfuerzo, que involucra activamente tanto a los educadores como a los estudiantes, facilita la interacción global y, al mismo tiempo, fomenta el reconocimiento y la valoración de las identidades nacionales (Guerrero Escobar, 2020).

Tradicionalmente, la movilidad académica ha representado la práctica histórica por excelencia en los procesos de internacionalización educativa, siendo valorada por su papel en la preservación del aprendizaje intercultural y la promoción de la cooperación entre instituciones. Tanto estudiantes como profesores se benefician de la interacción con diferentes sistemas educativos y enfoques pedagógicos, lo cual enriquece no solo su desarrollo profesional, sino que también fortalece las instituciones involucradas.

Sin embargo, se reconoce que la movilidad académica ha favorecido principalmente a las instituciones ya consolidadas, generando una brecha con aquellas que carecen de los mismos recursos o niveles de desarrollo. En respuesta a esta

disparidad, surgen iniciativas como las metodologías COIL que permiten la colaboración entre educadores de diferentes países mediante recursos tecnológicos (Gaytán-Oyarzun et al., 2022).

Los desarrollos teóricos analizados muestran que la internacionalización del currículo trasciende la incorporación de contenidos internacionales y requiere procesos de transformación pedagógica e institucional que permitan integrar de manera sistemática las dimensiones internacionales e interculturales en la formación universitaria. En este contexto, la metodología COIL se presenta como una estrategia que articula estos componentes y ofrece nuevas posibilidades para promover una internacionalización más inclusiva, colaborativa y sostenible en la educación superior.

CAPÍTULO II. Método

2.1. Diseño de la investigación

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar los aportes percibidos de la metodología COIL a la internacionalización de las asignaturas, a partir de las experiencias de los docentes de las universidades socias extranjeras que participaron en proyectos colaborativos en línea con docentes de una universidad de gestión privada de Argentina. En función de este propósito, se pusieron en diálogo las percepciones y reflexiones de docentes locales y extranjeros, referentes institucionales y estudiantes, con el fin de obtener una visión integral del fenómeno. Este objetivo surgió a partir de la necesidad de comprender cómo se resignifican las prácticas pedagógicas al incorporar dispositivos de internacionalización que trascienden el intercambio físico tradicional, inscribiéndose en un paradigma de colaboración virtual e intercultural.

A partir del objetivo general, se formularon los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, identificar el grado de internacionalización de las asignaturas desarrolladas por docentes extranjeros de universidades socias de una universidad argentina de gestión privada que participaron en proyectos COIL, a partir del análisis de la dimensión internacional e intercultural en los componentes curriculares. En segundo lugar, analizar las percepciones de los docentes extranjeros participantes respecto de las contribuciones de la metodología COIL a la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, así como los desafíos, beneficios y oportunidades identificados, en comparación con los docentes de la universidad argentina. En tercer lugar, explorar la perspectiva de los referentes institucionales sobre el papel de la metodología COIL como estrategia para la internacionalización del currículo. Y, por último, indagar la percepción de los estudiantes que participaron en proyectos COIL sobre la contribución de esta metodología a su formación académica.

En función de estos objetivos, el estudio se enmarcó en un diseño metodológico mixto, de corte transversal, con predominio de un enfoque cualitativo. Este encuadre

resultó pertinente en tanto que permitió una perspectiva comprensiva, orientada a la interpretación de los significados construidos por los actores participantes, sin dejar de incorporar herramientas de análisis cuantitativo para la sistematización de datos (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023).

En este sentido, el estudio de campo incluyó una instancia de relevamiento empírico que buscó obtener los datos a partir de la indagación directa y posterior sistematización. De esta manera se articuló la recolección de información mediante instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo. En el caso de los primeros, a partir de encuestas autoadministrables con preguntas cerradas, mientras que el abordaje cualitativo se desarrolló a través de preguntas abiertas y entrevistas, priorizando el análisis interpretativo de las percepciones, experiencias y prácticas de los sujetos involucrados.

El estudio se caracterizó por un alcance de tipo exploratorio de carácter descriptivo (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023). Se consideró exploratoria debido a que, en la búsqueda de antecedentes, se ha encontrado escaso desarrollo empírico del tema sobre la relación entre la metodología COIL y el aporte a la reflexión de las prácticas docentes. A su vez, el carácter descriptivo respondió a la necesidad de identificar experiencias y percepciones de los distintos actores involucrados y proporcionar una información que aportara nuevas posibilidades dentro del quehacer docente. No se pretendió establecer generalizaciones, pero sí indagar sobre el aporte percibido de la metodología COIL en las prácticas docentes y la contribución en los procesos de internacionalización del currículo.

En consecuencia, no se formuló una hipótesis en sentido estricto, sino que se trabajó con un supuesto orientador que guio la indagación. En este caso, se partió del supuesto de que la implementación de la metodología COIL realiza aportes significativos en las prácticas docentes y en la concepción institucional de la internacionalización del currículo, en tanto posibilita nuevas formas de vinculación intercultural, cooperación pedagógica y reflexión crítica sobre la enseñanza desde una perspectiva global. La

investigación no buscó probar relaciones causales entre variables, sino comprender y reconstruir sentidos atribuidos por los actores involucrados.

Finalmente, el trabajo se enmarcó en una perspectiva aplicada, dado que persiguió fines de aplicación directa orientados a la comprensión de la implementación de la metodología COIL.

En este sentido, el alcance de la investigación no se orientó a demostrar relaciones causales ni a medir el impacto de la metodología COIL sobre los procesos de internacionalización del currículo. Por el contrario, el estudio se propuso analizar los aportes percibidos por los distintos actores participantes, a partir de sus experiencias y valoraciones en contextos específicos de implementación. En este marco, la investigación adoptó un enfoque situado, comparativo y multiactoral, que permitió comprender las percepciones de docentes extranjeros, referentes institucionales y estudiantes en relación con la metodología COIL y su vinculación con los procesos de internacionalización curricular.

2.2. Población y muestra

Se definió como población de estudio a los docentes de universidades socias extranjeras que participaron en experiencias de la metodología COIL junto a docentes de una universidad de gestión privada argentina, desarrollando proyectos de aprendizaje colaborativo internacional en línea.

La muestra seleccionada constituyó un segmento significativo de dicha población, ya que incluyó docentes pertenecientes a diversas carreras y asignaturas de las instituciones involucradas en los proyectos COIL, garantizando heterogeneidad disciplinar y diversidad de contextos académicos.

El muestreo adoptado fue de carácter no probabilístico e intencional o deliberado, basado en la identificación de atributos específicos relevantes para los objetivos de la investigación. Esta decisión respondió a la necesidad de acceder a informantes clave con experiencia directa en la temática abordada. Tal como señalan Hernández Sampieri et al. (2014, p. 384), este tipo de muestreo se caracteriza por la selección consciente de

participantes en función de criterios previamente definidos por el investigador, en concordancia con los propósitos del estudio.

Para ello, se seleccionaron 35 docentes pertenecientes a universidades extranjeras que compartieron la experiencia del programa COIL con sus pares de la universidad argentina. Los países de procedencia fueron: Colombia, Perú, México, España, Costa Rica, Brasil y Chile.

Si bien los docentes participantes pertenecen a universidades de distintos países y contextos institucionales, a los fines de esta investigación fueron considerados como un grupo de análisis. Esta decisión metodológica se fundamenta en que el criterio de inclusión no estuvo dado por el país de procedencia, sino por la participación en proyectos desarrollados mediante la metodología COIL con una misma universidad argentina. En consecuencia, el elemento común que articula la muestra es la experiencia compartida de la internacionalización del currículo en un mismo marco de colaboración académica, lo que permite analizar las percepciones docentes en relación con dicho contexto de implementación, reconociendo al mismo tiempo la heterogeneidad propia de sus trayectorias institucionales y culturales.

En el marco del diseño metodológico mixto adoptado, se incorporaron además diez (10) referentes institucionales pertenecientes a los países involucrados en la implementación de los proyectos COIL, a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas. Su inclusión permitió contextualizar las experiencias docentes desde la perspectiva de la gestión académica y las políticas institucionales de internacionalización.

Por otro lado, se integró una muestra de sesenta y tres (63) estudiantes participantes en los proyectos COIL, con el objetivo de relevar sus percepciones mediante un instrumento estructurado. Esta incorporación favoreció la triangulación de fuentes y niveles de análisis (institucional, docente y estudiantil), fortaleciendo la validez interna del estudio y la comprensión integral del fenómeno investigado.

2.3. Estrategia comparativa con el estudio precedente

La presente investigación retoma y amplía un estudio previo realizado por la autora (Baroni, 2024), desarrollado con docentes de una universidad de gestión privada argentina participantes en proyectos COIL. Mientras que dicho estudio se centró en el análisis de las experiencias de docentes de la universidad argentina, la presente tesis incorpora la perspectiva de docentes pertenecientes a universidades socias extranjeras, así como la visión de referentes institucionales y estudiantes participantes, ampliando de este modo el alcance analítico de la investigación.

La estrategia comparativa tuvo como finalidad enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado mediante el análisis de las percepciones y reflexiones de los docentes que participaron en experiencias COIL desde diferentes contextos institucionales. En este sentido, el eje de comparación no estuvo dado por el momento temporal en que se desarrollaron las experiencias ni por el país de procedencia de los participantes, sino por la experiencia compartida de participación en proyectos COIL implementados bajo un mismo marco institucional y pedagógico.

Para garantizar la comparabilidad entre ambos estudios, se utilizaron instrumentos equivalentes para relevar las dimensiones comunes de análisis. En particular, se aplicó la Guía de Diagnóstico de Internacionalización de la Asignatura (Beneitone, 2021) y la encuesta Análisis y reflexión sobre la metodología COIL, manteniendo los mismos criterios de valoración, las mismas escalas de respuesta y las categorías analíticas definidas en el estudio precedente. En consecuencia, la comparación se realizó exclusivamente sobre aquellas dimensiones relevadas mediante instrumentos equivalentes, preservando los criterios metodológicos utilizados en la investigación original.

Si bien el estudio previo comprendió experiencias desarrolladas entre 2021 y 2023 y la presente investigación amplió el período de análisis incorporando experiencias implementadas entre 2021 y 2025, esta diferencia temporal no constituyó el objeto de la comparación. El interés analítico se centró en las percepciones y prácticas docentes

asociadas a la metodología COIL, entendida como la variable de interés común en ambos estudios. La comparación debe interpretarse como un contraste transversal entre grupos docentes vinculados a experiencias COIL y no como un análisis longitudinal de cambios ocurridos en el período considerado.

De este modo, los resultados comparativos deben interpretarse considerando que se trata de investigaciones independientes, desarrolladas mediante muestras no probabilísticas e intencionales y con fines analíticos. Por ello, la comparación no tuvo como propósito establecer relaciones causales ni efectuar generalizaciones estadísticas, sino identificar similitudes, diferencias y tendencias que contribuyeran a una comprensión más amplia del fenómeno de la internacionalización del currículo mediante la metodología COIL.

2.4. Matriz de análisis

El presente estudio ha analizado el fenómeno de la internacionalización del currículo a través de la metodología COIL desde una perspectiva multinivel, entendiendo que no se trata de un proceso lineal ni homogéneo, sino que se manifiesta en distintos planos de la vida académica. Para ello y siguiendo la propuesta de niveles de análisis de Samaja (2005), se distinguieron tres dimensiones complementarias: un nivel micro, vinculado con las prácticas docentes y las experiencias de los estudiantes; un nivel meso, centrado en la asignatura y su dinámica curricular; y un nivel meso/macro, referido a la dimensión institucional. Cada uno de estos niveles permitió realizar un recorte analítico específico sin perder de vista la complejidad del fenómeno en su conjunto (véase Tabla 1).

Por su parte, esta mirada dialoga con los aportes sobre internacionalización de la educación superior que señalan la articulación entre políticas institucionales, marcos curriculares y prácticas pedagógicas (Knight, 2008; de Wit, 2020). Desde esta perspectiva, la internacionalización no puede comprenderse como un conjunto de acciones aisladas, sino como un proceso que atraviesa y reestructura distintos niveles de la organización académica.

A su vez, la construcción de la matriz de análisis y la posterior operacionalización de las variables se realizaron conforme a los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2023). Este encuadre permitió asegurar coherencia entre los objetivos de investigación, las unidades de análisis, las variables definidas y los instrumentos de recolección de datos, fortaleciendo así la consistencia interna del estudio dentro de un diseño metodológico mixto propuesto.

Tabla 1

Matriz de análisis: niveles.

NIVEL DE ANÁLISIS	UNIDAD DE ANÁLISIS	VARIABLE RELEVANTE
Meso (curricular)	Internacionalización de la asignatura	Grado de la internacionalización de la asignatura
Micro (pedagógico)	Práctica docente	Reflexión sobre las experiencias y aportes de COIL a la asignatura
Micro (experiencial)	Experiencia formativa estudiantil	Percepción de los estudiantes participantes en COIL
Meso/Macro (institucional)	Política y gestión académica	Visión de los referentes institucionales

Nota. Elaboración propia basada en niveles de análisis de Samaja (2005).

2.5. Operacionalización de las variables

Como se ha señalado en el apartado Matriz de análisis, la operacionalización de las variables se realizó según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2023), quienes sostienen que la misma permite traducir conceptos abstractos en indicadores observables. En función de ello, se definieron cuatro variables relevantes medibles, las cuales fueron desagregadas en dimensiones e indicadores específicos adecuados al contexto de estudio.

Dichas variables propuestas se definieron y operacionalizaron con el propósito de dar coherencia al diseño metodológico y garantizar la validez del proceso de recolección y análisis de datos.

A continuación, se presentan las principales dimensiones de análisis de la investigación e indicadores, definidos a partir de cada variable relevante de estudio.

En referencia a la construcción de las dimensiones y sus indicadores de la variable “Grado de la internacionalización de la asignatura”, se tomó como referencia la Guía de Diagnóstico de internacionalización de la asignatura de Beneitone (2021), la cual propone distintos niveles de desarrollo de la dimensión internacional e intercultural en el currículo (véase Tabla 2). Este enfoque aporta criterios analíticos estructurados para evaluar la integración intencional de dicha dimensión en el diseño y desarrollo curricular, en concordancia con los objetivos de la presente investigación y en correspondencia con el enfoque de internacionalización del currículo adoptado.

En este marco, el análisis se centra en el grado de internacionalización de las asignaturas como categoría analítica, entendida en términos del nivel de integración de la dimensión internacional e intercultural en los componentes curriculares. No obstante, su operacionalización se llevó a cabo mediante un instrumento diagnóstico basado en la propuesta de Beneitone (2021), que establece distintos niveles de internacionalización como forma de clasificar el desarrollo de dicha dimensión. En este sentido, se diferencia entre un plano conceptual —expresado en términos de grado— y un plano operativo —expresado en niveles—, lo que permite no solo sistematizar su medición, sino avanzar en una interpretación comprensiva del fenómeno, en coherencia con el diseño mixto del estudio, con énfasis en el análisis cualitativo.

Tabla 2

Variable relevante 1 con dimensiones e indicadores

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
	1-Diseño de la asignatura en resultados de Aprendizaje	1.1. graduado con un perfil internacional
		1.2. competencias internacionales
		1.3. resultados de aprendizaje internacional
		1.4. créditos académicos y asignados
		2.1. perspectivas globales y/o interculturales.
		2.2. terminología específica con diferencias culturales

Grado de la internacionalización de la asignatura	2-Contenido de la asignatura	2.3. prácticas profesionales en otras culturas
		2.4. leyes y normativas de práctica profesional nacional e internacional
		2.5. tema de ética en la globalización
		2.6. resultados de estudios internacionales y nacionales
		2.7. estudios de casos negociación, resolución de conflictos entre culturas
		2.8. fuentes locales e internacionales
	3-Materiales y recursos didácticos	3.1. libros/artículos extranjeros
		3.2. textos con perspectiva internacional sobre el tema
		3.3. estudios de casos o temas desafíos internacionales
		3.4. materiales de investigación de organismos internac.
		3.5. bases de datos internacionales
	4-Actividades de enseñanza y aprendizaje	4.1. profesores/expertos invitados internacionales, presencial o virtual.
		4.2. visitas internacionales/actividades de internacionalización
		4.3. simulaciones de debate de temas culturales
		4.4. presentación de estudiantes ante audiencias internacionales
		4.5. proyectos grupales de estudiantes presencial o virtual
		4.4. espacios de reflexión sobre experiencias interculturales
	5- Estrategias de evaluación	5.1. criterios de evaluación dimensión internacional
		5.2. retroalimentación internacional o intercultural
		5.3. evaluación basados en contextos culturales y conocimiento disciplinarios
		5.4. evaluación como proyectos individuales y grupales
		5.5. interacción, trabajo en equipo, resolución de problemas

Nota. Elaboración propia basada en fuente: Beneitone (2021).

Para la definición de las dimensiones de la variable “Reflexión sobre las experiencias y aportes de COIL a la asignatura”, se tomaron en cuenta aquellas acciones propias que se realizan en el marco de COIL y se fundamentaron en los aportes teóricos que conciben la metodología COIL como una estrategia concreta para la

internacionalización del currículo. En línea con lo que plantean Guth y Rubin (2023). El COIL implica un diseño de actividades académicas, desarrollo de proyecto colaborativo virtual e integración de estructuras con dimensión intercultural. Asimismo, desde la perspectiva de Leask (2015), la internacionalización del currículo supone la incorporación intencional de contenidos, enfoques pedagógicos y resultados de aprendizaje que integren perspectivas internacionales e interculturales. (Véase Tabla 3).

Tabla 3

Variable relevante 2 con dimensiones e indicadores

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Reflexión sobre las experiencias y aportes de COIL a la asignatura	1- Procesos de aprendizaje	1.1. contenidos aportados a la asignatura 1.2. recursos pedagógicos 1.3. trabajo en equipo 1.4. competencias interculturales
	2- Procesos de Tecnología online	2.1. competencias digitales/Tecnológicas 2.2. movilidad virtual
	3- Oportunidad-dades	3.1. buenas prácticas 3.2. proyección de acciones futuras 3.3. vinculación con pares profesionales 3.4. internacionalización del currículo

Nota. Elaboración propia basada en las fuentes Guth y Rubin (2023) y Leask (2015).

En cuanto a la dimensión de la variable “Visión de los referentes institucionales”, se tomó como referencia el marco teórico propuesto por de Wit (2020) respecto de los cambios en la proyección internacional de las instituciones. El autor sostiene que la internacionalización de la educación superior atraviesa un proceso de redefinición en su proyección institucional, enmarcado en transformaciones económicas, políticas y académicas de alcance global. Además, plantea la necesidad de un enfoque alternativo que conciba la internacionalización como un proceso intencional, transversal e inclusivo, orientado a la mejora de la calidad educativa y al aprendizaje global. En términos operacionales, esta dimensión permitió analizar las concepciones que los referentes

institucionales manifestaron sobre la metodología COIL en el proceso de internacionalización del currículo (véase Tabla 4).

Tabla 4

Variable relevante 3 con dimensiones e indicadores

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Visión de referentes institucionales	1-Sentido y valor institucional de COIL	1.1. nivel de integración COIL en políticas institucionales 1.2. grado alineación entre estrategia institucional y COIL 1.3. justificación institucional para promover COIL 1.4. percepción del aporte en la imagen internacional
	2- Facilitadores y obstáculos institucionales	2.1. recursos asignados al desarrollo de proyectos COIL 2.2. disponibilidad de capacitación docente en COIL 2.3. nivel de apoyo de autoridades 2.4. infraestructura tecnológica institucional 2.5. normativas detectadas
	3- Resultados esperados y observados	3.1. cambios percibidos internacionalización del currículo 3.2. participación creciente docentes en proyectos COIL 3.3. aportes de COIL a misión a la institucional 3.4. articulación con redes/alianzas estratégicas

Nota. Elaboración propia basada en fuente: de Wit (2020).

Finalmente, para la definición de las dimensiones de la variable “Percepciones de los estudiantes participantes de COIL”, se sustentó en el resultado de una triangulación de datos cualitativos y cuantitativos reportados por Ramírez y Bustos-Aguirre (2022). En dicho estudio, se identifica un conjunto de beneficios derivados de la implementación de los programas COIL, entre los que se destacan el desarrollo de competencias interculturales, la ampliación de perspectivas académicas, el fortalecimiento de habilidades comunicativas y la proyección internacional de la formación. Por otra parte, esta variable se enmarcó en el enfoque de internacionalización del currículo que concibe la integración de dimensiones internacionales e interculturales como un medio para enriquecer la calidad del aprendizaje y promover el desarrollo de competencias globales (véase Tabla 5).

Tabla 5

Variable relevante 4 con dimensiones e indicadores

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Percepción de los estudiantes Participantes en COIL	1-Experiencia de participación en COIL	1.1. grado de interacción con estudiantes extranjeros 1.2. valoración de dinámicas colaborativas 1.3. dificultades experimentadas (idioma, tecnología, otros) 1.4. grado de motivación durante el proyecto
	2- Desarrollo de competencias internacionales	2.1. autopercepción desarrollo de competencias interculturales 2.2. desarrollo de habilidades comunicativas 2.3. conciencia sobre diversidad y ciudadanía local 2.4. adquisición de habilidades para trabajo colaborativo internacionalización.
	3- aporte percibido en el aprendizaje	3.1. relación entre contenidos académicos y COIL 3.2. aplicabilidad de lo aprendido 3.3. grado profundización contenidos curricular a través de COIL
	4- Proyección y expectativas	4.1. intención de participar en futuras experiencias internacionalización 4.2. valoración de COIL como estrategia formación profesional 4.3. aporte percibido en la empleabilidad o futuro académico

Nota. Elaboración propia basada en fuente: Ramírez y Bustos-Aguirre (2022).

2.6. Fuente de datos

. Las fuentes de datos recurridas son primarias y la elección está sujeta a condiciones de factibilidad, viabilidad y accesibilidad. La factibilidad basada en la realización del trabajo de campo con instituciones socias participantes de la experiencia favorece el proceso. La viabilidad se encuentra fundamentada en la coherencia con los objetivos planteados y en la accesibilidad de contar con el acceso directo a la muestra. La investigadora ha participado activamente en la planificación, coordinación y ejecución de los programas con metodología COIL, teniendo acceso autorizado a fuentes de información primarias, tales como referentes institucionales, datos de contacto de los docentes participantes y resultados preliminares derivados de experiencias anteriores. Esta condición facilita la recolección de datos cualitativos y permite establecer los

vínculos necesarios para la realización de entrevistas y un análisis profundo de los aspectos relevantes de la investigación.

Respecto a los criterios usados para la selección de las fuentes de datos, se ha considerado: a- calidad dada por la mayor profundidad en información por el nivel de colaboración y empatía con los docentes participantes de los programa de metodología COIL y que han compartido experiencia; b- economía, ya que la accesibilidad ha permitido al mismo tiempo, acotar y manejar los tiempos; c- riqueza, dada por la participación de cada encuestado, aportando experiencias, vivencias de los sujetos la unidad de análisis de esta investigación; d- cantidad, puesto que se ha considerado la totalidad de la muestra propuesta y oportunidad, dado que es un contexto conocido ya que es el ámbito de desempeño del investigador.

Según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2023), la viabilidad de una investigación constituye un aspecto fundamental en el planteamiento del problema, haciendo referencia a la posibilidad de llevar a cabo el estudio con los recursos disponibles. Los autores destacan que este criterio involucra diversos componentes, como el tiempo, el acceso a la información, las capacidades del investigador y las condiciones institucionales que favorecen el desarrollo de la investigación.

Asimismo, la investigadora posee experiencia previa en la implementación de proyectos desarrollados mediante la metodología COIL, lo que le permitió contar con un conocimiento contextualizado del fenómeno estudiado para la interpretación y el análisis de los hallazgos. Esta condición facilitó el acceso a la información relevante para la investigación y la comprensión de los procesos analizados desde un enfoque ético y metodológico riguroso, adoptando un rol investigativo sustentado en los principios de objetividad y transparencia.

2.6.1. Reflexividad y rol de la investigadora

La investigadora desempeñó un rol activo en la planificación, coordinación y seguimiento de proyectos desarrollados mediante la metodología COIL en el contexto de las experiencias de internacionalización del currículo analizadas en esta investigación.

Esta condición constituyó una fortaleza para el estudio, en tanto facilitó el acceso a las instituciones participantes, a los docentes involucrados y a información relevante para la comprensión del fenómeno estudiado.

Esta condición permitió contar con un conocimiento situado sobre las dinámicas de implementación de los proyectos y los procesos institucionales vinculados con la internacionalización del currículo. Esta posición favoreció el acceso a actores clave y a información contextual difícilmente alcanzable desde una perspectiva externa, contribuyendo a una comprensión más profunda del fenómeno analizado.

No obstante, esta proximidad con el objeto de estudio también podría introducir potenciales sesgos en la producción e interpretación de los datos. En este sentido, se reconoció explícitamente la posición de la investigadora dentro del campo estudiado y se adoptó una perspectiva reflexiva respecto de su participación en el proceso de investigación. La reflexividad implica reconocer las posibles influencias derivadas de la trayectoria, experiencia y posicionamiento del investigador, así como desarrollar estrategias orientadas a minimizar su incidencia en el proceso de investigación (Ghasarian, 2008). En consonancia con ello, se implementaron diversas acciones destinadas a fortalecer el rigor metodológico, la transparencia del proceso investigativo y la credibilidad de los hallazgos.

Entre dichas estrategias se incluyó la triangulación de fuentes de información, incorporando la perspectiva de docentes de universidades socias extranjeras, referentes institucionales y estudiantes participantes en experiencias COIL. Para ello, se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de datos, tales como encuestas, entrevistas y herramientas diagnósticas aplicadas a las asignaturas, lo que permitió contrastar distintos puntos de vista y fortalecer la consistencia de los resultados obtenidos (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023).

Por otra parte, se garantizó el anonimato de los participantes durante el proceso de recolección y análisis de los datos, favoreciendo la expresión libre de opiniones, experiencias y valoraciones. En el tratamiento de la información cualitativa se implementó

un procedimiento sistemático de codificación y categorización apoyado en el software ATLAS.Ti, que permitió organizar la información de manera consistente y transparente.

Del mismo modo, la interpretación de los resultados se sustentó en el uso de citas textuales representativas de los participantes, procurando que las categorías emergentes derivaran del proceso sistemático de codificación y categorización de los datos relevados, y no exclusivamente de los supuestos previos de la investigadora. La integración de evidencias provenientes de diferentes actores, instrumentos y niveles de análisis contribuyó a fortalecer la credibilidad y consistencia de los hallazgos, favoreciendo una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Por ello, la participación de la investigadora en el contexto analizado fue asumida como un aspecto que requería ser explicitado y gestionado metodológicamente, equilibrando las ventajas derivadas del conocimiento situado con estrategias orientadas a garantizar la reflexividad, la transparencia y el rigor científico durante todo el proceso de investigación.

2.7. Instrumentos de recolección de los datos

Previamente a su aplicación, los instrumentos de recolección de datos fueron seleccionados y elaborados en función de los objetivos específicos de la investigación, la operacionalización de las variables y las dimensiones conceptuales desarrolladas en el marco teórico. Los criterios de validez de contenido de los instrumentos se sustentan en la correspondencia entre los constructos teóricos abordados, las dimensiones de análisis definidas y los indicadores establecidos para cada variable de estudio.

Cada instrumento fue diseñado para relevar una dimensión específica del fenómeno investigado y responder a los distintos niveles de análisis contemplados en la investigación. En este sentido, la Guía de Diagnóstico de Internacionalización de la Asignatura permitió analizar el grado de internacionalización de las asignaturas; la encuesta dirigida a docentes indagó los procesos de reflexión sobre la implementación de la metodología COIL; las entrevistas semiestructuradas recuperaron la perspectiva de

los referentes institucionales; y la encuesta destinada a estudiantes relevó sus percepciones acerca de la contribución de estas experiencias a su formación académica.

La utilización de instrumentos diferenciados, dirigidos a distintos actores y orientados a dimensiones específicas del fenómeno, permitió obtener información complementaria y consistente con los objetivos de la investigación.

Con excepción de la Guía de Diagnóstico de Internacionalización de la Asignatura (Beneitone, 2021), los restantes instrumentos fueron de elaboración propia y se diseñaron a partir de antecedentes teóricos, de la matriz de operacionalización de las variables y, cuando correspondió, del estudio previo realizado por la autora (Baroni, 2024). Asimismo, durante el proceso de formulación del proyecto doctoral, los instrumentos de elaboración propia fueron objeto de revisión académica previa a su aplicación, con el fin de garantizar su validez de contenido. En cuanto a la confiabilidad, cabe señalar que el estudio no procuró construir escalas psicométricas estandarizadas, sino relevar de manera descriptiva y exploratoria las percepciones y experiencias de los participantes. En este sentido, la Guía de Diagnóstico de Internacionalización de la Asignatura (Beneitone, 2021), utilizada sin modificaciones, constituye un instrumento previamente validado. Finalmente, la consistencia metodológica del estudio no se sustentó en un único instrumento, sino en la convergencia de evidencias obtenidas mediante diferentes fuentes de información, actores participantes y técnicas de recolección de datos, fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos y la comprensión integral del fenómeno investigado.

En correspondencia con la estrategia comparativa descripta en el apartado 2.3, los instrumentos correspondientes a las variables 1 y 2 retoman los utilizados en un estudio previo realizado por la autora (Baroni, 2024), con el propósito de mantener la equivalencia metodológica respecto de las dimensiones comunes de análisis.

La recopilación de datos de la variable 1: Grado de la internacionalización de la asignatura, se realiza mediante una encuesta autoadministrada, sin correcciones para la

población propuesta, basada en el Nivel 4 del Modelo de Beneitone (2021) (véase Anexo V).

Dicho instrumento abarca una escala que mide la internacionalización de la asignatura, específicamente en términos de la incorporación de la dimensión internacional en los elementos considerados en la misma. Esta escala se divide en tres dimensiones, cada una con sus indicadores correspondientes. Para articular un punto de vista sobre la existencia de opciones presentadas, se deben utilizar una escala valorativa con cuatro alternativas: 1- nada presente, 2- poco presente, 3- bastante presente, 4- totalmente presente, y apreciaciones de respuesta abiertas al finalizar cada dimensión.

Al finalizar la encuesta se solicita una valoración global de la internacionalización de la asignatura, teniendo en cuenta las siguientes valoraciones: 1- Nada: no tiene prácticamente nada Internacionalizado el Currículo, 2- Poco: sólo refleja algunas características y dimensiones de la Internacionalización del Currículo, 3- Bastante - representa las características y dimensiones fundamentales de la Internacionalización del Currículo con alguna ausencia, y 4- Totalmente: abarca por completo todas las características y dimensiones de la Internacionalización del Currículo.

El instrumento fue planteado considerando los criterios propuestos por Beneitone (2021), quien señala la importancia de evaluar el estado de internacionalización de las asignaturas como punto de partida para su innovación. Este ejercicio de análisis contempla no sólo el diagnóstico sino también la propuesta de posibles alternativas para la mejora e internacionalización del currículo.

Para la recolección de datos de la variable 2: Reflexión sobre las experiencias y aportes de COIL a la asignatura, se utiliza una encuesta mediante un cuestionario de elaboración propia que pretende recoger el conocimiento, las experiencias, las percepciones, las interpretaciones, las opiniones y las reflexiones que los actores poseen y han vivenciado a partir de su participación en un espacio de tarea colaborativa virtual de la metodología COIL (véase Anexo VI). Para tal fin, la encuesta incorpora una matriz reflexiva de análisis de experiencia COIL, construida a partir de una adaptación de la

estructura del análisis FODA —acrónimo de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas— que constituye una herramienta utilizada tradicionalmente para el diagnóstico estratégico de organizaciones y proyectos (Thompson et al., 2020).

La matriz utilizada en este estudio retoma la estructura de cuatro dimensiones propia del análisis FODA, aunque con una finalidad diferente a la originalmente propuesta por esta herramienta. En lugar de emplearse como un instrumento de diagnóstico estratégico institucional, se adaptó como una herramienta cualitativa de práctica reflexiva orientada a sistematizar las percepciones de los docentes acerca de su experiencia de implementación de la metodología COIL. Para ello, las categorías tradicionales de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas fueron resignificadas en las dimensiones: logros, limitaciones, lecciones aprendidas y líneas y oportunidades futuras, con el propósito de favorecer la reflexión sobre la experiencia desarrollada y organizar analíticamente los logros, las limitaciones, las lecciones aprendidas y las líneas y oportunidades futuras identificadas por los docentes participantes.

La adaptación de esta estructura respondió a la necesidad de contar con un instrumento que favoreciera la reflexión sistemática sobre la experiencia docente en proyectos COIL. La organización de las respuestas en torno a las dimensiones de logros, limitaciones, lecciones aprendidas y líneas y oportunidades futuras permitió recuperar, ordenar y analizar las percepciones de los participantes, facilitando la identificación de aprendizajes, desafíos y posibilidades de mejora surgidos de la experiencia desarrollada (Astudillo Banegas, 2019) (véase Tabla 6).

Tabla 6

Descripción del cuadrante FODA adaptado

LOGROS	LIMITACIONES
Resultados que se planificaron alcanzar y/o aquellos éxitos que surgieron durante el desarrollo de COIL. Se consideran logros el cumplimiento efectivo de las actividades	Aspectos internos y externos que afectaron el cumplimiento de objetivos y metas, incluyendo actividades que no se lograron concretar, resultados que no fueron alcanzados, o

propuestas, la utilización eficiente de los recursos, así como los cambios positivos generados en la población que participa.	elementos aplicables o posibles de transferir a otras situaciones.
LECCIONES APRENDIDAS	LÍNEAS Y OPORTUNIDADES
Experiencias, prácticas y aprendizajes construidos durante el desarrollo de COIL. Pueden ser positivas o negativas y no dependen del cumplimiento de los objetivos planteados. Representan conocimientos adquiridos que pueden compartirse y aplicarse a futuras experiencias.	Propuestas de continuidad que surgen a partir de la reflexión de logros, limitaciones y lecciones aprendidas. Constituyen acciones viables y oportunidades de mejora o expansión que se abren como resultado del desarrollo de COIL.

Nota. Elaboración propia con base en la fuente Astudillo Banegas (2019).

Este instrumento tuvo como finalidad favorecer la reflexión sistemática sobre las experiencias desarrolladas por los docentes en proyectos COIL, mediante la organización de sus percepciones en torno a los logros alcanzados, las limitaciones identificadas, las lecciones aprendidas y las líneas y oportunidades futuras. Desde esta perspectiva, la matriz permitió recuperar y sistematizar las experiencias de los participantes, favoreciendo la comprensión de los aportes percibidos de la metodología COIL en las prácticas pedagógicas y en los procesos de internacionalización del currículo.

La metodología adoptada para la recolección de los datos no se concibe únicamente como un procedimiento orientado a la obtención de información, sino como un dispositivo analítico que permite comprender y problematizar las experiencias vinculadas al trabajo colaborativo internacional en línea. Desde esta perspectiva, el proceso de indagación favorece la recuperación de aportes provenientes de los participantes y promueve la reflexión sobre las prácticas desarrolladas, con el propósito de identificar aportes, tensiones y posibilidades de mejora en la implementación de la metodología COIL. En este sentido, la producción de datos se entiende como un proceso interpretativo que contribuye a la construcción de conocimiento a partir de la experiencia, en concordancia con el enfoque propuesto por Strauss y Corbin (2002).

Finalmente, para las variables 3 y 4: Visión de los referentes institucionales y Percepción de los estudiantes participantes de COIL, se propone recopilar la mirada de los referentes institucionales en la perspectiva institucional e indagar sobre el punto de vista de los estudiantes respecto a la implementación de la metodología COIL y su aporte en la internacionalización del currículo, a través de entrevistas y encuestas semiestructuradas.

En el caso de la variable Visión de los referentes institucionales, a partir de entrevistas en profundidad semiestructuradas de elaboración propia, se analiza la perspectiva institucional que los referentes sostienen respecto de la finalidad, alcance y sentido estratégico de la internacionalización y la internacionalización del currículo y el lugar de la metodología COIL como parte del proceso.

La guía de entrevista semiestructurada fue elaborada a partir de las dimensiones e indicadores definidos en la matriz de operacionalización de la variable Visión de referentes institucionales. Con el fin de facilitar el desarrollo de la entrevista y favorecer la profundización en los distintos aspectos de análisis, las dimensiones fueron reorganizadas en ejes temáticos, lo que dio lugar a la formulación de preguntas orientadoras y subtemas de indagación. Esta reorganización no modifica el marco conceptual de la variable, sino que responde a criterios operativos propios de la técnica de entrevista semiestructurada (véase Tabla 7). El desarrollo completo de la guía de entrevista se incluye en el Anexo VII.

Tabla 7

Organización de entrevista semiestructurada a referentes institucionales

Dimensión de análisis	Pregunta orientadora	Ejes de indagación
Perspectiva institucional	significado para la institución de la internacionalización del currículo y cómo se refleja en sus políticas y estrategias	a-plan estratégico b-normativas c-áreas implicadas d-objetivos institucionales.
Experiencia con COIL	experiencia de la universidad con la implementación de proyectos COIL	a-origen b-actores involucrados,

		c-logros d-dificultades e-participación docente y estudiantil.
Impacto y aportes Percibidos	Impacto percibido que han tenido estas experiencias en la docencia, el currículo y la formación de competencias en estudiantes y docentes	a-cambios en prácticas b-competencias c-interculturales y digitales aprendizajes
Sostenibilidad y proyección	condiciones necesarias para sostener y fortalecer la internacionalización a través de COIL en el futuro	a-apoyos institucionales b-barreras actuales c-proyecciones d-alianzas estratégicas.
Otros	Otro aspecto considerado relevante sobre la internacionalización y COIL en la institución	

Nota. Elaboración propia a partir de la matriz de dimensiones e indicadores de la variable “Visión de referentes institucionales”.

Esta modalidad permite explorar en profundidad las percepciones, decisiones estratégicas y valoraciones subjetivas de los actores mencionados, otorgando flexibilidad para adaptar las preguntas según el desarrollo de la conversación (Hernández Sampieri et al. 2014). De esta forma, la entrevista semiestructurada facilita la obtención de información contextualizada sobre políticas, apoyos institucionales y obstáculos percibidos en la integración de la metodología COIL que busca completar la información obtenida a través de las encuestas.

Por último, para la recolección de datos de la variable Percepción de los estudiantes participantes de COIL se propone una encuesta semiestructurada de elaboración propia, basada en el listado de beneficios identificado en la investigación de Ramírez y Bustos-Aguirre (2022) (véase Anexo VIII).

La encuesta aborda el conjunto de valoraciones, interpretaciones y significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia formativa en proyectos COIL, en el marco de la internacionalización del currículo. A través de este instrumento se indagan las percepciones de las estudiantes consideradas indicadores relevantes del alcance

formativo y la contribución académica de las estrategias de internacionalización, en tanto permiten analizar cómo los estudiantes experimentan, internalizan y resignifican la dimensión internacional incorporada a su proceso de aprendizaje.

El instrumento se estructuró a partir de cuatro dimensiones de análisis: a) experiencia de participación en COIL, b) desarrollo de competencias internacionales, c) contribución en el aprendizaje y d) proyección y expectativas futuras.

A partir de los indicadores definidos para cada dimensión, se formularon los ítems del cuestionario, los cuales se organizaron en una escala de valoración tipo Likert de cinco puntos, donde 1 corresponde a “Nada” y 5 a “Mucho”. Esta escala permitió relevar el grado en que los estudiantes perciben que la experiencia COIL contribuyó al desarrollo de competencias interculturales, comunicativas, digitales y académicas, así como a la valoración de la internacionalización del currículo y a su proyección formativa y profesional.

Con el fin de complementar la información cuantitativa, el cuestionario incluyó además preguntas abiertas de carácter exploratorio, orientadas a profundizar en la valoración de la experiencia, las dificultades encontradas y las sugerencias para la mejora de futuros proyectos COIL. Estas preguntas permitieron recuperar apreciaciones personales de los estudiantes y enriquecer la interpretación de los resultados.

En este sentido, las percepciones de los estudiantes encuestados no se toman únicamente como opiniones subjetivas, sino como indicadores del proceso formativo, del desarrollo de habilidades blandas, del aporte en lo curricular y de la proyección académica y profesional derivada de la participación en experiencias COIL.

En el diseño del instrumento no se incluyeron variables de carácter sociodemográfico, como sexo o género, debido a que no se consideraron relevantes para los objetivos del estudio, centrados en el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la experiencia COIL. Asimismo, se optó por restringir la recolección de datos personales a fin de preservar el anonimato de los participantes y evitar la incorporación

de información que no resultara necesaria para la interpretación de los resultados, en consonancia con criterios éticos y metodológicos propios de la investigación educativa.

En todos los casos, los participantes pertenecientes a las diferentes muestras fueron informados de manera clara y precisa acerca de los objetivos del estudio, señalándose que los resultados obtenidos contribuirían al desarrollo y fortalecimiento del conocimiento en el campo de la investigación. A su vez, antes de la aplicación de los instrumentos, se solicitó la aceptación del correspondiente consentimiento informado, garantizando la participación voluntaria, el anonimato de las respuestas y el uso de la información exclusivamente con fines académicos (véase Anexo IX).

2.8. Procedimiento de análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó de manera diferenciada según la naturaleza de la información obtenida, en correspondencia con el diseño metodológico mixto adoptado en la presente investigación.

En relación con los datos cuantitativos, correspondientes a las preguntas cerradas de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, el procesamiento se realizó mediante el software IBM SPSS Statistics versión 26. Se efectuó un análisis descriptivo a partir de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, complementado con la elaboración de cuadros y figuras para facilitar la organización y presentación de la información. Asimismo, como complemento del análisis descriptivo, se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes, con el propósito de realizar un análisis comparativo exploratorio entre los grupos analizados en aquellas variables de interés para la investigación.

Si bien los datos provinieron de escalas tipo Likert y de una muestra no probabilística e intencional, la utilización de pruebas paramétricas en estos contextos encuentra respaldo en la literatura metodológica. Norman (2010) y Sullivan y Artino (2013) señalan que la prueba *t* presenta una adecuada robustez frente a desviaciones moderadas de sus supuestos, por lo que su utilización resulta aceptable cuando los

resultados son interpretados de manera consistente con las características del diseño de investigación y las limitaciones propias del estudio.

Por lo tanto, los resultados obtenidos mediante esta prueba fueron interpretados considerando las características metodológicas del estudio y utilizados como un recurso complementario para la interpretación de los resultados descriptivos, sin pretensión de generalización estadística.

Respecto de los datos cualitativos, el corpus estuvo integrado por las respuestas abiertas de la encuesta dirigida a docentes extranjeros, las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas a referentes institucionales y las respuestas abiertas de la encuesta aplicada a estudiantes participantes en experiencias COIL. La unidad de análisis estuvo constituida por los documentos producidos por los participantes, los cuales fueron analizados mediante una lectura integral que permitió identificar los significados presentes en cada uno de ellos en relación con los objetivos de la investigación.

El procedimiento analítico se desarrolló mediante un análisis de contenido cualitativo asistido por el software ATLAS.Ti, basado en un proceso sistemático de codificación, categorización e interpretación de la información obtenida (Strauss y Corbin, 2002). En una primera etapa se realizó una lectura exhaustiva del corpus con el propósito de alcanzar una comprensión global del material e identificar ideas recurrentes y aspectos relevantes vinculados con las dimensiones de estudio.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de codificación que combinó categorías derivadas del marco teórico y de la operacionalización de las variables con códigos emergentes construidos a partir de la lectura e interpretación del material empírico. Durante el proceso de análisis, los códigos fueron revisados, comparados y reorganizados a medida que avanzaba la interpretación del corpus, lo que permitió construir y consolidar las categorías emergentes en función de las recurrencias, similitudes y diferencias identificadas en la información (Strauss y Corbin, 2002).

Las categorías emergentes construidas mediante este procedimiento fueron utilizadas para organizar la presentación y el análisis de los resultados cualitativos correspondientes a docentes, referentes institucionales y estudiantes. Las citas textuales incorporadas en el Capítulo III fueron seleccionadas por su carácter representativo de cada categoría, con el propósito de ilustrar e interpretar los significados atribuidos por los participantes y preservar la diversidad de perspectivas.

En este proceso, el software ATLAS.Ti constituyó una herramienta de apoyo para la organización del corpus documental, la codificación de la información, la recuperación de fragmentos textuales y la visualización de relaciones entre códigos y categorías. La construcción de las categorías emergentes y la interpretación de los resultados fueron realizadas por la investigadora a partir del análisis sistemático del material empírico. La síntesis del procedimiento seguido para el análisis cualitativo se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8

Síntesis del procedimiento de análisis cualitativo

Etapa	Descripción del procedimiento	Resultado del proceso
Constitución del corpus	Integración de respuestas abiertas de docentes, entrevistas a referentes institucionales y respuestas abiertas de estudiantes.	Corpus documental para el análisis.
Lectura inicial	Lectura integral para identificar temas recurrentes y unidades de significado.	Identificación de ideas relevantes.
Codificación	Asignación de códigos a los fragmentos de información considerando dimensiones teóricas y códigos emergentes.	Códigos iniciales.
Agrupamiento	Comparación y organización de códigos según afinidad conceptual.	Categorías emergentes.
Interpretación	Análisis de las categorías y selección de citas representativas para respaldar la interpretación.	Presentación de resultados cualitativos en Capítulo III.

*Nota***.** Elaboración propia, 2026.

Declaración sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial

En virtud de los principios de transparencia académica, se deja constancia de que durante el desarrollo de esta investigación se utilizó la herramienta ChatGPT-5 para la revisión del documento. Su utilización se limitó a funciones de asistencia y no reemplazó el análisis científico ni la elaboración intelectual propia de la investigación. Todas las decisiones metodológicas, el análisis e interpretación de los resultados, las conclusiones y la versión final del documento corresponden exclusivamente a la autora, quien asume la plena responsabilidad académica e intelectual del contenido presentado.

CAPÍTULO III. Resultados y análisis

3.1. Tratamiento de los datos

En concordancia con los objetivos planteados en la presente investigación y en coherencia con el diseño metodológico adoptado, los datos obtenidos fueron organizados y analizados de manera integrada, considerando la naturaleza cualitativa y cuantitativa de la información producida. La presentación de los resultados se estructuró de acuerdo con las variables y dimensiones definidas en la matriz de análisis, procurando mantener la articulación entre los objetivos de investigación, los instrumentos de recolección de datos y las categorías analíticas construidas durante el proceso de análisis.

En relación con la variable Grado de internacionalización de la asignatura, los datos obtenidos mediante la Guía de diagnóstico de la internacionalización del currículo de Beneitone (2021) fueron sistematizados mediante análisis descriptivos y comparativos, permitiendo identificar tendencias en el autodiagnóstico realizado por los docentes participantes. Los resultados se presentan mediante cuadros y figuras que facilitan su interpretación. Respecto de la variable Reflexión sobre las experiencias y aportes de COIL a la asignatura, la información obtenida a través del cuestionario de elaboración propia fue organizada en categorías emergentes construidas a partir del proceso de codificación y categorización desarrollado durante el análisis cualitativo. Estas categorías permitieron sistematizar las percepciones docentes en torno a los logros, limitaciones, lecciones aprendidas y líneas y oportunidades futuras derivadas de la implementación de la metodología COIL. En cuanto a las entrevistas realizadas a referentes institucionales, los resultados se presentan a partir de las categorías emergentes construidas durante el análisis, las cuales permitieron identificar las principales concepciones, políticas y estrategias institucionales vinculadas con la internacionalización del currículo. Finalmente, los datos correspondientes a la encuesta aplicada a estudiantes fueron organizados mediante una estrategia de análisis que integró la información cuantitativa obtenida de las preguntas cerradas con la

interpretación cualitativa de las respuestas abiertas, permitiendo comprender las percepciones de los participantes sobre la experiencia COIL desde una perspectiva complementaria. La integración de las distintas fuentes de información respondió a una estrategia de triangulación que permitió contrastar las perspectivas de docentes, referentes institucionales y estudiantes, fortaleciendo la consistencia de los hallazgos y favoreciendo una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

3.2. Presentación y análisis de los resultados

Con el propósito de presentar los datos de manera clara y sistemática, se organizó la información obtenida en tablas y figuras de frecuencia. Cada variable fue previamente categorizada y tabulada, lo que permitió agrupar las respuestas según su presencia, tendencia y coincidencias. Este procedimiento facilitó la síntesis de la información y posibilitó el posterior análisis, interpretación y discusión de los resultados.

3.2.1. Grado de internacionalización de la asignatura

A continuación, se presentan las tablas de frecuencia correspondientes a los datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento Guía Diagnóstica de Internacionalización de la Asignatura. La exposición de los resultados se organiza en función de las dimensiones propuestas por dicho instrumento, a partir de las cuales se desarrolla su respectivo análisis (véanse Tablas 9 - 16).

Con la finalidad de contextualizar y comprender la diversidad disciplinar implicada en la experiencia, la Tabla 9 muestra la distribución de carreras y asignaturas a las que pertenecen los docentes extranjeros participantes en programas COIL.

Tabla 9

Distribución de docentes por carreras y asignaturas participantes en programas COIL

CARRERA	ASIGNATURA	PAIS

Psicología	Prácticas preprofesionales de Psicología	Perú
	Intervención en crisis	México
	Naturaleza química	Colombia
	Pruebas Psicológicas I	Perú
	Metodología de la investigación	Colombia
	Taller de Desarrollo Personal II	Colombia
	Revisiones Sistemáticas	Brasil
	Psicología Educacional I	México
	Psicología Laboral Organizacional	Brasil
	Pensamiento y lenguaje	Colombia
	Psicología General	Colombia
Psicopedagogía	La escuela en la nueva normalidad	México
	Herramientas didácticas	Perú
	Desafíos y nuevas tecnologías	México
Kinesiología y Fisiatría	Taller de Práctica Profesional	España
	Medicina preventiva y del trabajo	Colombia
	Fisioterapia	España
Administración	Comercialización	Costa Rica
	Cambio organizacional	Costa Rica
	Gestión tributaria	Colombia
Nutrición	Antropología Nutricional	Perú
	Cultura alimentaria	Perú
	Nutrición, Salud y Bienestar	Perú
Diseño	Comunicación y marketing digital	Colombia
	Identidad gráfica	Chile
	Branding	Colombia
	Tipografía	Chile
Contador	Teoría y técnica impositiva	Colombia
	Mercadeo II	Costa Rica
	Econometría	Chile
Abogacía	Teoría del Derecho	México
	Antropología y Derecho	Perú
	Derecho Internacional público	Colombia
Maestría en educación	Investigación aplicada I	Colombia
	Estrategia de la Enseñanza	Colombia
Total de la muestra		35

Nota. Elaboración propia.

En la dimensión “Diseño de la asignatura en términos de resultados de aprendizaje” correspondiente al instrumento basado en la propuesta de Beneitone (2021), los datos muestran que la mayoría de los docentes se ubican en los niveles “bastante presente” y “totalmente presente” en los distintos indicadores considerados.

En particular, en relación con la explicitación del aporte de la asignatura a la formación de un perfil internacionalizado, del total de la muestra de 35 docentes, el 42,9% (15 docentes) señala que este aspecto está totalmente presente, mientras que el 25,7% (9 docentes) lo considera bastante presente. Los valores completos se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10

Diseño de la asignatura en términos de resultados de aprendizaje y créditos académicos

INDICADOR	Nada presente	Poco presente	Bastante presente	Totalmente presente
El programa de la asignatura, cuando es oportuno, explicita el aporte que hace la misma para la formación de un graduado con un perfil de internacionalización.	5,7	25,7	25,7	42,9
El programa de la asignatura enuncia las competencias a las cuales contribuye a promover, en particular desde la perspectiva internacional.	11,4	25,7	22,9	40
El programa de la asignatura está descripto en términos de los resultados de aprendizaje, incluyendo una perspectiva internacional en los mismos.	8,6	14,3	31,4	45,7
La asignatura tiene definido un número de créditos académicos (RTF).	2,9	14,3	14,3	68,6
En la planificación de la asignatura se tuvieron en cuenta los créditos académicos asignados (RTF), y se consideró de forma explícita el volumen de trabajo total de los estudiantes para cada actividad propuesta.	2,9	28,6	25,7	42,9

Nota. Elaboración propia, 2026.

Cabe señalar que la concentración de respuestas en las categorías de valoración más elevadas debe interpretarse considerando las características de la muestra. Los docentes participantes integraron voluntariamente experiencias COIL, condición que

podría favorecer valoraciones más positivas respecto de la internacionalización del currículo. En este sentido, los resultados deben interpretarse considerando la posible influencia de un sesgo de autoselección o de deseabilidad social, propio de este tipo de estudios.

Los resultados obtenidos en esta dimensión permiten advertir que la incorporación de la perspectiva internacional se encuentra presente en la mayoría de las asignaturas analizadas, aunque con distintos niveles de formalización. La predominancia de respuestas en los niveles “bastante presente” y “totalmente presente” indica que los docentes reconocen la inclusión de contenidos y competencias vinculados con la internacionalización, especialmente en la explicitación de los aportes de la asignatura a la formación del graduado y en la formulación de los resultados de aprendizaje.

En este sentido, los datos sugieren que las asignaturas incorporan estos elementos, aunque no siempre de forma homogénea ni formalizada.

Por otro lado, la elevada presencia de respuestas en el nivel “totalmente presente” en relación con la definición de créditos académicos y la consideración del volumen de trabajo del estudiante evidencia un grado mayor de formalización en los aspectos estructurales del programa.

Sin embargo, la variabilidad que se observa entre los distintos indicadores permite mostrar que la internacionalización de las asignaturas no siempre se desarrolla de manera integral, sino que puede aparecer asociada a ciertos componentes del programa más que a un enfoque global del currículo.

En la dimensión del instrumento “Contenido de la asignatura”, los datos muestran que la mayoría de los docentes se ubica en los niveles “bastante presente” y “totalmente presente” en los distintos indicadores analizados.

En relación con la inclusión de temas vinculados con perspectivas globales e interculturales, del total de la muestra de 35 docentes, el 57,1% (20 docentes) señala que este aspecto está totalmente presente, mientras que el 28,6% (10 docentes) lo considera bastante presente.

Por otro lado, el 62,9% (22 docentes) indica que la asignatura aborda cómo el conocimiento puede construirse de manera diferente en diversas culturas, y el 74,3% (26 docentes) señala que la asignatura incluye contenidos provenientes de fuentes locales e internacionales. Los valores completos correspondientes a los 35 docentes participantes se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11

Contenido de la asignatura en términos de contenidos curriculares

INDICADOR	Nada presente	Poco presente	Bastante presente	Totalmente presente
La asignatura incluye temas relacionados con perspectivas globales y/o interculturales (por ejemplo, incorporación de estudios de casos nacionales e internacionales, ej. de otros contextos, etc.)	2,9	11,4	28,6	57,1
La asignatura aborda cómo el conocimiento puede construirse de manera diferente en las diversas culturas.	2,9	17,1	17,1	62,9
La asignatura revisa los matices de la terminología específica del campo en diferentes contextos lingüísticos y culturales.	2,9	17,1	31,4	48,6
La asignatura utiliza estudios de casos reales o simulados que examinen la comunicación, la negociación, la resolución de conflictos entre culturas, etc.	2,9	22,9	20	54,3
La asignatura examina cómo son similares y diferentes las prácticas profesionales en otros contextos culturales y nacionales y por qué.	2,9	34,3	17,1	45,7
La asignatura incluye contenido de fuentes locales e internacionales.	0	5,7	20	74,3
La asignatura incluye temas sobre cuestiones éticas en la globalización, como justicia social, equidad, derechos humanos y cuestiones sociales, económicas y ambientales.	2,9	17,1	31,4	48,6
La asignatura se centra en el desarrollo histórico de cuestiones relacionadas con temas y prácticas internacionales actuales.	5,7	20	34,3	40
La asignatura examina leyes y normativas relacionadas con la práctica profesional en diferentes entornos nacionales e internacionales.	8,6	28,6	25,7	37,1

La asignatura compara y contrasta los resultados de investigaciones internacionales y transculturales.	0	22,9	34,3	42,9
La asignatura recurre a bases de datos y fuentes de información internacionales (por ejemplo, revistas científicas internacionales).	0	14,3	20	65,7

Nota. Elaboración propia, 2026.

Los resultados obtenidos en esta dimensión muestran una presencia significativa de contenidos vinculados con la perspectiva internacional e intercultural en el desarrollo de las asignaturas. La concentración de respuestas en los niveles “bastante presente” y “totalmente presente” indica que los docentes reconocen la incorporación de enfoques globales, el análisis de contextos culturales diversos y el uso de fuentes internacionales.

La valoración elevada en indicadores vinculados con la inclusión de estudios de casos, la consideración de diferentes contextos culturales y la incorporación de cuestiones éticas y sociales sugiere una tendencia hacia la integración de contenidos internacionales en el currículo, aunque con distintos niveles de sistematicidad entre las asignaturas.

En la dimensión del instrumento “Materiales y recursos didácticos de la asignatura”**,** los resultados muestran que la mayoría de los docentes se ubica en los niveles “bastante presente” y “totalmente presente” en los distintos indicadores considerados, lo que da cuenta de una presencia significativa de recursos con orientación internacional en las asignaturas.

En relación con la utilización de bibliografía internacional, el 48,6% (17 docentes) señala que este aspecto está totalmente presente, mientras que el 31,4% (11 docentes) lo considera bastante presente.

De forma semejante, se observan niveles elevados en el uso de estudios de caso desarrollados en otros países, recursos digitales internacionales y materiales provenientes de organismos nacionales e internacionales, destacándose especialmente la utilización de sitios web internacionales como uno de los indicadores con mayor presencia.

Los valores completos correspondientes a los 35 docentes participantes se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12

Diseño de la asignatura en términos de materiales y recursos didácticos de la asignatura

INDICADOR	Nada presente	Poco presente	Bastante presente	Totalmente presente
Libros y artículos escritos por académicos/investigadores/expertos de otros países.	5,7	14,3	31,4	48,6
Textos que incluyen explícitamente una perspectiva internacional sobre el tema.	5,7	25,7	25,7	42,9
Estudios de casos que se desarrollan en otros países o exploran temas y desafíos internacionales.	5,7	22,9	17,1	54,3
Artículos de revistas científicas internacionales en el campo.	5,7	14,3	31,4	48,6
Materiales e investigaciones de organizaciones nacionales, internacionales e intergubernamentales para garantizar que los estudiantes tengan una perspectiva global de su disciplina.	11,4	2,9	28,6	57,1
Material audiovisual de otros países.	2,9	25,7	20	51,4
Sitios web internacionales.	5,7	14,3	17,1	62,9
Bases de datos internacionales.	5,7	17,1	22,9	54,3
Documentos y ponencias de conferencias internacionales.	5,7	25,7	28,6	40

Nota. Elaboración propia, 2026.

Los resultados de esta dimensión denotan una presencia significativa de recursos didácticos con orientación internacional en el desarrollo de las asignaturas. La concentración de respuestas en los niveles “bastante presente” y “totalmente presente” indica que los docentes incorporan materiales provenientes de diversos contextos académicos y culturales, tales como bibliografía internacional, estudios de caso, recursos digitales y producciones audiovisuales.

Por otro lado, la elevada valoración en el uso de sitios web internacionales, bases de datos y materiales de organismos internacionales sugiere una tendencia hacia la

ampliación de las fuentes de información más allá del contexto local, favoreciendo el acceso a perspectivas globales del conocimiento.

No obstante, la variabilidad en algunos indicadores, como la inclusión de textos con perspectiva internacional explícita o el uso de documentos de conferencias internacionales, permite inferir que la incorporación de estos recursos no se presenta de manera homogénea en todas las asignaturas, sino que depende en parte de las decisiones pedagógicas de los docentes.

En la dimensión del instrumento “Actividades de enseñanza y aprendizaje de la asignatura”, los resultados muestran que la mayoría de los docentes se ubica en los niveles “bastante presente” y “totalmente presente” en los distintos indicadores analizados, lo que evidencia una incorporación significativa de estrategias pedagógicas con orientación internacional.

La inclusión de experiencias que promueven la participación en contextos internacionales muestra una tendencia elevada, donde el 54,3% (19 docentes) señala que estas actividades están totalmente presentes. Asimismo, se observan niveles elevados en la incorporación de actividades que involucran el análisis de contextos culturales diversos y la participación en simulaciones o instancias de interacción académica, así como en la invitación de profesores o expertos internacionales.

De igual modo, se registran valoraciones positivas en el uso de metodologías que promueven el trabajo colaborativo, el análisis de problemas y el abordaje de situaciones complejas, así como en la generación de espacios de reflexión sobre experiencias interculturales.

Los valores completos correspondientes a los 35 docentes participantes se presentan en la Tabla 13.

Tabla 13

Actividades de enseñanza y aprendizaje de la asignatura

INDICADOR	Nada presente	Poco presente	Bastante presente	Totalmente presente

En la asignatura se incluyen profesores/expertos invitados con experiencia y antecedentes internacionales, en forma presencial, así como t	11,4	25,7	17,1	45,7
En el marco de la asignatura se realizan visitas, trabajo de campo en oficinas locales de organizaciones, asociaciones, fundaciones o empresas internacionales o que participan en actividades internacionales.	25,7	25,7	22,9	25,7
Desde la asignatura se promueve la participación en eventos locales (en la universidad u otro ámbito) con un componente internacional (por ejemplo, charlas de profesores visitantes, exposiciones de museos, conciertos, festivales, etc.)	8,6	14,3	22,9	54,3
En la asignatura se incluyen actividades/tareas que requieren que los estudiantes reflexionen críticamente sobre asuntos internacionales o interculturales (por ej., la escritura de artículos/ensayos u otros escritos autorreflexivos sobre temas globales y cuestiones culturales	8,6	14,3	31,4	45,7
En la asignatura se promueven simulaciones, juegos de roles y debates para abordar temas desde diferentes perspectivas culturales.	8,6	25,7	28,6	37,1
En la asignatura se propone el análisis e interpretación de informes/documentos/artículos de diarios de otros países.	17,1	17,1	22,9	42,9
En la asignatura se promueven las presentaciones de estudiantes ante una audiencia internacional/intercultural (que puede ser real o simulada, presencial o virtual)	20	17,1	20	42,9
En la asignatura se utiliza el análisis de datos recopilados en bases internacionales.	11,4	22,9	31,4	34,3
En la asignatura se promueven proyectos grupales que involucran equipos compuestos por estudiantes nacionales e internacionales que colaboran, tanto de forma presencial como virtual.	11,4	22,9	11,4	54,3
En la asignatura se estimula a los estudiantes a analizar los problemas, metodologías y posibles soluciones relacionadas con las áreas de debate actuales dentro de su disciplina desde una amplia gama de perspectivas culturales.	5,7	25,7	20	48,6
La asignatura brinda a los estudiantes espacios para reflexionar sobre interacciones y experiencias interculturales e internacionales que hayan tenido (de forma presencial y/o virtual), y para pensar y compartir lo que aprendieron de estas experiencias.	8,6	14,3	28,6	48,6

Nota. Elaboración propia, 2026.

Los resultados obtenidos en esta dimensión permiten inferir una presencia relevante de estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas a la internacionalización del currículo. La concentración de respuestas en los niveles medio y alto sugiere que los docentes incorporan actividades que favorecen la interacción con contextos internacionales, el análisis de problemáticas globales y el desarrollo de experiencias de aprendizaje situadas.

La inclusión de simulaciones, trabajo colaborativo y análisis de casos indica una tendencia hacia el uso de metodologías activas que promueven la participación del estudiante y el desarrollo de competencias interculturales

Sin embargo, la dispersión en algunos indicadores vinculados con la realización de trabajos con organizaciones externas o la implementación de proyectos grupales con enfoque internacional sugiere que estas estrategias no se desarrollan de manera homogénea en todas las asignaturas, mostrando distintos niveles de integración pedagógica.

En referencia a la dimensión del instrumento “Estrategias de evaluación”**,** los resultados revelan que la mayoría de los docentes se ubica en los niveles “bastante presente” y “totalmente presente” en los distintos indicadores analizados, lo que evidencia la incorporación de criterios de evaluación vinculados con la perspectiva internacional en las asignaturas.

Particularmente, se observa que el 40% (14 docentes) señala que se informa a los estudiantes sobre los criterios de evaluación relacionados con la dimensión internacional, mientras que valores similares se registran en la inclusión de evaluaciones basadas en conocimientos disciplinares que incorporan comparaciones entre contextos locales e internacionales.

De manera similar, se destacan niveles elevados en el diseño de propuestas de evaluación que promueven el trabajo en proyectos y la reflexión sobre problemáticas

interculturales, así como en la implementación de actividades que incluyen instancias de interacción, evaluación y retroalimentación entre pares.

Los valores completos correspondientes a los 35 docentes participantes se presentan en la Tabla 14**.**

Tabla 14

Estrategias de evaluación de la asignatura

INDICADOR	Nada presente	Poco presente	Bastante presente	Totalmente Presente
En la asignatura se informan a los estudiantes los criterios de evaluación relacionados con la dimensión internacional de su formación.	20	22,9	17,1	40
La asignatura explícitamente mapea los vínculos entre los criterios de evaluación y los estándares internacionales en el área de disciplina o profesión para los estudiantes, para que sean conscientes de por qué los elementos de la evaluación son importantes.	20	20	25,7	34,3
La asignatura incluye elementos de evaluación que se basan en contextos culturales, así como conocimientos disciplinarios (por ejemplo, ejercicios comparativos que implican comparar/contrastar normas, prácticas, problemas, tanto locales como interculturales e internacionales).	11,4	20	28,6	40
La asignatura incluye propuestas de evaluación tales como proyectos individuales y grupales, que permitan dar cuenta de la capacidad de los estudiantes sobre: cómo trabajar con personas de otras culturas y naciones; comprender las perspectivas de los demás, y comparar y contrastar diferentes puntos de vista sobre un tema o curso de acción.	5,7	20	34,3	40
El docente a cargo de la asignatura diseña tareas de evaluación que requieran que los estudiantes presenten información y reciban retroalimentación de una audiencia internacional o intercultural.	17,1	17,1	28,6	37,1
El docente a cargo de la asignatura diseña actividades que estimulen a los estudiantes a interactuar con otros, en tareas que incluyan reflexión, trabajo en equipo y resolución de problemas (reales o virtuales), incluyendo el uso de evaluación y retroalimentación de pares.	17,1	14,3	20	48,6

Nota. Elaboración propia, 2026.

Los resultados obtenidos en esta dimensión indican una presencia significativa de estrategias de evaluación orientadas a la incorporación de la dimensión internacional en el proceso formativo. La concentración de respuestas en los niveles medio y alto sugiere que los docentes integran criterios de evaluación que contemplan no solo los contenidos disciplinares, sino también la capacidad de los estudiantes para analizar, comparar e interpretar problemáticas en contextos diversos.

La inclusión de propuestas de evaluación basadas en proyectos, el trabajo colaborativo y la interacción entre pares indican una tendencia hacia el uso de estrategias evaluativas que promueven el desarrollo de competencias interculturales y el aprendizaje situado.

A pesar de la variabilidad en algunos indicadores, especialmente en la explicitación de vínculos entre criterios de evaluación y estándares internacionales, se muestra que la integración de la perspectiva internacional en la evaluación no se presenta de manera homogénea en todas las asignaturas, evidenciando distintos niveles de desarrollo en este componente del currículo.

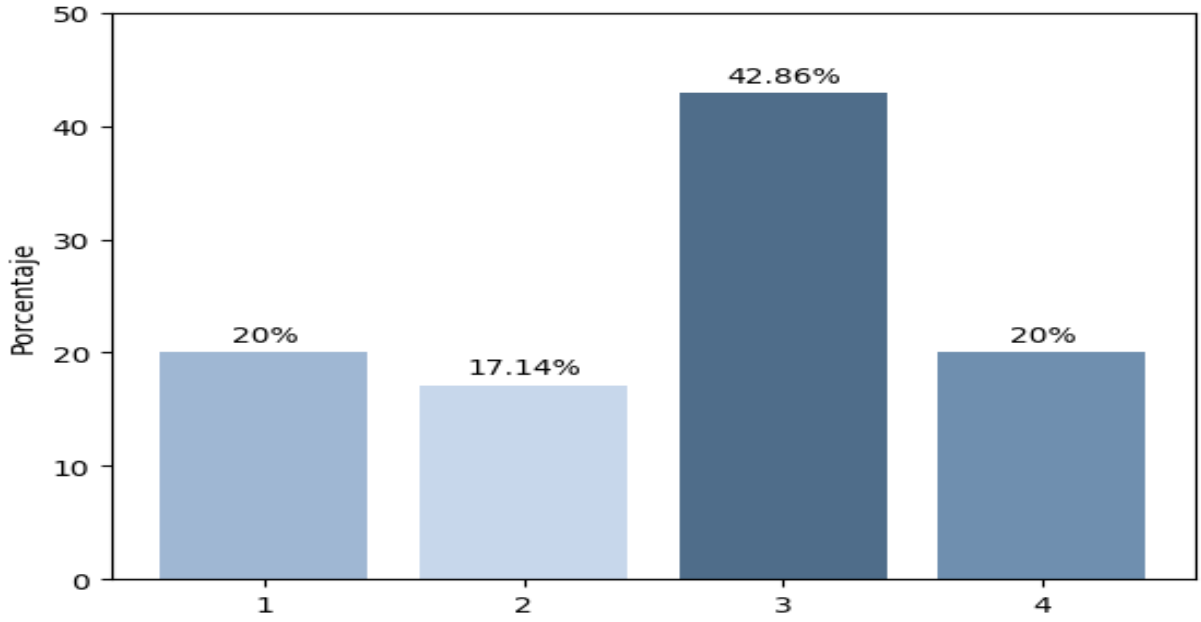
Ahora, bien, en la dimensión de instrumento “Valoración en términos globales del nivel de internacionalización de las asignaturas”, medida a través de una escala de cuatro niveles, los resultados muestran una distribución heterogénea entre los docentes extranjeros.

El 42,86% (15 docentes) considera que los elementos internacionales o interculturales se integran a lo largo de la asignatura, constituyendo el nivel con mayor frecuencia. Por su parte, el 20% (7 docentes) señala que la asignatura presenta una orientación internacional o intercultural en su totalidad, mientras que el mismo porcentaje indica que dichos elementos aparecen de manera ocasional.

En menor medida, el 17,14% (6 docentes) indica que la internacionalización se limita a una unidad específica de la asignatura. Los valores completos se presentan en la Figura 2.

Figura 2

Comparación valoración del nivel de la internacionalización en términos globales-docentes extranjeros



Nota. Elaboración propia, 2026.

Los resultados permiten observar que la mayoría de las asignaturas se ubica en un nivel intermedio de internacionalización, caracterizado por la integración progresiva de elementos internacionales a lo largo del desarrollo de la materia. La concentración de respuestas en el nivel 3 sugiere que los docentes incorporan la dimensión internacional de manera sostenida, aunque no necesariamente de forma transversal a toda la asignatura.

En igual sentido, la presencia de respuestas en los niveles extremos indica la coexistencia de distintas prácticas, es decir, por un lado, asignaturas donde la internacionalización es aún incipiente o puntual, y por otro, experiencias donde se encuentra plenamente integrada.

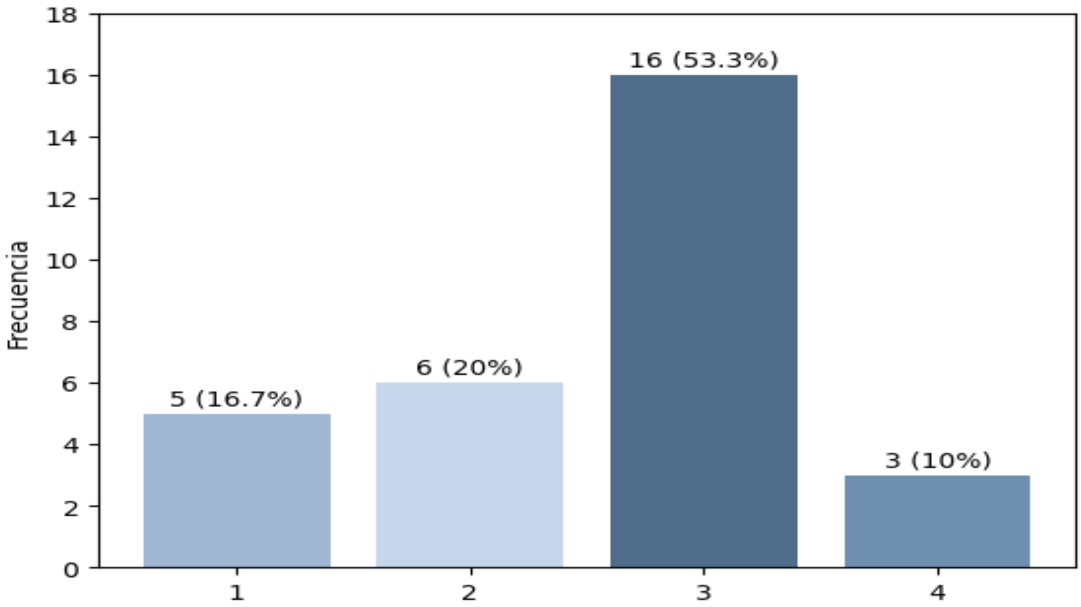
Esta distribución evidencia que el nivel de internacionalización no es homogéneo, sino que responde a distintos grados de desarrollo dentro de las prácticas docentes.

A efectos comparativos, se presentan los resultados obtenidos en el estudio previo con docentes de la universidad argentina (Baroni, 2024), en relación con la

valoración global del nivel de internacionalización de las asignaturas, tal como se observa en la Figura 3**.**

Figura 3

Comparación valoración del nivel de la internacionalización en términos globales-docentes universidad argentina.



Nota. Elaboración propia *de* resultados obtenidos en el estudio previo (Baroni, 2024).

Al comparar estos resultados con los obtenidos en el estudio previo, se observa una tendencia similar en la concentración de respuestas en los niveles intermedios de internacionalización. En ambos casos, predomina la integración progresiva de elementos internacionales a lo largo de la asignatura.

En relación con el nivel global de internacionalización percibido, el análisis comparativo exploratorio no mostró diferencias significativas entre docentes de la universidad argentina y los docentes de las universidades socias extranjeras ($t = 0{,}114$; $p = 0{,}909$). Ambos grupos presentaron valores medios muy similares, lo que indica una percepción comparable respecto al grado de internacionalización de sus asignaturas (véase Tabla 15). La ausencia de diferencias constituye en este caso un hallazgo relevante, ya que sugiere que ambos grupos de docentes presentan una percepción

similar respecto del grado de internacionalización, independientemente del contexto institucional de pertenencia.

Tabla 15

Comparación del nivel de internacionalización percibido entre docentes extranjeros y los de la universidad argentina

	Doc.universidad argentina n= 30		Docentes extranjeros n=35				
Variable	Suma o media	DE	Suma o media	DE	gl	t	p
En términos globales: ¿en qué nivel se encuentra internacionalizada la asignatura?	2,601	,968	2,63	1,031	63	,114	,909

Nota. Elaboración propia, 2026. DE = desviación estándar; gl = grados de libertad; t = estadístico de la prueba t de Student; p = nivel de significación.

De todos modos, al analizar la distribución de las respuestas, se observan diferencias en los niveles de internacionalización alcanzados por ambos grupos. Mientras los docentes de la universidad argentina concentraron una mayor proporción de respuestas en el nivel 3, los docentes extranjeros presentaron una distribución más heterogénea entre los distintos niveles, incluyendo tanto experiencias plenamente internacionalizadas como prácticas aún incipientes. Este resultado sugiere que las instituciones extranjeras participantes se encontraban en diferentes etapas de desarrollo de la internacionalización del currículo, reflejando la diversidad de trayectorias institucionales presentes en la muestra analizada.

A partir del análisis de las respuestas abiertas se construyeron diversas categorías emergentes vinculadas a “Acciones prioritarias para la internacionalización de la asignatura”. Estas permitieron sistematizar las percepciones de los docentes sobre los aspectos considerados prioritarios para fortalecer la dimensión internacional e

intercultural del currículo. La Tabla 16 presenta ejemplos representativos de cada categoría, mientras que el Anexo X reúne las respuestas completas analizadas, con el propósito de garantizar la trazabilidad del proceso de codificación e interpretación.

Se observa, también, una fuerte concentración en propuestas orientadas al rediseño curricular, la integración transversal de la dimensión internacional y la implementación de estrategias como COIL. También se destacan iniciativas vinculadas con el uso de metodologías activas, la vinculación con instituciones internacionales y la incorporación de recursos globales.

Tabla 16

Categorías emergentes sobre acciones prioritarias para la internacionalización de la asignatura (docentes extranjeros)

Categoría	Descripción	Frecuencia	Ejemplo representativo
Rediseño curricular	Propuestas orientadas a revisar programas, contenidos y resultados de aprendizaje con enfoque internacional	Alta	“Revisar la malla curricular…”, “Adecuar el syllabus…”
Integración transversal	Incorporación sistemática de la dimensión internacional a lo largo de toda la asignatura	Alta	“Que sea un objetivo transversal…”
Implementación de COIL	Uso o ampliación de experiencias COIL como estrategia de internacionalización	Alta	“Uso de COIL en clase…”, “Realizar más COIL…”
Metodologías activas e interculturales	Estrategias centradas en el debate, pensamiento crítico y trabajo colaborativo internacional	Media	“Generar debates…”, “Trabajo colaborativo…”
Vinculación internacional	Desarrollo de alianzas, convenios y participación de expertos o instituciones extranjeras	Media	“Acuerdos con universidades…”, “Invitar expertos…”
Uso de recursos internacionales	Incorporación de bibliografía, bases de datos, estudios de caso y materiales globales	Media	“Incorporar diferentes fuentes…”, “Casos internacionales…”
Formación docente	Necesidad de capacitación y cambio de paradigma en el rol docente	Media	“El docente debe entender este cambio…”
Limitaciones institucionales	Obstáculos vinculados con rigidez curricular o falta de condiciones institucionales	Baja	“Pocos márgenes para flexibilizar…”

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de respuestas abiertas de docentes extranjeros, 2026.

Los resultados muestran que la internacionalización de la asignatura es considerada principalmente como un proceso estructural, que requiere no solo la incorporación de actividades puntuales, sino una revisión integral del diseño curricular. Esta idea se refleja en expresiones de los docentes como: "*Revisar la malla curricular para que la internacionalización sea un objetivo transversal en los cursos..."* (D3). La recurrencia de propuestas vinculadas con la integración transversal sugiere que los docentes reconocen la necesidad de superar enfoques fragmentados o aislados. En este sentido, uno de los docentes señaló que: "*La metodología COIL debería formar parte de más asignaturas*..." (D7).

La presencia significativa de referencias a la metodología COIL y a estrategias de trabajo colaborativo internacional indica una valorización de las experiencias de interacción como eje central de la internacionalización.

A su vez, la aparición de categorías vinculadas con limitaciones institucionales y la necesidad de formación docente muestran que este proceso no depende exclusivamente de iniciativas individuales, sino de condiciones organizacionales que faciliten su desarrollo. Como lo comentó uno de los docentes: *"El cambio comienza por la formación de los propios docentes...*" (D20).

Con el propósito de realizar un análisis comparativo, se retoman los resultados obtenidos en el estudio previo (Baroni, 2024). Para ello se realizó una categorización emergente de dichos resultados (véase Tabla 32 en el Anexo XI).

Al comparar las categorías emergentes identificadas en el grupo de los docentes de universidades extranjeras y los docentes de la universidad argentina (véase Tabla 17), se observa una alta correlación en las acciones prioritarias para la internacionalización de la asignatura, particularmente en lo relativo al rediseño curricular, la integración transversal de la dimensión internacional y la incorporación de recursos y contenidos globales.

Sobre el enfoque y nivel de sistematicidad, en el caso de los docentes de las universidades socias extranjeras, se destaca una mayor centralidad de la metodología COIL como estrategia de internacionalización, así como un énfasis en el aporte a las prácticas pedagógicas y en el desarrollo de experiencias de interacción intercultural.

En el caso de los docentes de la universidad argentina, presentan una orientación más institucional y estructural, principalmente a la curricularización, la definición de criterios de evaluación, la formalización de los procesos y la articulación con otras áreas académicas.

Por otro lado, mientras que en el grupo de docentes extranjeros predomina un enfoque centrado en la innovación pedagógica, en el caso argentino se observa una mayor preocupación por la sistematización, regulación y sostenibilidad de las acciones, lo que da cuenta de distintos niveles de desarrollo en los procesos de internacionalización del currículo.

Tabla 17

Comparación de categorías emergentes sobre acciones prioritarias para la internacionalización de la asignatura según docentes extranjeros y docentes de la universidad argentina

Categoría	Docentes extranjeros	Docentes universidad argentina	Observaciones comparativas
Rediseño curricular	Fuerte énfasis en revisión de syllabus y resultados de aprendizaje	Fuerte énfasis en modificación de planes de estudio y curricularización	Coincidencia alta, con mayor formalización en el caso argentino
Integración transversal	Necesidad de integrar la internacionalización en toda la asignatura	Integración como eje estructural articulado con otras áreas	Coincidencia, con mayor nivel institucional en argentinos
Metodología COIL	Alta presencia como estrategia central	Presencia menor o implícita	Diferencia significativa: mayor centralidad en extranjeros
Metodologías activas	Debate, pensamiento crítico, trabajo colaborativo	Producción estudiantil, intercambio cultural	Coincidencia con enfoques pedagógicos similares

Vinculación internacional	Alianzas, expertos, redes	Redes académicas, congresos, profesionales	Coincidencia, con mayor formalización en argentinos
Recursos internacionales	Uso de bibliografía, bases de datos y experiencias globales	Uso de materiales, estudios comparados y casos globales	Coincidencia alta
Formación docente	Cambio de paradigma docente	Capacitación y criterios institucionales	Diferencia: enfoque más pedagógico vs. más institucional
Evaluación	Escasa mención explícita	Inclusión en criterios de evaluación y registro formal	Diferencia relevante a favor de argentinos
Condiciones institucionales	Limitaciones y rigidez curricular	Necesidad de recursos, coordinación y gestión	Coincidencia, con mayor explicitación en argentinos
Sentido formativo	Desarrollo de competencias interculturales	Formación para inserción profesional global	Coincidencia conceptual

Nota. Elaboración propia, 2026. Comparación con resultados obtenidos previamente (Baroni, 2024).

A partir de la caracterización del nivel de internacionalización de las asignaturas se procede a avanzar en el análisis de las experiencias desde la perspectiva docente. En este sentido, se presentan a continuación los resultados y análisis correspondientes a la reflexión de los docentes sobre la implementación de experiencias COIL.

3.2.2. Reflexión de los docentes sobre las experiencias y aportes de COIL

Los datos recogidos a través de la encuesta Análisis y reflexión sobre la metodología COIL fueron analizados en función de las categorías previamente definidas en el diseño de la investigación. En una primera instancia, la información fue examinada dentro de cada categoría y, posteriormente, contrastada entre ellas con el propósito de identificar relaciones, convergencias y posibles articulaciones. Las respuestas completas se encuentran en el Anexo XII.

Los resultados obtenidos en la Organización de COIL y las actividades previas a la implementación muestran que los docentes extranjeros otorgan un papel central a las instancias de coordinación interinstitucional, principalmente a través de reuniones con

universidades socias. Se pueden diferenciar tres dimensiones principales: capacitación, planificación y organización (véase Tabla 18).

Tabla 18

Organización de las actividades previas a la implementación de experiencias COIL

Reuniones Previas	Capacitación		Reuniones con equipos de internacionalización Intercambio sobre la metodología COIL Presentación de la propuesta académica Inducción a docentes y estudiantes
	Con universidades socias	Planificación	Diseño del syllabus compartido Definición de objetivos y resultados de aprendizaje Organización del cronograma de trabajo Selección de contenidos y temáticas Definición de actividades y productos finales
		Organización	Coordinación entre docentes de ambas instituciones Definición de roles y responsabilidades Organización de grupos de estudiantes Establecimiento de criterios de participación Preparación de actividades de integración (rompehielo) Definición de herramientas tecnológicas a utilizar

Nota. Elaboración propia a partir de la sistematización de respuestas abiertas de docentes extranjeros, 2026.

Sobre la capacitación, se destaca la importancia de generar espacios de intercambio entre equipos de internacionalización, así como instancias de inducción dirigidas tanto a docentes como a estudiantes, lo que pone de manifiesto la necesidad de acordar y construir un marco común de trabajo.

En cuanto a la planificación, los datos muestran una significativa orientación hacia el diseño conjunto del programa, la definición de objetivos y resultados de aprendizaje, así como la organización del cronograma y la selección de contenidos. Esto demuestra un proceso de co-diseño del programa colaborativo.

En la dimensión organizativa, se observa la importancia que se otorga a la coordinación entre docentes, la definición de roles, la conformación de grupos de

estudiantes y la preparación de actividades de integración intercultural, lo que da cuenta de la complejidad operativa que implica la implementación de experiencias COIL.

Ahora bien, al comparar estos resultados con los obtenidos en el estudio previo con docentes de la universidad argentina (Baroni, 2024), se observan coincidencias, especialmente en la importancia atribuida a la planificación conjunta y a la necesidad de coordinación interinstitucional (véase Tabla 19).

Tabla 19

Comparación integrada de las actividades previas a la implementación de experiencias COIL según docentes extranjeros y docentes de la universidad argentina

Dimensión	Docentes extranjeros	Docentes universidad argentina	Análisis comparativo
Capacitación	Reuniones con equipos de internacionalización- Intercambio sobre metodología COIL- Inducción a docentes y estudiantes- Presentación de la propuesta académica	Formación docente en internacionalización- Sensibilización institucional- Lineamientos sobre internacionalización del currículo	Coincidencia en la necesidad de formación, con mayor énfasis conceptual en argentinos y mayor inclusión de estudiantes en extranjeros
Planificación	Diseño conjunto del syllabus- Definición de objetivos y resultados de aprendizaje- Organización del cronograma- Selección de contenidos- Definición de actividades y productos	Diseño curricular- Definición de competencias- Planificación de actividades- Organización de tiempos académicos	Alta correlación en el rediseño pedagógico, con mayor formalización en el caso argentino
Organización	Coordinación entre docentes- Definición de roles- Organización de grupos- Criterios de participación- Actividades de integración (rompehielo)- Definición de herramientas tecnológicas	Organización del equipo docente- Criterios de selección de estudiantes- Articulación institucional- Preparación de materiales didácticos	Coincidencia en la coordinación, con mayor énfasis operativo-tecnológico en extranjeros y organizativo-institucional en argentinos

Nota. Elaboración propia a partir de la sistematización de respuestas abiertas de docentes extranjeros del presente estudio y de los resultados del estudio previo con docentes de la universidad argentina (Baroni, 2024).

Sin embargo, se identifican algunas diferencias en el énfasis de las acciones previas. Un señalamiento notorio es que, en el caso de los docentes extranjeros, se evidencia una mayor sistematicidad en la organización de las etapas de capacitación, planificación y coordinación. En el caso de los docentes de la universidad argentina, las respuestas tienden a concentrarse en aspectos más generales vinculados con la curricularización, la formación docente y la articulación institucional.

Desde esta perspectiva, los docentes extranjeros parecen poner mayor énfasis en la dimensión operativa y pedagógica del proceso de implementación, focalizada en el diseño y desarrollo de COIL, mientras que los docentes de la universidad argentina presentan una mirada más orientada a la institucionalización de la internacionalización del currículo. Esta diferenciación sugiere enfoques complementarios que se articulan, es decir, la práctica pedagógica por un lado y el fortalecimiento de la institucionalización que sostiene dichos procesos.

Sobre las estrategias de evaluación y retroalimentación implementadas en las experiencias COIL, los resultados muestran una organización que toma en cuenta tanto la evaluación del trabajo grupal de los estudiantes como la individual (véase Tabla 20).

Tabla 20

Estrategias de evaluación y retroalimentación implementadas en experiencia COIL

Evaluación	Del trabajo de los equipos de estudiantes	Rúbrica	Calidad de la producción Coherencia entre objetivos y resultados Aplicación de conocimientos disciplinares Integración de perspectivas interculturales
		Ponderación	Exposición oral Desarrollo del trabajo grupal Investigación y análisis Distribución de tareas Desempeño de los integrantes del equipo
	Individual	Participación	En encuentros sincrónicos En foros asincrónicos En actividades colaborativas

	En instancias de sociabilización

Nota. Elaboración propia a partir de la sistematización de respuestas abiertas de docentes extranjeros, 2026.

Sobre la evaluación de los equipos, se puede observar que predomina la elaboración de producciones aplicadas, como proyectos, presentaciones y trabajos finales. Es decir, hay una orientación hacia el aprendizaje activo y situado. Del mismo modo, los criterios de evaluación están vinculados con la calidad de las producciones vinculadas al conocimiento disciplinar y a la perspectiva intercultural. Al mismo tiempo, se consideran aspectos relacionados con el trabajo colaborativo, como la distribución de tareas y el desempeño como integrantes del equipo.

A pesar de lo señalado anteriormente, la evaluación individual se articula fundamentalmente a partir de la participación en los diferentes espacios de interacción, tanto sincrónicos como asincrónicos. Esto denota la importancia asignada al involucramiento y a la participación en el proceso.

En cuanto a la retroalimentación, los datos señalan que se da de manera continua y formativa, mediante devoluciones, *feedback* posterior a las sustentaciones. Esto sucede en tiempo real, de manera real o escrita. También se identifican diferentes espacios de retroalimentación, tales como foros de discusión, espacios de socialización y actividades de cierre. Esto da cuenta de un acompañamiento sostenido por parte de los docentes a lo largo del proceso.

Las estrategias de evaluación y retroalimentación implementadas en las experiencias COIL, al comparar el grupo de docentes extranjeros y el de la universidad argentina, se pueden identificar importantes correlaciones, pero también diferencias, especialmente en el grado de sistematicidad de las prácticas (véase Tabla 21).

Tabla 21

Comparación integrada de las estrategias de evaluación y retroalimentación de experiencias COIL según docentes extranjeros y docentes de la universidad argentina

	Dimensión	Docentes extranjeros	Docentes universidad argentina	Síntesis comparativa

EVALUACION	Evaluación del trabajo equipos	Evaluación centrada en producciones aplicadas (proyectos, presentaciones, trabajos finales)	Evaluación basada en presentaciones y trabajos grupales	Coincidencia en el enfoque grupal y en la centralidad de producciones finales
	Criterios (rúbrica)	Calidad de la producción Coherencia entre objetivos y resultados Aplicación de conocimientos Integración de perspectivas interculturales	Presentación Tiempo de exposición Calidad de la producción	Coincidencia en calidad de producción, con mayor profundidad conceptual en extranjeros
	Ponderación	Exposición oral Trabajo grupal Investigación y análisis Distribución de tareas Desempeño del equipo	Exposición oral Adquisición de conocimientos Trabajo grupal Investigación Distribución de tareas Desempeño de los integrantes	Concordancia en los criterios de evaluación del proceso grupal
	Evaluación individual	Participación en espacios sincrónicos, asincrónicos y colaborativos	Participación en debates, encuentros sincrónicos y foros asincrónicos	Coincidencia en la participación como indicador individual
RETROALIMENTACION	Modalidad	Retroalimentación sincrónica y asincrónica *Feedback* en tiempo real Devoluciones posteriores a exposiciones	Retroalimentación en instancias de presentación y participación	Docentes extranjeros declaran mayor diversidad de modalidades
	Seguimiento del proceso	Acompañamiento continuo Evaluación formativa Orientación a la mejora Clarificación de criterios	Retroalimentación centrada en momentos específicos	Docentes extranjeros muestran mayor continuidad en el seguimiento
	Espacios	Foros Encuentros sincrónicos Instancias de socialización Cierre de actividades	Debates Encuentros sincrónicos Foros asincrónicos	Coincidencia en los espacios, con mayor sistematicidad en extranjeros

Nota. Elaboración propia a partir de la sistematización de respuestas abiertas de docentes extranjeros del presente estudio y de los resultados del estudio previo con docentes de la universidad argentina (Baroni, 2024).

Se observa una coincidencia general en la evaluación del trabajo grupal, basada en la elaboración de producciones finales tales como proyectos, presentaciones e investigaciones. Ambos grupos consideran criterios similares de ponderación, tales como

la exposición oral, el trabajo colaborativo, la investigación y el desempeño de los integrantes del equipo, lo que evidencia una orientación compartida hacia la evaluación de procesos colectivos.

En cuanto a los criterios de evaluación, si bien se identifican elementos comunes como la calidad de la producción, los docentes extranjeros incorporan con mayor explicitación aspectos vinculados con la coherencia entre objetivos y resultados, la aplicación de conocimientos y la integración de perspectivas interculturales, lo que sugiere un enfoque más integral de la evaluación.

Por otro lado, la evaluación individual en ambos casos se centra en la participación de los estudiantes en distintos espacios de interacción, tanto sincrónicos como asincrónicos, lo que refuerza la importancia del involucramiento activo en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la retroalimentación, se identifican diferencias más marcadas. Los docentes extranjeros presentan una mayor diversidad de modalidades, incluyendo devoluciones sincrónicas, asincrónicas y en tiempo real, así como un seguimiento continuo del proceso. En el caso de los docentes de la universidad argentina, la retroalimentación aparece más vinculada a instancias específicas, como la presentación de trabajos y la participación en actividades.

En lo que respecta a los datos recogidos en la Reflexión sobre la experiencia COIL, a partir de la herramienta basada en un cuadrante FODA adaptado, que contempla: a- Logros, b- Limitaciones, c- Lecciones aprendidas y, d- Líneas y oportunidades, fueron analizados mediante un proceso de análisis cualitativo.

En primer lugar, se realizó un análisis de recurrencias léxicas, con el propósito de reconocer términos y expresiones relevantes presentes en las respuestas de los participantes. Posteriormente, se desarrolló una codificación temática, organizando la información según las cuatro dimensiones analíticas del instrumento.

Este procedimiento permitió identificar patrones discursivos, similitudes y contrastes en las percepciones de los docentes respecto de la implementación de experiencias COIL.

Con el propósito de complementar este análisis, la Figura 4 presenta como recurso exploratorio y complementario una nube de palabras que sintetiza visualmente los términos más recurrentes en las respuestas. Esta representación refuerza la identificación de los núcleos semánticos dominantes y permite visualizar la centralidad de conceptos vinculados con la internacionalización, el trabajo colaborativo y el aprendizaje intercultural.

Figura 4

Nube de frecuencia de palabras de las respuestas de docentes extranjeros sobre experiencias COIL



Nota. Elaboración propia a partir del análisis léxico del corpus de respuestas de los docentes extranjeros, 2026.

A partir del análisis léxico exploratorio y del proceso de codificación temática descrito en el Capítulo II, las respuestas fueron organizadas según las dimensiones del instrumento FODA adaptado, lo que permitió profundizar el análisis en función de logros, limitaciones, lecciones aprendidas y líneas de oportunidad.

La Tabla 22 muestra los términos recurrentes identificados. El análisis léxico exploratorio permitió identificar núcleos semánticos dominantes en el corpus textual. A su vez, estos núcleos fueron agrupados en campos semánticos, facilitando su organización e interpretación de los resultados.

Tabla 22

Frecuencia de términos y agrupación en campos semánticos del corpus de respuestas de docentes extranjeros

Término	Frecuencia	Campo semántico
Internacionalización	muy alta	Dimensión global del currículo
trabajo en equipo	muy alta	Colaboración académica
interculturalidad / intercambio cultural	alta	Aprendizaje intercultural
Estudiantes	muy alta	Proceso de aprendizaje
colaboración docente	alta	Cooperación académica
tiempo / horarios	muy alta	Dificultades operativas
Coordinación	media	Gestión académica
competencias interculturales	alta	Desarrollo de habilidades
movilidad virtual	media	Internacionalización digital
Planificación	media	Diseño pedagógico

Nota. Elaboración propia a partir del análisis léxico exploratorio de respuestas de los docentes extranjeros, 2026.

Los términos con mayor frecuencia en el corpus fueron *estudiantes* (40), *trabajo* (29), *docentes* (27) e *internacionalización* (17), lo que refuerza la centralidad de estas categorías en el análisis.

A partir de este análisis del vocabulario utilizado por los docentes, se identificaron tres núcleos semánticos principales que estructuran el discurso:

1. Internacionalización del currículo, representada por términos como internacionalización, movilidad virtual y colaboración entre universidades.
2. Aprendizaje colaborativo e intercultural, asociado a expresiones como trabajo en equipo, intercambio cultural y desarrollo de competencias interculturales.

3. Desafíos operativos de implementación, vinculados a referencias sobre tiempo, horarios, coordinación y conectividad.

Estos resultados muestran que las percepciones docentes se orientan principalmente hacia los beneficios pedagógicos de la internacionalización del currículo, junto con las dificultades organizativas propias de la implementación de experiencias COIL.

La Tabla 23 presenta una síntesis de las principales categorías emergentes correspondientes a cada dimensión del análisis FODA adaptado.

Tabla 23

Síntesis de las categorías emergentes del análisis FODA adaptado de docentes extranjeros

Dimensión	Categoría principal
Logros	internacionalización de la asignatura; aprendizaje intercultural; trabajo colaborativo; vinculación docente
Limitaciones	diferencias horarias; falta de tiempo; problemas de conectividad; coordinación
Lecciones aprendidas	planificación; claridad de objetivos; comunicación; mediación tecnológica
Líneas y oportunidades	continuidad del COIL; redes académicas; investigación conjunta; ampliación a otras asignaturas

Nota. Elaboración propia a partir del análisis cualitativo del instrumento basado en el cuadrante FODA adaptado, 2026.

Los logros reconocidos se vinculan principalmente con la internacionalización de la asignatura, el aprendizaje intercultural de los estudiantes, la colaboración entre docentes de distintas instituciones y el desarrollo de competencias interculturales, digitales y colaborativas. También se destaca la ampliación de las posibilidades académicas a partir del contacto con otros contextos profesionales.

Estos aspectos destacados evidencian una valoración positiva en el enriquecimiento pedagógico de las asignaturas y en la integración de perspectivas internacionales en el currículo. Esta valoración se refleja en expresiones como: *"Las personas estudiantes tuvieron una experiencia de trabajo intercultural utilizando Teams*

para superar barreras espaciales. Recibieron acompañamiento de profesoras de distintos países y desarrollaron proyectos colaborativos internacionales" (D14).

Las limitaciones señaladas por los docentes se relacionan principalmente con factores organizativos y logísticos, tales como las diferencias de horarios y calendarios académicos, la falta de tiempo para la planificación, problemas de conectividad y la participación desigual de los estudiantes.

Los elementos sobresalientes de las limitaciones muestran que los principales obstáculos en la implementación de experiencias COIL no se encuentran en lo pedagógico, sino en las condiciones de coordinación propias de la cooperación internacional virtual. En palabras de uno de los docentes: *"La diferencia horaria dificultó la coordinación de los grupos mixtos y el compromiso de los integrantes no siempre fue equivalente"* (D28).

Entre las lecciones aprendidas, los docentes destacan la importancia de la planificación anticipada, la claridad en la definición de objetivos, la comunicación sostenida entre docentes y la necesidad de una adecuada mediación tecnológica. Por otro lado, se reconoce el valor del trabajo intercultural como instancia de aprendizaje significativo.

Estas reflexiones recogidas marcan la necesidad e importancia de fortalecer la dimensión pedagógica y organizativa para optimizar las experiencias COIL. Como señaló uno de los participantes: *"La importancia de la planificación anticipada y de la coordinación docente interinstitucional, así como de la alineación entre los COIL y los objetivos de aprendizaje"* (D24).

En cuanto a las líneas y oportunidades, los docentes mencionan la posibilidad de dar continuidad y ampliar las experiencias COIL, fortalecer redes académicas internacionales, desarrollar proyectos de investigación conjunta e incorporar la metodología en un mayor número de asignaturas.

Estos señalamientos de las oportunidades evidencian el potencial de la metodología para su institucionalización como estrategia de internacionalización del

currículo. Esta proyección se refleja en expresiones como: *"Mantener el vínculo de colaboración entre las dos universidades, de manera que se puedan proponer nuevas experiencias de COIL y clases espejo. Proponer otras experiencias de COIL con un mayor tiempo de preparación. Generar otros espacios de intercambio, por ejemplo, a partir de la investigación."* (D17).

A partir de las respuestas de los 35 docentes extranjeros, se elaboró una matriz FODA adaptada que integra evidencias del discurso. Esto permite visualizar la articulación entre los datos empíricos, las categorías analíticas y su interpretación (véase Tabla 24).

Tabla 24

Matriz FODA adaptada con evidencias del discurso de los docentes extranjeros

Dimensión FODA	Palabra clave identificada	Categoría analítica	Síntesis interpretativa
Logros	internacionalización, estudiantes, movilidad virtual, colaboración	Internacionalización del currículo	Las experiencias COIL favorecen la integración de perspectivas internacionales en la asignatura y promueven la interacción académica entre estudiantes de diferentes contextos culturales.
	trabajo en equipo, intercambio, cooperación	Aprendizaje colaborativo	El trabajo conjunto entre estudiantes y docentes de distintos países fortalece procesos de aprendizaje colaborativo e intercultural
	trabajo en equipo, intercambio, cooperación	Desarrollo de competencias globales	La metodología COIL contribuye al desarrollo de habilidades transversales relevantes para la formación profesional en contextos globalizados.
Limitaciones	tiempo, horarios, calendarios académicos	Desafíos organizativos	Las diferencias institucionales y los cronogramas académicos constituyen uno de los principales obstáculos para la implementación del COIL.
	conectividad, plataformas, coordinación	Barreras tecnológicas y operativas	La mediación tecnológica requiere infraestructura adecuada y coordinación institucional.
	planificación, comunicación, coordinación docente	Gestión pedagógica del COIL	La planificación anticipada y la comunicación entre docentes resultan claves para el desarrollo exitoso de las experiencias COIL.

Lecciones aprendidas	interculturalidad, trabajo colaborativo	Aprendizaje intercultural	La interacción entre estudiantes de diferentes contextos culturales enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Líneas y oportunidades	redes académicas, investigación conjunta	Cooperación internacional	Las experiencias COIL generan oportunidades para fortalecer redes académicas internacionales.
	continuidad, expansión, nuevas experiencias	Institucionalización del COIL	Los docentes perciben potencial para ampliar y consolidar la metodología dentro de las estrategias de internacionalización del currículo.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis cualitativo de las percepciones docentes, 2026.

Ahora bien, la integración del análisis léxico y las categorías permite identificar que las percepciones de los docentes se organizan en torno a tres dimensiones centrales:

1. Contribuciones pedagógicas asociadas al aprendizaje intercultural y al desarrollo de competencias globales.
2. Desafíos organizativos, vinculados a la coordinación académica, al tiempo y a la mediación tecnológica.
3. Proyección institucional, relacionada con la consolidación de redes académicas y la expansión de iniciativas de cooperación internacional.

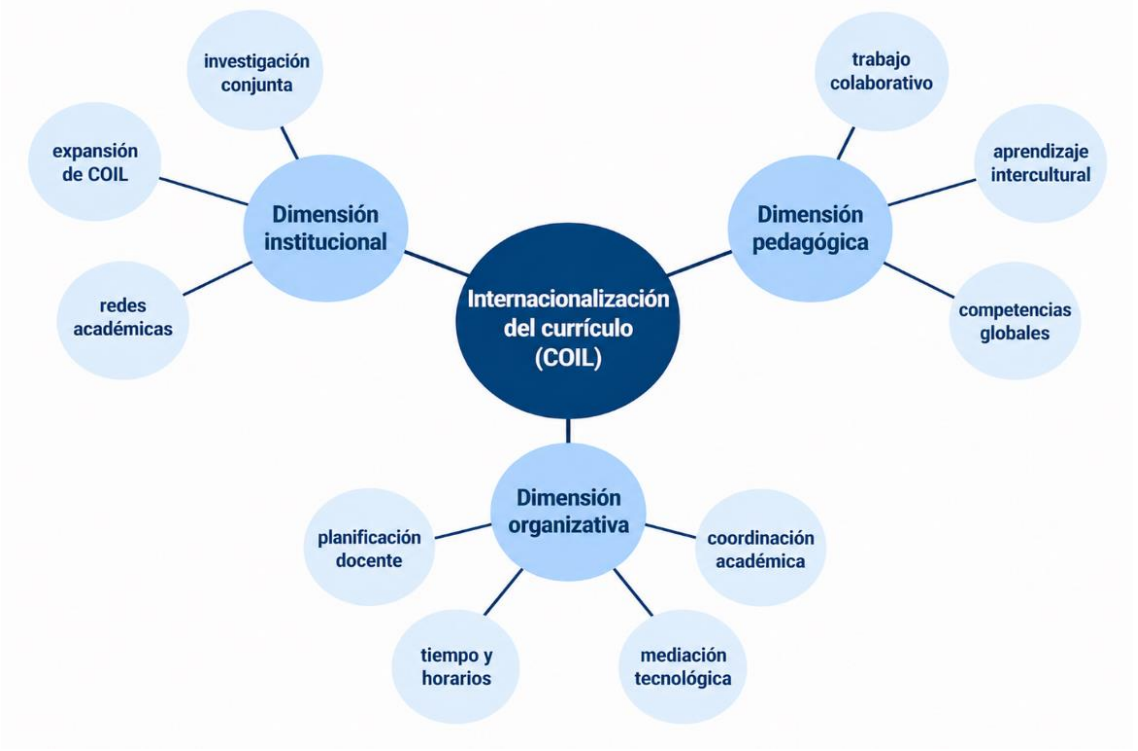
Estos resultados muestran que las experiencias COIL son valoradas como una estrategia significativa para la internacionalización del currículo, aunque su implementación requiere condiciones organizativas más sistemáticas y sostenidas.

La Figura 5 presenta el modelo conceptual emergente construido a partir del análisis cualitativo de las percepciones docentes sobre la implementación de experiencias COIL. La misma sintetiza la internacionalización del currículo como un proceso que se estructura en tres dimensiones interrelacionadas: pedagógicas, organizativas e institucionales. Estas dimensiones dan cuenta, respectivamente, del aporte en el aprendizaje intercultural y colaborativo, de las condiciones necesarias para

su implementación y de su proyección en términos de cooperación académica y fortalecimiento de redes internacionales.

Figura 5

Modelo conceptual emergente de la internacionalización del currículo a partir del análisis de percepciones docentes extranjeros sobre experiencias COIL



Nota. Elaboración propia a partir del análisis léxico exploratorio y la codificación temática de las respuestas docentes, en el marco del instrumento basado en el cuadrante FODA adaptado. 2026.

Retomando el análisis comparativo de los resultados obtenidos sobre docentes de la universidad argentina en una etapa previa de la investigación (Baroni, 2024), estos antecedentes permiten sintetizar las percepciones sobre la implementación de las experiencias COIL, reflejadas en el cuadrante FODA adaptado.

Las valoraciones obtenidas se agrupan en tres áreas. La primera remite al aprendizaje colaborativo e intercultural; aquí, el trabajo en equipo y el intercambio entre estudiantes aparecen como la vía principal para conocer otras realidades académicas. Un segundo eje identifica la internacionalización de la asignatura, entendida como la integración de perspectivas globales que enriquecen los contenidos curriculares. Por

último, surgen desafíos organizativos ineludibles: la gestión del tiempo, la coordinación interinstitucional y las condiciones tecnológicas necesarias para sostener las actividades.

Los resultados muestran que los principales logros se vinculan con la posibilidad de crear experiencias interculturales con aportes percibidos en el aula, el aumento de la motivación estudiantil y la incorporación de propuestas pedagógicas innovadoras. Entre las limitaciones, se enfatizan la falta de tiempo y las dificultades para coordinar cronogramas académicos, junto con algunas brechas tecnológicas.

En cuanto a las lecciones aprendidas, los docentes de la universidad argentina señalan la importancia de la planificación anticipada, la comunicación entre pares y la flexibilidad. Esto identifica las oportunidades orientadas a sostener el COIL, fortalecer redes de colaboración y ampliar estas prácticas a otras asignaturas.

Al comparar las percepciones de los docentes de las universidades socias extranjeras con las obtenidas previamente en docentes de la universidad argentina (Baroni, 2024), se identifican tanto puntos de convergencia como diferencias en la valoración de la metodología COIL. En ambos grupos, COIL es reconocida como una estrategia relevante para la internacionalización del currículo, destacándose especialmente su contribución al aprendizaje colaborativo, al intercambio intercultural y a la motivación de los estudiantes. Las dificultades organizativas, particularmente las vinculadas con el tiempo, la coordinación y el uso de la tecnología, constituyen una preocupación compartida.

Por otro lado, se observan diferencias en el énfasis otorgado a determinados aspectos. Mientras los docentes extranjeros ponen el foco en la proyección institucional, la generación de redes de investigación y la cooperación internacional, los docentes de la universidad argentina centran su mirada en la dimensión pedagógica, priorizando el aporte percibido de la metodología en el aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se puede observar que, si bien la valoración del COIL es positiva en ambos casos, el énfasis varía según el nivel de consolidación de la internacionalización, como un perfil más institucional en el extranjero frente a una impronta fuertemente pedagógica en el contexto argentino.

En la Tabla 25 se detallan las percepciones comparadas entre ambos perfiles docentes.

Tabla 25

Comparación de percepciones docentes de la universidad argentina y extranjeros sobre experiencias COIL

Dimensión	Docentes extranjeros	Docentes universidad argentina
Enfoque predominante	Proyección institucional	Dimensión pedagógica
Internacionalización	Énfasis en redes y cooperación	Énfasis en la asignatura
Aprendizaje colaborativo	Fuerte presencia	Fuerte presencia
Desafíos organizativos	Tiempo, coordinación internacional	Tiempo, organización local
Proyección	Expansión, investigación conjunta	Continuidad de experiencias

Nota. Elaboración propia a partir del análisis comparativo de las percepciones de docentes extranjeros y de la universidad argentina, 2026.

El análisis comparativo de las percepciones de los docentes de las universidades socias extranjeras y de los de la universidad argentina muestra coincidencias en la valoración positiva de la metodología COIL, especialmente en relación con el aprendizaje colaborativo e intercultural, así como diferencias en el énfasis otorgado a las dimensiones pedagógicas, organizativas e institucionales de su implementación.

3.2.3. Visión de referentes institucionales

En este apartado se presenta y analiza la visión de los referentes institucionales, construida a partir de las entrevistas en profundidad realizadas, con el propósito de

aportar una mirada estratégica sobre la implementación de COIL y su contribución a la internacionalización del currículo.

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a los referentes institucionales (RI 1-RI-10) fueron registradas en formato audiovisual, con consentimiento previo de los participantes, y posteriormente transcritas para su análisis. Dichas grabaciones se encuentran disponibles en los Anexos XIII y XIV, respectivamente.

Considerando la extensión del material obtenido en la transcripción de los registros de las entrevistas, se incluye en los anexos una transcripción representativa a modo de ejemplo, quedando el resto de las entrevistas disponibles para consulta académica (véase Anexo XV).

El análisis cualitativo se llevó a cabo mediante una codificación temática asistida por ATLAS.Ti. Como parte de este proceso, se construyeron categorías analíticas y se identificaron patrones recurrentes y relaciones significativas en torno a la internacionalización del currículo y la implementación de la metodología COIL.

Con el objetivo de contextualizar la procedencia de los referentes institucionales que participaron en las entrevistas, en la Tabla 26 se detallan los países y las instituciones de pertenencia.

Tabla 26

Procedencia de referentes institucionales

Ref. inst.	Institución	Sigla	País	Tipo de gestión	Año de creación
RI 1	Universidad Latina de América	UNLA	México	privada	1991
RI 2	Universidad Libre de Costa Rica	ULICORI	Costa Rica	privada	1993
RI 3	Universidad de Guanajuato	UGT	México	pública	1945
RI 4	Centro Universitario de Minas Gerais	UNIS	Brasil	privada	2000
RI 5	Corporación Universitaria Minuto de Dios	UNIMINUTO	Colombia	privada	1990
RI 6	Centro de estudios Universitarios Cardenal Herrera	CEU CH	España	privada	1972
RI 7	Universidad Autónoma de Chile	UA	Chile	privada	1989

RI 8	Universidad Científica del Sur	UCS	Perú	privada	1998
RI 9	Universidad Científica del Sur	UCSUR	Perú	privada	1998
RI 10	Universidad de Flores	UFLO	Argentina	privada	1995
RI 7	Universidad Autónoma de Chile	UA	Chile	privada	1989
RI 6	Centro de estudios Universitarios Cardenal Herrera	CEU CH	España	privada	1972

Nota. Elaboración propia, 2026.

En relación con la perspectiva institucional, se observa que la internacionalización es reconocida de manera generalizada por los referentes institucionales entrevistados como un eje estratégico. Sin embargo, este reconocimiento presenta distintos niveles de consolidación. En el caso del referente institucional europeo se evidencia una integración transversal en la docencia, la investigación y la gestión, tal como señala un referente institucional: “No la entendemos como una dimensión complementaria, sino como un eje transversal…” (RI6, España). En contraste con los contextos latinoamericanos, se identifica una transición entre lo que declaran y la implementación efectiva, asociada a limitaciones estructurales y organizacionales. Esto muestra un desfasaje entre la institucionalización formal y las prácticas, como se expresa en la siguiente afirmación: “Una cosa es lo que dice el papel y otra lo que se ejecuta…” (RI2, Costa Rica).

Además, según las respuestas, se puede observar una evolución en la concepción de la internacionalización del currículo. En un nivel inicial, esta se vincula principalmente con el aprendizaje de idiomas (“Inicialmente… cursos de inglés”, RI5, Colombia); en una etapa intermedia, se asocia a la movilidad académica y a los procesos de equivalencia curricular. En un nivel más avanzado, la internacionalización se entiende como la integración intencional de perspectivas interculturales y el desarrollo de competencias globales, tal como se evidencia en el siguiente testimonio: “Integración intencional de perspectivas internacionales…” (RI6, España). Es decir, que mientras en el contexto europeo predomina un enfoque pedagógico más complejo e integrado, en varios

países latinoamericanos persiste una transición desde modelos centrados en la movilidad hacia enfoques más amplios de internacionalización del currículo.

Respecto a la implementación de la metodología COIL, los referentes institucionales vinculan su incorporación principalmente con procesos recientes, en muchos casos impulsados por la pandemia, lo que favoreció el desarrollo de estrategias de internacionalización virtual (“A partir de la pandemia… se inició…”, RI9, Perú).

Sobre las prácticas educativas, los referentes institucionales destacan avances relacionados con el uso de las tecnologías digitales, la innovación metodológica y el desarrollo de competencias interculturales. Sin embargo, estos cambios se presentan de manera heterogénea, dependiendo del grado de compromiso y participación de los docentes.

Los referentes identifican al docente como un actor central para la implementación de la internacionalización del currículo, identificándolo como agente clave para la operacionalización de estas estrategias. Así lo comenta este testimonio: “El docente es el agente clave” (RI6, España). Aunque su participación se encuentra condicionada a diversos factores, como la disponibilidad de tiempo, la formación específica, desiguales niveles de participación e involucramiento. Se puede ver reflejado en declaraciones como esta: “No todos los docentes están integrados” (RI8, Perú). Si bien se constituye como un facilitador determinante, está condicionado por el contexto institucional.

A partir de la participación en la metodología COIL, los referentes institucionales entrevistados identifican avances en el uso de las tecnologías digitales, la innovación pedagógica y el desarrollo de competencias interculturales. Se menciona, por ejemplo: “…más uso de plataformas digitales e inteligencia artificial” (RI3, México). Pero estos cambios no se presentan de igual manera en todos los casos, sino que dependen en gran medida de las condiciones de implementación y del nivel de compromiso por parte de los docentes con la posibilidad de implementación de la metodología.

La sostenibilidad y proyección se identifican como principales desafíos: la disponibilidad de recursos, la sobrecarga docente, la necesidad de fortalecer la cultura

institucional en relación con la internacionalización y el afianzamiento de políticas institucionales que vayan más allá de iniciativas individuales. También se destaca la importancia de las alianzas estratégicas y del trabajo colaborativo como un elemento fundamental para sostener y ampliar esta práctica en el tiempo. Se observa una diferencia entre el contexto europeo, donde estos procesos aparecen más institucionalizados, y los países latinoamericanos, que están relacionados por iniciativas individuales o de actores específicos.

La Tabla 27 presenta una matriz de categorías emergentes y citas representativas que permiten vincular las interpretaciones con el discurso de los referentes institucionales.

Tabla 27

Matriz de categorías emergentes y citas representativas de entrevistas a referentes institucionales (RI 1- RI 10)

categoría	subcategoría	código	Cita representativa
1.Perspectiva institucional sobre la internacionalización	Internacionalización como eje estratégico	PE1	“Es uno de los ejes rectores del modelo académico…” (RI1, México)
	Internacionalización transversal	PE2	“No la entendemos como una dimensión complementaria…” (RI6, España)
	Internacionalización como criterio de calidad	PE3	“Es un indicador de la calidad académica…” (RI9, Perú)
	Desfasaje discurso. Práctica	PE4	“Una cosa es lo que dice el papel y otra lo que se ejecuta…” (RI2, Costa Rica)
2.Experiencia COIL	Surgimiento en contexto de pandemia	EC1	“A partir de la pandemia… se inició…” (RI9, Perú)
	Estrategia institucional	EC2	“Se pusieron en marcha desde la coordinación…” (RI3, México)
	Participación estudiantil	EC3	“Los estudiantes están en lista de espera…” (RI3, México)
	Logros	EC4	“Ampliación del acceso a experiencias internacionales…” (RI6, España)
	Dificultades	EC5	“Falta de tiempo de los docentes…” (RI4, Brasil)
	Innovación pedagógica	IT1	“Innovación metodológica…” (RI6, España)

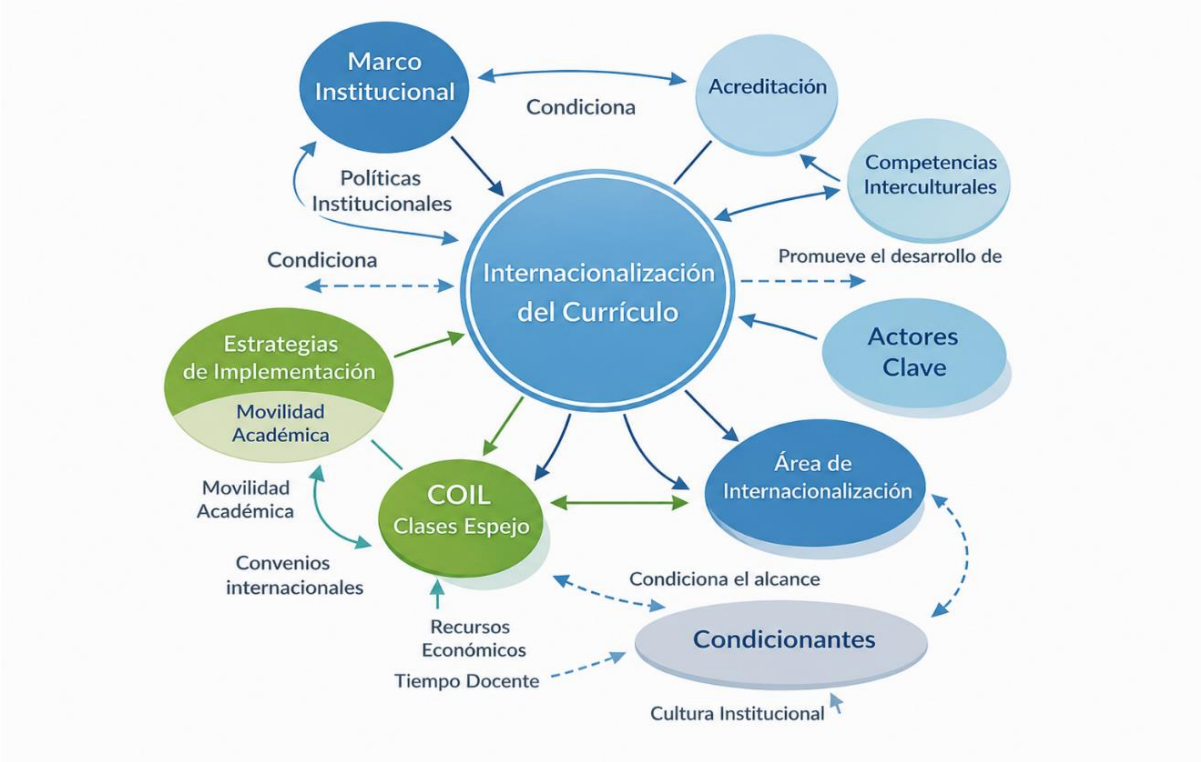
3.Aportes percibidos	Uso de tecnologías	IT2	“Más uso de plataformas digitales…” (RI3, México)
	Competencias interculturales	IT3	“Desarrollo de competencias interculturales…” (RI6, España)
	Transformación docente	IT4	“Depende del docente que lo implemente…” (RI4, Brasil)
4.Sostenibilidad y proyección	Apoyo institucional	SP1	“Hay una oficina que atraviesa todas las áreas…” (RI5, Colombia)
	Barreras estructurales	SP2	“No se le dan los recursos necesarios…” (RI2, Costa Rica)
	Cultura institucional	SP3	“No está completamente incorporado culturalmente…” (RI4, Brasil)
	Proyección futura	SP4	“Se proyecta como eje estratégico…” (RI7, Chile)

Nota. Elaboración propia. Matriz emergente a partir de la matriz de dimensiones e indicadores de la variable “Visión de referentes institucionales”, 2026.

A partir del análisis arriba presentado, se propone un modelo conceptual emergente que sintetiza las principales relaciones entre las categorías identificadas. El mapa conceptual permite comprender la internacionalización del currículo como un proceso en el que interactúan factores institucionales, pedagógicos y contextuales (véase Figura 6).

Figura 6

Modelo conceptual emergente de la internacionalización del currículo de las entrevistas a referentes institucionales



Nota. Elaboración propia a partir del análisis cualitativo de las entrevistas a referentes institucionales, 2026.

El modelo permite visualizar la internacionalización del currículo como un proceso dinámico. En el centro del modelo se ubica la internacionalización del currículo, entendida como un articulador que se constituye a partir de la integración de diferentes dimensiones.

En el primer nivel, el marco institucional, compuesto por las políticas institucionales, el estratégico y los procesos de acreditación. Esto actúa como un factor estructurante y, a su vez, condiciona y orienta el desarrollo de la internacionalización.

En un nivel siguiente se ubican las estrategias de implementación, entre las que se destacan la movilidad académica, los convenios internacionales y la metodología COIL, junto con otras prácticas como las clases espejo. Estas conforman los mecanismos a través de los cuales se operacionaliza la internacionalización del currículo.

También, con un rol primordial en la gestión, implementación y sostenimiento de estas estrategias, se destacan las áreas de internacionalización y los actores clave.

Como resultados señalados, el modelo identifica el desarrollo de competencias interculturales como uno de los principales aportes percibidos de la internacionalización del currículo, alineado con los objetivos de la educación superior en contextos globalizados.

El modelo contempla, además, los recursos económicos, el tiempo docente y la cultura institucional como condicionantes estructurales que pueden limitar o potenciar el alcance de las metodologías COIL implementadas.

Estos resultados permiten comprender la internacionalización del currículo con relación a la implementación de la metodología COIL desde una perspectiva institucional, evidenciando las relaciones identificadas entre las dimensiones institucionales, pedagógicas y organizativas, así como las condiciones que inciden en su implementación.

3.2.4. Percepción de los estudiantes participantes en COIL

Seguidamente, se presentan los resultados de la encuesta sobre la percepción de los estudiantes participantes en proyectos COIL, junto con su correspondiente análisis.

Con la intención de contextualizar y comprender la procedencia de los estudiantes encuestados, se presenta la distribución por edades, país de procedencia, carreras y universidades a las que pertenecen (véanse Tablas 28-29 y Figura 7).

Tabla 28

Muestra de estudiantes y distribución por edades y país

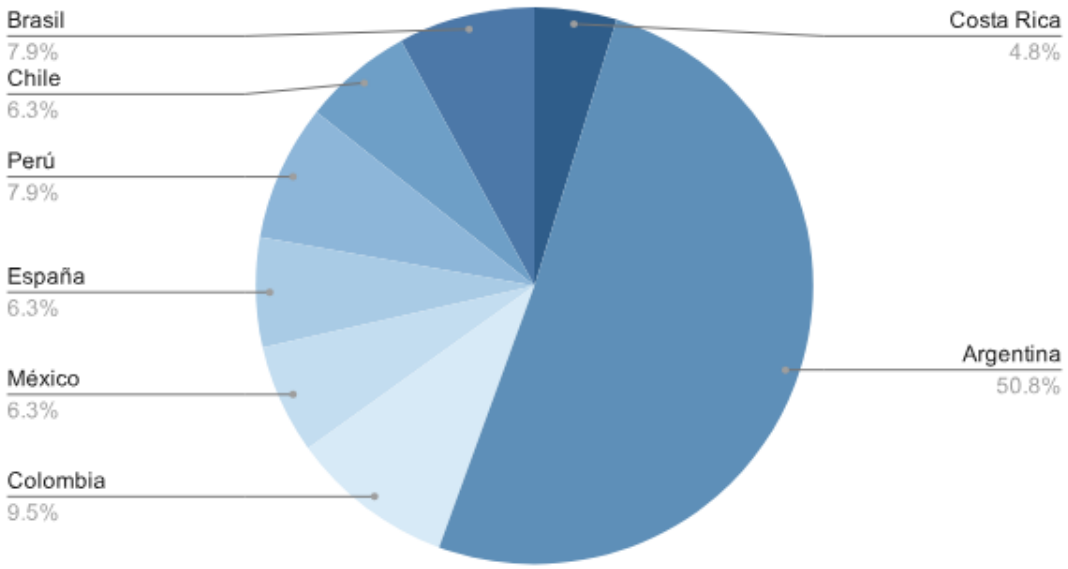
VARIABLES	Modalidades	N (63)	%
EDAD	45 o más años	11	17,5
	Entre 18 y 24 años	21	33,3
	entre 25 y 34 años	23	36,5
	entre 34 y 44 años	8	12,7
PAÍS	Argentina	32	50,8
	Brasil	5	7,9

	Chile	4	6,3
	Colombia	6	9,5
	Costa Rica	3	4,8
	España	4	6,3
	México	4	6,3
	Perú	5	7,9
	TOTAL	**63**	

Nota. Elaboración propia, 2026.

Figura 7

Distribución de muestra de estudiantes por país



Nota. Elaboración propia, 2026.

Se puede observar una mayor participación de estudiantes argentinos, seguidos por estudiantes provenientes de Colombia, Brasil y Perú. Por otro lado, predominan estudiantes de entre 18 y 34 años, lo que evidencia una muestra integrada mayoritariamente por jóvenes adultos vinculados a distintas experiencias de internacionalización colaborativa virtual.

Tabla 29

Presentación de datos: muestra de estudiantes y distribución por carrera y universidad

Universidad	Carrera(s) representada(s)	n	%
CEU-CH (España)	Kinesiología y Fisiatría	4	6,3
DUOC (Chile)	Ingeniería Ambiental- Diseño Gráfico	4	6,3
END (Colombia)	Administración- Contador Público	2	3,2
UCS (Perú)	Psicología	5	7,9
UFLO (Argentina)	Todas las carreras	23	36,5
UFLO Co (Argentina)	Todas las carreras	9	14,3
UGJ (México)	Psicología	2	3,2
ULICORI (Costa Rica)	Administración- Contador Público	3	4,8
UNIMINUTO (Colombia)	Psicología	4	6,3
UNIS (Brasil)	Psicología	5	7,9
UNLA (México)	Abogacía	2	3,2
Total		63	100,0
Carrera		n	%
Psicología		26	41,3
Diseño Gráfico		8	12,7
Kinesiología y Fisiatría		7	11,1
Abogacía		6	9,5
Administración		4	6,3
Contador Público		4	6,3
Ingeniería Ambiental		4	6,3
Nutrición		4	6,3
Total		63	100,0

Nota. Elaboración propia, 2026.

Respecto a la distribución por carreras y universidades, la mayor representación de estudiantes de la universidad argentina se vincula con el hecho de que las experiencias de los proyectos colaborativos analizados fueron desarrolladas conjuntamente con instituciones socias extranjeras. Por otro lado, la participación de distintas disciplinas e instituciones latinoamericanas y europeas aporta heterogeneidad a la muestra analizada (véase Tabla 29).

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la valoración de los estudiantes sobre los aportes de la metodología COIL (véase Tabla 30).

Se observa una valoración predominantemente positiva de la experiencia COIL, con una marcada concentración de respuestas en las categorías “bastante” y “mucho” en la mayoría de los ítems. Este patrón se evidencia especialmente en aspectos vinculados al acceso a experiencias internacionales sin necesidad de movilidad física, la obtención de certificaciones académicas y la valorización de la internacionalización en la formación.

A nivel analítico, los resultados se organizan en función de las dimensiones definidas en el instrumento, lo que permite una lectura integrada de los aportes percibidos por los estudiantes sobre la metodología COIL.

Experiencias de participación en COIL

En relación con la experiencia de participación, los estudiantes valoran positivamente la interacción con pares internacionales y las dinámicas colaborativas. También se evidencian valores elevados de motivación durante el desarrollo de los proyectos COIL. Se destaca especialmente el acceso a experiencias internacionales sin necesidad de movilidad física, siendo uno de los aspectos mejor valorados.

Desarrollo de competencias internacionales

En esta dimensión, se observan valoraciones elevadas en el desarrollo de competencias interculturales, habilidades comunicativas, fortalecimiento de habilidades sociales y trabajo colaborativo con estudiantes de otros países. Estos resultados muestran la percepción de los estudiantes respecto a la valoración de COIL en la formación de competencias interculturales para desempeñarse en contextos internacionales.

Contribuciones en el aprendizaje

Los resultados muestran que los estudiantes perciben una relación significativa entre los contenidos académicos y las experiencias COIL, resaltando su aplicabilidad en situaciones reales y su contribución a la comprensión de contextos profesionales internacionales. También se identifican aportes en términos de creatividad, resolución de problemáticas reales y la ampliación del conocimiento sobre contextos internacionales.

En este sentido, la experiencia COIL es percibida no solo como un recurso académico, sino como un espacio formativo integral.

Proyección y perspectivas

En la dimensión Proyección y perspectivas, los estudiantes manifiestan una valoración positiva de la metodología COIL en su formación profesional. Se destaca el reconocimiento de su aporte al desarrollo académico y a la empleabilidad futura. Sin embargo, los aspectos vinculados a la producción académica y al desarrollo de habilidades de liderazgo presentan menor valoración relativa, lo que sugiere que no constituyen los principales aportes percibidos por los estudiantes en estas experiencias.

Los resultados muestran una valoración positiva de la metodología COIL por los estudiantes, especialmente en relación con la internacionalización del currículo y el desarrollo de competencias en contextos globales.

Tabla 30

Valoración de los estudiantes sobre los aportes de la metodología COIL

VARIABLES	Nada	Poco	Median	Bastante	Mucho
1. Desarrollar competencia intercultural (comprender, valorar y respetar otras culturas)	0	3,2	14,3	47,6	34,9
2. Fomentar el trabajo colaborativo con estudiantes de otros países o disciplinas.	6,3	1,6	6,3	28,6	57,1
3. Incrementar tus competencias internacionales y globales	4,8	4,8	14,3	36,5	39,7
4. Mejorar el uso del idioma (o adaptación) en situaciones reales	11,1	9,5	33,3	30,2	15,9
5. Acceder a una experiencia internacional sin costo y sin necesidad de movilidad física.	1,6	0	3,2	12,7	82,5
6. Apreciar el valor de la internacionalización del currículo en su carrera	3,2	1,6	6,3	23,8	65,1
7. Contribuir a la acreditación y prestigio de su programa educativo.	3,2	3,2	4,8	33,3	55,6
8. Fortalecer la colaboración con pares internacionales.	7,9	3,2	9,5	34,9	44,4
9. Mejorar tu habilidad comunicativa.	6,3	4,8	7,9	47,6	33,3

10. Aumentar su confianza y autonomía como estudiante	3,2	3,2	9,5	47,6	36,5
11. Desarrollar habilidades sociales con pares de otros países.	4,8	3,2	12,7	44,4	34,9
12. Mejorar sus competencias digitales y tecnológicas	6,3	4,8	20,6	44,4	23,8
13. Participar en proyectos vinculados a los ODS (sustentabilidad, inclusión, equidad).	4,8	6,3	31,7	31,7	25,4
14. Fortalecer sus habilidades de investigación	6,3	3,2	17,5	46	27
15. Obtener un certificado, diploma o reconocimiento académico.	6,3	4,8	7,9	17,5	63,5
16. Potenciar su creatividad	4,8	3,2	4,8	38,1	49,2
17. Desarrollar la capacidad de resolver problemáticas reales	4,8	4,8	3,2	46	41,3
18. Involucrarse en actividades de responsabilidad social universitaria	1,6	6,3	19	44,4	28,6
19. Ampliar tu conocimiento sobre sistemas profesionales internacionales	1,6	4,8	12,7	27	54
20. Tener oportunidad de publicar artículos o capítulos académicos	19	11,1	41,3	11,1	17,5
21. Desarrollar habilidades de liderazgo	1,6	9,5	17,5	54	17,5
22. Sentir que la experiencia te ha aportado a tu desarrollo profesional	7,9	3,2	6,3	31,7	50,8
23. Reforzar tu identidad cultural y en diálogo con la diversidad	7,9	3,2	6,3	30,2	52,4

Nota. Elaboración propia, 2026.

Con el propósito de profundizar la interpretación de los resultados obtenidos, se realizó un análisis comparativo exploratorio entre estudiantes argentinos y extranjeros, a fin de identificar posibles diferencias en la valoración de los Aportes de la metodología COIL. Este análisis constituye un complemento de la descripción general presentada previamente y se interpreta en función de las características metodológicas del estudio (véase Tabla 31).

Tabla 31

Comparación de la valoración de los aportes de la metodología COIL entre estudiantes argentinos y extranjeros

	Estudiantes argentinos n=32		Estudiantes extranjeros n=31				
Variables	Suma o media	DE	Suma o media	DE	gl	T	p
1. Desarrollar competencia intercultural (comprender, valorar y respetar otras culturas)	3,09	0,928	3,19	0,601	61	-0,505	0,616
2. Fomentar el trabajo colaborativo con estudiantes de otros países o disciplinas.	3	1,391	3,58	0,564	61	-2,158	0,035*
3. Incrementar tus competencias internacionales y globales	2,69	1,33	3,35	0,608	61	-2,546	0,013*
4. Mejorar el uso del idioma (o adaptación) en situaciones reales	1,97	1,257	2,68	0,945	61	-2,524	0,014*
5. Acceder a una experiencia internacional sin costo y sin necesidad de movilidad física.	3,59	0,875	3,9	0,301	61	-1,866	0,067*
6. Apreciar el valor de la internacionalización del currículo en su carrera	3,31	1,091	3,65	0,551	61	-1,521	0,134
7. Contribuir a la acreditación y prestigio de su programa educativo.	3,19	1,23	3,52	0,508	61	-1,378	0,173
8. Fortalecer la colaboración con pares internacionales.	2,78	1,362	3,42	0,502	61	-2,453	0,017*
9. Mejorar tu habilidad comunicativa.	2,78	1,362	3,19	0,543	61	-1,569	0,122

10. Aumentar su confianza y autonomía como estudiante	3	1,218	3,23	0,497	61	-0,957	0,342
11. Desarrollar habilidades sociales con pares de otros países.	2,78	1,237	3,29	0,529	61	-2,111	0,039*
12. Mejorar sus competencias digitales y tecnológicas	2,72	1,326	2,81	0,654	61	-0,331	0,742
13. Participar en proyectos vinculados a los ODS (sustentabilidad, inclusión, equidad).	2,59	1,388	2,71	0,739	61	-0,412	0,682
14. Fortalecer sus habilidades de investigación	2,97	1,257	2,77	0,617	61	0,776	0,441
15. Obtener un certificado, diploma o reconocimiento académico.	2,81	1,401	3,77	0,497	61	-3,607	0,001*
16. Potenciar su creatividad	2,91	1,201	3,61	0,495	61	-3,035	0,004*
17. Desarrollar la capacidad de resolver problemáticas reales	3	1,344	3,29	0,529	61	-1,121	0,267
18. Involucrarse en actividades de responsabilidad social universitaria	2,81	1,355	2,94	0,629	61	-0,46	0,647
19. Ampliar tu conocimiento sobre sistemas profesionales internacionales	2,88	1,264	3,61	0,615	61	-2,932	0,005*
20. Tener oportunidad de publicar artículos o capítulos académicos	2	1,481	2,1	0,87	61	-0,315	0,754

21. Desarrollar habilidades de liderazgo	2,44	1,413	2,94	0,512	61	-1,848	0,069
22. Sentir que la experiencia te ha aportado a tu desarrollo profesional	2,78	1,289	3,61	0,558	61	-3,305	0,002*
23. Reforzar tu identidad cultural y en dialogo con la diversidad	2,78	1,289	3,65	0,551	61	-3,44	0,001*

Nota. Elaboración propia. DE = Desviación estándar; gl = grados de libertad; t = estadístico de la prueba t de Student; p = nivel de significación, 2026.

Los estudiantes extranjeros presentaron puntuaciones medias superiores en la mayoría de los ítems analizados, lo que sugiere una valoración más favorable de la experiencia COIL en comparación con sus pares argentinos. Dado el carácter exploratorio de este análisis, estas diferencias deben interpretarse como tendencias observadas en la muestra y no como resultados generalizables.

Las diferencias estadísticamente significativas se concentraron principalmente en aspectos vinculados con el trabajo colaborativo internacional, el desarrollo de competencias internacionales, el uso del idioma en situaciones reales, la colaboración con pares internacionales, el desarrollo profesional, la creatividad, el conocimiento de sistemas profesionales internacionales y el fortalecimiento de la identidad cultural. En conjunto, estos resultados sugieren que los estudiantes extranjeros atribuyeron un mayor valor a aquellas dimensiones directamente relacionadas con la interacción internacional y la formación en contextos globales.

Por el contrario, en variables como el desarrollo de la competencia intercultural general, la valoración de la internacionalización en la carrera y el prestigio institucional, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, lo que indica percepciones similares en estos aspectos.

Con el propósito de complementar la interpretación de los resultados cuantitativos, se analizaron las respuestas abiertas incluidas en el cuestionario. A partir del proceso de codificación y análisis descrito en el Capítulo II, se construyeron categorías analíticas que permitieron identificar las principales percepciones de los estudiantes sobre la experiencia COIL (Tabla 32).

Las respuestas dadas por los estudiantes destacan principalmente el intercambio cultural, la posibilidad de interactuar con pares de otros países y el aprendizaje en contextos internacionales como los aspectos más valorados de la experiencia, tal como se expresa en respuestas como "*conocer otras culturas*" o "*el intercambio académico con estudiantes de otros países*".

En cuanto a las dificultades, se reiteran cuestiones vinculadas a la coordinación de horarios, la comunicación y, en algunos casos, la participación desigual de los integrantes de los grupos, lo que se refleja en expresiones como "*la diferencia horaria*" o "*falta de participación de algunos compañeros*".

Las sugerencias de mejora se orientan principalmente a ampliar la duración de las experiencias, fortalecer la interacción entre estudiantes y promover una mayor continuidad de este tipo de propuestas a lo largo de la formación, destacándose planteos como "*que haya más encuentros*" o "*poder repetir la experiencia*".

En relación con las experiencias previas de internacionalización, el 90,5% de los estudiantes señala no haber tenido otra experiencia en instancias de intercambio académico antes de COIL, mientras que solo un 9,5% refiere haber tenido otra experiencia previa diferente a esta metodología. Entre los estudiantes que refieren experiencias previas, estas se vinculan mayormente con contextos específicos ("*sí, pero dentro de mi país"; "sí, pero en representación de una ONG"; "sí, en el programa ERASMUS*").

Tabla 32

Síntesis de respuestas abiertas según dimensiones de análisis en Percepción de los estudiantes participante en COIL

Dimensión de análisis	Categoría	Ejemplos de respuestas
Aspectos más valorados de la experiencia COIL	Intercambio cultural	“Conocer otras culturas”, “intercambio cultural”
	Trabajo colaborativo	“trabajo en equipo”, “colaborar con otros estudiantes”
	Experiencia internacional	“experiencia internacional sin movilidad”
Dificultades percibidas durante la implementación	Coordinación horaria	“diferencia horaria”, “coordinar horarios”
	Comunicación	“problemas de comunicación”, “idioma”
	Participación desigual	“falta de compromiso”, “algunos no participaron”
Valoración en la formación académica	Desarrollo académico	“me aportó conocimientos”, “formación académica”
	Desarrollo personal	“crecimiento personal”, “me abrió la cabeza”
Sugerencias para la mejora de la experiencia COIL	Mayor duración	“más tiempo”, “más encuentros”
	Mayor interacción	“más trabajo grupal”, “más intercambio”
	Continuidad	“que se repita”, “más experiencias”

Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas a preguntas abiertas del cuestionario aplicado a estudiantes participantes en experiencias COIL, 2026. Las respuestas fueron sintetizadas y agrupadas en categorías para facilitar su lectura.

Los resultados cuantitativos y cualitativos muestran que la experiencia COIL fue valorada positivamente por los estudiantes, particularmente por su contribución al desarrollo de competencias internacionales, al intercambio intercultural y a la posibilidad de participar en experiencias académicas internacionales sin necesidad de movilidad física. Si bien el análisis comparativo exploratorio evidenció una valoración más favorable por parte de los estudiantes extranjeros en algunas dimensiones, ambos grupos coincidieron en reconocer el valor formativo de la metodología COIL como estrategia para la internacionalización del currículo.

Con el propósito de integrar los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de la información recabada mediante los distintos instrumentos de investigación, la Tabla 33 presenta una síntesis de los resultados en relación con cada uno de los objetivos específicos planteados. Esta integración permite visualizar de manera articulada los principales hallazgos del estudio y facilita su posterior discusión en el capítulo siguiente.

Tabla 33

Síntesis de los principales hallazgos según los objetivos específicos de la investigación

Objetivo específico	Instrumento/fuente de información	Síntesis de los principales hallazgos
a) Identificar el grado de internacionalización de las asignaturas desarrolladas por docentes extranjeros de universidades socias de una universidad argentina de gestión privada que participaron en proyectos COIL, a partir del análisis de la dimensión internacional e intercultural en los componentes curriculares.	Guía de Diagnóstico de Internacionalización de la Asignatura (Beneitone, 2021).	Predominaron niveles intermedios y altos de internacionalización, evidenciándose la incorporación de dimensiones internacionales e interculturales en los distintos componentes curriculares analizados.
b) Analizar las percepciones de los docentes extranjeros participantes respecto de las contribuciones de la metodología COIL a la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, así como los desafíos, beneficios y oportunidades identificados, en comparación con los docentes de la universidad argentina.	Encuesta "Análisis y reflexión sobre la metodología COIL".	Se construyeron categorías emergentes relacionadas con logros, limitaciones, lecciones aprendidas y líneas y oportunidades. Los docentes valoraron positivamente las contribuciones de COIL a sus prácticas pedagógicas, y también señalaron desafíos vinculados con la planificación, la coordinación y el tiempo disponible.
c) Explorar la perspectiva de los referentes institucionales sobre el papel de la metodología COIL como estrategia para la internacionalización del currículo.	Entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales	Los referentes institucionales reconocieron a COIL como una estrategia para favorecer la internacionalización del currículo, destacando la importancia del compromiso institucional, la formación docente y el trabajo colaborativo para su sostenibilidad.

d) Indagar la percepción de los estudiantes que participaron en proyectos COIL sobre la contribución de esta metodología a su formación académica.	Encuesta a estudiantes participantes en proyectos COIL	Los estudiantes valoraron favorablemente la experiencia por las oportunidades de aprendizaje intercultural y colaboración internacional, identificando además desafíos relacionados con la coordinación de horarios, la comunicación y la duración de las actividades.

Nota. Elaboración propia, 2026.

CAPÍTULO IV. Discusión

4.1. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos a partir de los distintos instrumentos de investigación permiten discutir la internacionalización del currículo desde una perspectiva integral, considerando tanto su diseño, implementación y gestión institucional como las experiencias docentes y las percepciones de los estudiantes participantes en propuestas COIL. En este capítulo, dichos hallazgos se analizan en diálogo con la literatura especializada, procurando interpretar sus alcances, matices y limitaciones.

En primer lugar, el análisis del nivel de internacionalización de las asignaturas evidencia que la incorporación de la dimensión internacional no responde a un modelo homogéneo, sino que presenta distintos niveles de integración, sistematicidad y desarrollo entre las asignaturas analizadas. Esta variabilidad resulta consistente con la concepción de la internacionalización del currículo como un proceso intencional de integración de dimensiones internacionales e interculturales en los programas de estudio y se da en forma gradual (Leask 2022).

En relación con las experiencias docentes, tanto los resultados del instrumento basado en el análisis FODA adaptado como las entrevistas a referentes institucionales ponen en evidencia que la metodología COIL es valorada como una estrategia significativa para la internacionalización del currículo. Se resaltan aportes tales como innovación pedagógica, desarrollo de competencias interculturales y ampliación de las oportunidades de interacción internacional. Pero, a su vez, estas potencialidades aparecen condicionadas por factores organizativos que limitan su implementación sostenida, como la coordinación entre instituciones, la gestión del tiempo y las condiciones tecnológicas, y evidencian que el desarrollo de experiencias COIL transciende el ámbito estrictamente pedagógico (Vázquez Jiménez, 2024).

Se puede observar un desfase entre el reconocimiento del valor de la internacionalización y las condiciones para su implementación. Esto puede advertirse

especialmente en los contextos latinoamericanos, donde, si bien existe una significativa presencia del discurso de la internacionalización, su incorporación en el currículo se ve condicionada por factores estructurales y organizacionales. En el contexto europeo (España), se observan niveles más avanzados de institucionalización, con una mayor articulación entre políticas, prácticas y resultados.

El análisis de las entrevistas permite identificar el rol del docente como fundamental en la implementación de estas estrategias. Se los señala como actores clave en la operacionalización de la internacionalización del currículo, aunque su participación se encuentra condicionada por el nivel de apoyo institucional, la disponibilidad de recursos y las oportunidades de formación específica. En este sentido, el protagonismo del docente no implica que la internacionalización dependa exclusivamente de su iniciativa individual, sino que pone de manifiesto la necesidad de condiciones institucionales que favorezcan la sostenibilidad de estas prácticas. De Wit (2020) señala la importancia de la institucionalización de la internacionalización para garantizar su sostenibilidad y evitar que dependa exclusivamente de iniciativas individuales.

Respecto a la percepción de los estudiantes, los resultados marcan una valoración predominante positiva sobre la metodología COIL, sobre todo en lo referido al acceso a experiencias internacionales sin necesidad de movilidad física, el desarrollo de competencias interculturales y el fortalecimiento de habilidades comunicativas y colaborativas. Estos resultados refuerzan el potencial de la internacionalización en casa como una estrategia inclusiva que puede ampliar las oportunidades de formación internacional para estudiantes que no acceden a programas de movilidad física. No obstante, ese potencial depende de condiciones institucionales, tecnológicas y organizativas que inciden en el alcance efectivo de estas experiencias (Guth y Rubin, 2023).

El análisis comparativo advierte que estas experiencias no son percibidas de la misma manera en los diferentes contextos. Los estudiantes extranjeros marcan

valoraciones más elevadas en diversas dimensiones, especialmente en aquellas vinculadas a la interacción internacional y al desarrollo profesional. De manera tal que el contexto de participación y el grado de exposición previa a experiencias internacionales podrían estar influyendo en la forma en que los estudiantes interpretan estas propuestas (Guerrero Escobar, 2020).

A continuación, se profundiza la discusión de cada uno de los ejes analizados.

4.1.1. Grado de internacionalización del currículo en las asignaturas

El análisis de los resultados permite interpretar que la internacionalización del currículo en las asignaturas analizadas se configura como un proceso en desarrollo, caracterizado por la incorporación progresiva de la dimensión internacional en distintos componentes del diseño curricular. Esta integración se manifiesta a través de la inclusión de contenidos con perspectiva global, la utilización de materiales y recursos provenientes de diversos contextos y la incorporación de estrategias de evaluación que contemplan el desarrollo de competencias interculturales (Beneitone, 2014).

La heterogeneidad observada entre instituciones, países y asignaturas confirma que la internacionalización del currículo no constituye un estado alcanzado, sino un proceso de desarrollo con distintos niveles de consolidación (Leask, 2022).

Beneitone (2021) plantea que uno de los pasos del proceso de internacionalización del currículo consiste justamente en determinar la situación en la que se encuentra. Y este ejercicio no solo es un diagnóstico de estado, sino que también colabora con la ampliación de posibilidades de conocer, incorporar e innovar en la dimensión internacional.

La presencia de contenidos internacionales, el uso de bibliografía y recursos globales, así como la incorporación de propuestas de evaluación orientadas al trabajo colaborativo y al análisis de contextos diversos dan cuenta de avances significativos en la incorporación de la dimensión internacional. Pero la variabilidad observada en su implementación sugiere que, en muchos casos, estas prácticas responden a iniciativas individuales más que a estrategias institucionales sistematizadas. Esto permite

considerar que la incorporación de componentes internacionales en una asignatura, por sí sola, no resulta suficiente para afirmar la existencia de una internacionalización integral del currículo. Para ello se requiere una articulación deliberada entre los distintos componentes curriculares y marcos institucionales que garanticen coherencia, consolidación y sostenibilidad en estos procesos de internacionalización (Knight, 2008; de Wit, 2020).

La dimensión Diseño de la asignatura en términos de resultados *de* aprendizaje muestra que la internacionalización del currículo no siempre se manifiesta de forma explícita en los programas, sino que suele aparecer de manera parcial o implícita. Formalizar los resultados de aprendizaje con perspectiva internacional es fundamental como parte del proceso integral de internacionalización (Sebastián, 2011).

Estos hallazgos dialogan con el planteo de Leask (2015), quien sostiene que la internacionalización del currículo implica integrar de manera deliberada dimensiones internacionales, interculturales y globales en los resultados de aprendizaje, los contenidos y las estrategias pedagógicas. En este sentido, los resultados del presente estudio sugieren que las asignaturas incorporan progresivamente estos elementos, aunque dicha integración no siempre se presenta de manera homogénea ni formalizada. Asimismo, la elevada presencia de respuestas en el nivel "totalmente presente" respecto de la definición de créditos académicos y la consideración del volumen de trabajo del estudiante evidencian un mayor grado de formalización en los aspectos estructurales del programa, en consonancia con lo planteado por Beneitone (2021). Sin embargo, la variabilidad observada entre los distintos indicadores permite interpretar que la internacionalización de las asignaturas continúa siendo un proceso gradual (Knight, 2008; de Wit, 2020).

Los resultados de la dimensión Contenido de la asignatura sugieren un avance significativo en los procesos de internacionalización del currículo, dado que la mayoría de las asignaturas incorpora perspectivas internacionales e interculturales. La elevada valoración de indicadores vinculados con la inclusión de enfoques globales, el análisis de

contextos culturales diversos y el uso de fuentes internacionales sugiere que los docentes reconocen la importancia de integrar contenidos que trasciendan el contexto local (Altbach, 2016). Sin embargo, la presencia de estos contenidos internacionales constituye un avance relevante, aunque su integración aún presenta distintos niveles de transversalidad dentro de la asignatura (Leask, 2015; Beneitone, 2021).

Al igual que en la dimensión Materiales y recursos didácticos de la asignatura, se evidencia un avance en la incorporación de recursos con perspectiva internacional, lo que constituye un componente central de los procesos de internacionalización del currículo. La inclusión de bibliografía internacional, estudios de caso de otros contextos y el uso de fuentes digitales globales en la internacionalización del currículo implican integrar contenidos y recursos que reflejen la diversidad cultural y académica a nivel global. Para IESALC (2020), la internacionalización del currículo puede medirse a través de diferentes indicadores y la incorporación de materiales y recursos didácticos internacionales es parte de ellos. Estas prácticas no solo favorecen la incorporación de contenidos internacionales, sino también la construcción de aprendizajes significativos en contextos diversos, al promover que los estudiantes analicen problemas desde múltiples perspectivas culturales y disciplinares.

La importancia de diversificar las fuentes de conocimiento y promover el acceso a producciones académicas internacionales como parte del desarrollo de competencias globales en los estudiantes. En este sentido, la declaración del uso de bases de datos, materiales de organismos internacionales y recursos audiovisuales contribuye a ampliar las perspectivas disciplinares y a contextualizar los contenidos en escenarios internacionales (Gao, 2019).

Sin embargo, no se observa una total uniformidad en algunos indicadores, lo que sugiere que la incorporación de estos recursos no responde en todos los casos a una estrategia sistemática, sino que depende de la iniciativa individual de los docentes. Estos resultados evidencian que la incorporación de materiales y recursos internacionales representa un componente cada vez más presente en las asignaturas, aunque con

diferentes niveles (Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, 2023).

Se puede advertir, del mismo modo, que esta integración no se limita a la incorporación de contenidos, sino que involucra también las prácticas evaluativas, la interacción entre estudiantes de distintos contextos y el desarrollo de competencias globales.

En la dimensión Estrategias de evaluación se evidencia que la internacionalización del currículo no solo se manifiesta en los contenidos y en las actividades de enseñanza, sino también en las formas en que se evalúan los aprendizajes. La presencia de criterios de evaluación vinculados con la dimensión internacional, así como la incorporación de propuestas basadas en proyectos, trabajo colaborativo y análisis de contextos diversos, indica un avance hacia modelos de evaluación que contemplan el desarrollo de competencias interculturales y globales.

Esto propicia que los estudiantes puedan demostrar aprendizajes en contextos diversos. Las prácticas evaluativas comienzan a alinearse con estos principios, incorporando actividades que favorecen la reflexión, la comparación de perspectivas y la interacción entre estudiantes de distintos contextos (Leask, 2015).

Igualmente, la variabilidad observada en la explicitación de los vínculos entre los criterios de evaluación y los estándares internacionales sugiere que la internacionalización de la evaluación no se encuentra plenamente sistematizada en todas las asignaturas. Este hallazgo pone de manifiesto que la incorporación de criterios de evaluación con perspectiva internacional continúa siendo uno de los aspectos más complejos del proceso de internacionalización curricular, ya que exige una articulación explícita entre los resultados de aprendizaje, las competencias internacionales esperadas y las estrategias de evaluación implementadas.

En este sentido, el diseño de evaluaciones basadas en proyectos y en el análisis de problemáticas complejas (Beneitone, 2021) constituye una estrategia fundamental

para evidenciar el desarrollo de competencia en contextos reales o simulados, especialmente en escenarios internacionales.

Estas estrategias contribuyen a una evaluación más integral, que trasciende la medición de contenidos y se orienta al desarrollo de habilidades vinculadas con la comunicación intercultural, el pensamiento crítico y la colaboración. De esta manera, la evaluación se configura no solo como un dispositivo de medición, sino como un espacio de aprendizaje que favorece el desarrollo de competencias globales en la educación superior (Aškerc Zadravec, 2025).

La valoración de la dimensión global muestra que, en las experiencias analizadas, hay avances concretos en la incorporación de perspectivas internacionales e interculturales dentro de las asignaturas, aunque todavía persisten diferencias en el grado de integración alcanzado entre contextos y propuestas pedagógicas.

Eftekhari et al. (2025) advierten que esta disparidad puede estar relacionada con el hecho de que la internacionalización del currículo adquiere formas diferenciadas según disciplinas académicas. En consecuencia, las estrategias institucionales requieren contextualización para lograr una integración efectiva. En la misma línea, Sebastián (2011) plantea que la internacionalización universitaria se expresa en múltiples dimensiones y niveles de desarrollo que deben ser considerados dentro de su implementación.

Cabe resaltar que la metodología COIL se presenta como una estrategia que puede favorecer el pasaje desde niveles intermedios hacia una internacionalización más integral, al promover la incorporación transversal de experiencias internacionales a lo largo de toda la asignatura. No obstante, los resultados obtenidos en esta investigación muestran que dicho potencial depende de condiciones organizativas, institucionales y pedagógicas que posibiliten su implementación sostenida, aspecto que también fue señalado por docentes y referentes institucionales. Promover modelos inclusivos que permitan ampliar el acceso de todos los estudiantes a este tipo de propuestas es un aspecto central de la internacionalización del currículo.

La comparación entre las categorías emergentes construidas en el estudio previo con docentes de la universidad argentina (Baroni, 2024) y las correspondientes a los docentes de las universidades socias extranjeras en la presente investigación permite observar que la internacionalización del currículo se configura como un proceso compartido, aunque con diferencias en sus formas de concepción e implementación. En ambos casos, se reconoce la necesidad de integrar dimensiones internacionales e interculturales en las asignaturas, en línea con los criterios planteados por Green y Leask (2020), quienes sostienen que la internacionalización curricular implica la incorporación deliberada de perspectivas internacionales, interculturales y globales en los distintos componentes del proceso formativo. Además, cada propuesta académica tiene diferenciación de procesos, presentando distintos niveles de desarrollo según el grado de integración que alcance (Beneitone, 2021).

En los docentes extranjeros, esas diferencias se observan, principalmente, en la focalización de la dimensión pedagógica de la internacionalización, manifestada en la centralidad otorgada a la metodología COIL, las estrategias de trabajo colaborativo y las experiencias de interacción intercultural entre estudiantes. Esta perspectiva coincide con los aportes de Guth y Rubin (2023), quienes plantean que las experiencias COIL favorecen la construcción conjunta de conocimientos en entornos virtuales internacionales, promoviendo aprendizajes colaborativos e interculturales.

Por parte de los docentes de la universidad argentina, se puede observar que otorgan mayor relevancia a aspectos vinculados con la curricularización, la formalización de criterios de evaluación y la articulación institucional de las propuestas internacionales. En este sentido, la explicitación de la evaluación como componente de la internacionalización, más visible en este grupo, permite reconocer que estos procesos no se limitan únicamente a la incorporación de contenidos o actividades internacionales, sino que requieren también definir criterios que posibiliten evidenciar el desarrollo de competencias internacionales e interculturales (Beneitone, 2021).

Se destaca, además, la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza y evaluación en función de nuevos escenarios educativos y formativos (Benito y Cruz, 2016). En comparación con los docentes extranjeros, quienes tienden a otorgar mayor relevancia a la experiencia pedagógica y al trabajo colaborativo desarrollado en el aula, estos resultados sugieren que ambos grupos analizan la metodología COIL desde contextos institucionales de internacionalización diferentes. No obstante, estas diferencias no representan perspectivas contrapuestas, sino dimensiones complementarias que podrían estar asociadas al grado de desarrollo de la internacionalización en cada institución y al lugar desde el cual se desarrollan las prácticas docentes y se percibe la internacionalización del currículo.

Estas diferencias entre ambos grupos permiten identificar dos dimensiones complementarias de la internacionalización del currículo. Una es la dimensión pedagógica, que se focaliza en las prácticas docentes y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, y la otra, la dimensión institucional, que se relaciona con la planificación, regulación y sostenibilidad de las acciones implementadas. La consolidación de los procesos de internacionalización requiere de la articulación de la innovación pedagógica y del acompañamiento institucional sostenido (Knight, 2008; de Wit, 2020).

Estos contrastes evidencian la coexistencia de diversas formas de internacionalización en la educación superior (Rama, 2013) y muestran que la internacionalización del currículo se expresa de manera diferenciada según los contextos institucionales (Eftekhari et al., 2025), especialmente en el escenario latinoamericano, donde persisten desigualdades en el acceso a la internacionalización (Gacel-Ávila, 2022; Vázquez Jiménez, 2024).

4.1.2. Reflexión de las prácticas docentes a partir de las experiencias COIL

Las experiencias analizadas permiten identificar que la fase previa a la implementación de experiencias COIL constituye un componente primordial para el desarrollo de procesos para la internacionalización del currículo, en tanto que articula

dimensiones pedagógicas, organizativas e institucionales. La internacionalización del currículo no se limita a la incorporación de contenidos internacionales, sino que implica un proceso deliberado de diseño pedagógico que requiere planificación, coordinación y contextualización de las propuestas formativas (Leask, 2015).

Las actividades previas identificadas evidencian la construcción de un espacio de docentes y colaboradores entre instituciones, lo cual resulta clave para garantizar la coherencia de la experiencia formativa. La implementación de COIL demanda no solo innovación pedagógica, sino también condiciones organizativas específicas, respecto a la necesidad de articular las dimensiones micro, vinculadas al aula y a prácticas docentes, y las dimensiones meso relacionadas con las políticas y estructuras institucionales en los procesos de internacionalización (Ravdansuren et al., 2024).

La comparación entre los grupos de docentes extranjeros de las universidades socias y los de la universidad argentina sugiere que la consolidación de la internacionalización del currículo permite reconocer dos enfoques que son complementarios: por un lado, una dimensión operativa centrada en el diseño e implementación de experiencias pedagógicas colaborativas, y por otro, una dimensión institucional orientada a la formalización y sostenibilidad de estas prácticas en el tiempo (Guth y Rubin, 2023).

Esta diferenciación puede estar asociada a las particularidades de los contextos institucionales en los que se desarrollan las experiencias analizadas, así como a las distintas formas en que cada grupo docente interpreta la internacionalización del currículo. Más allá de esta observación, el rol de la metodología COIL se posiciona como un dispositivo que posibilita dicha articulación, al vincular el trabajo docente con estrategias institucionales de internacionalización. Rama (2013) sostiene que la internacionalización universitaria adquiere configuraciones diversas según los contextos institucionales, y Sebastián (2011), por su parte, manifiesta que estos procesos se expresan en múltiples dimensiones y niveles de desarrollo.

Ahora bien, la convergencia entre ambos grupos en la valoración de la metodología COIL sugiere que, más allá de las diferencias institucionales observadas, existe un consenso respecto de su potencial como estrategia para favorecer la internacionalización del currículo. Este hallazgo resulta particularmente relevante porque muestra que la valoración positiva de la metodología no depende exclusivamente del contexto institucional, sino que se sostiene también en las posibilidades que ofrece para promover aprendizajes colaborativos, interculturales y contextualizados. No obstante, esta valoración compartida no implica que la implementación de COIL resulte homogénea ni exenta de dificultades, ya que los propios docentes identifican desafíos asociados a la planificación, la coordinación entre instituciones, la disponibilidad de tiempo y las condiciones tecnológicas.

Por otro lado, los resultados permiten interpretar que las estrategias de evaluación implementadas en las experiencias COIL representan una modificación respecto de los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la acreditación de resultados, para orientarse hacia modelos de evaluación formativa e integrada al proceso de aprendizaje. Las propuestas involucran producciones aplicadas basadas en el trabajo colaborativo integrado a la dimensión intercultural (Adell y Castañeda, 2015). Por otra parte, las transformaciones en docencia universitaria requieren de prácticas evaluativas integradas y flexibles, como señalan Benito y Cruz (2016).

Esta coincidencia sugiere que la evaluación deja de entenderse únicamente como una instancia de acreditación para convertirse en un componente que acompaña el aprendizaje y favorece el desarrollo de competencias internacionales e interculturales. En este sentido, los resultados muestran una convergencia entre ambos grupos docentes respecto de la necesidad de integrar la evaluación al proceso formativo propio de las experiencias COIL y de cómo parte del desarrollo de competencias globales (Leask, 2015).

La presencia de instancias de retroalimentación continua, tanto en espacios sincrónicos como asincrónicos, refuerza la idea de que la evaluación en experiencias

COIL no constituye un momento aislado de acreditación, sino un dispositivo pedagógico que acompaña el desarrollo de las actividades, favorece la mejora progresiva de los aprendizajes y articula el desarrollo de competencias disciplinares, interculturales y colaborativas, contribuyendo así de manera significativa a la internacionalización del currículo (Leask y Green, 2020; de Wit, 2020).

La mayor explicitación de criterios vinculados con la coherencia, la aplicación de conocimientos y la integración de perspectivas interculturales se observa, sobre todo, en el caso de los docentes extranjeros. Esto sugiere un avance hacia modelos de evaluación más complejos e integrales, que no solo valoran los resultados, sino también los procesos y las dimensiones internacionales e interculturales en los diferentes componentes de formación (Beneitone, 2021).

En las respuestas docentes se puede reconocer que las experiencias COIL favorecen procesos de reflexión y aportes a las prácticas pedagógicas. Anderson y Ribeiro (2023) señalan que la enseñanza en entornos colaborativos internacionales impulsa a los docentes a revisar estrategias metodológicas, dinámicas de interacción y formas de construcción del conocimiento en contextos culturalmente diversos. Esta instancia reflexiva sobre la práctica constituye un componente central en la construcción del conocimiento pedagógico (Castellanos Galindo y Yaya Escobar, 2013) y permite revisar las prácticas de enseñanza, favoreciendo la resignificación del rol docente (Torres et al., 2020). En este sentido, la reflexión sobre la práctica no constituye únicamente un efecto derivado de la implementación de COIL, sino también una condición que favorece la revisión y el enriquecimiento de las propuestas de internacionalización del currículo.

El modelo emergente construido a partir del análisis cualitativo permite comprender la internacionalización del currículo mediada por la metodología COIL como un proceso multidimensional. El modelo muestra que la implementación de estas experiencias se encuentra condicionada por factores organizativos, entre ellos la planificación docente, la coordinación interinstitucional y la disponibilidad de tiempo. Cuando estas condiciones son favorables, se generan contribuciones pedagógicas

percibidas vinculadas al aprendizaje intercultural, al trabajo colaborativo y al desarrollo de competencias globales.

A su vez, estos procesos favorecen la consolidación de redes académicas internacionales, la cooperación entre instituciones y la expansión de nuevas experiencias COIL, contribuyendo de manera progresiva a la internacionalización del currículo. Esta interacción explica que los beneficios percibidos por los docentes coexistan con desafíos organizativos que continúan condicionando el alcance de estas experiencias.

4.1.3. Condiciones y mediaciones institucionales en la implementación de COIL para la internacionalización del currículo

El análisis de las entrevistas realizadas a los referentes institucionales permite interpretar la internacionalización del currículo como un proceso complejo y multidimensional, involucrando la integración intencional de dimensiones internacionales, interculturales y globales en el currículo. Se entiende que esa complejidad está atravesada por dimensiones pedagógicas, organizacionales y políticas que exceden la incorporación aislada de contenidos internacionales en las asignaturas (Larrea y Astur, 2016).

Las respuestas reflejan que la internacionalización está consolidándose como parte de las agendas institucionales, aunque con diferentes niveles de formalidad, desarrollo y alcance según los contextos analizados (Brunner, 2012). Los referentes coinciden en la necesidad de avanzar hacia modelos de internacionalización más integrales, que permitan articular las funciones sustantivas de la universidad. La internacionalización requiere de procesos de integración y cooperación sostenidos, así como también estructuras organizacionales que den lugar a una continuidad en el tiempo y no sean acciones aisladas (Sebastián, 2004).

También reconocen que el afianzamiento de estas iniciativas depende en gran medida del grado de institucionalización alcanzado, de la disponibilidad de recursos y del acompañamiento brindado a los docentes. Sumado a la relevancia atribuida a la capacitación y al involucramiento organizacional. Ravdansuren et al. (2024) sostienen

que el desarrollo de propuestas internacionales requiere de esas condiciones institucionales que favorezcan la innovación pedagógica y la sostenibilidad de las experiencias colaborativas.

Esas diferencias observadas entre las instituciones ponen de manifiesto que tienen trayectorias de internacionalización diversas. Mientras que en la europea estas prácticas aparecen más integradas a las políticas institucionales, en las latinoamericanas no es tan homogénea la situación y en muchos casos depende de la tracción de actores específicos o simplemente de acciones individuales. Rama (2013) señala estas diferencias en las formas de internacionalización de la educación superior contemporánea. Incluso, Vázquez Jiménez (2024) considera que los procesos de internacionalización presentan desafíos particulares relacionados con desigualdades estructurales. Esta heterogeneidad sugiere que la incorporación de estrategias como COIL no depende exclusivamente de la decisión institucional de internacionalizar el currículo, sino también del grado de desarrollo alcanzado por las estructuras que sostienen dichos procesos.

Pero, por otro lado, se observa en la declaración de los entrevistados, una diferencia significativa entre el reconocimiento discursivo de la internacionalización y su implementación efectiva en las prácticas institucionales. Aunque las respuestas destacan la importancia estratégica de la internacionalización del currículo, señalan obstáculos vinculados con limitaciones de tiempo, financiamiento, infraestructura y formación específica. Esta tensión sugiere que la internacionalización puede consolidarse como un discurso institucional antes de traducirse en prácticas sostenidas de transformación curricular (Altbach y Knight, 2006).

También destacan que la efectividad de estas estrategias depende en gran medida del rol del docente, y la internacionalización del currículo se materializa fundamentalmente en el aula. Los docentes emergen como actores clave, aunque condicionados por factores como la disponibilidad de tiempo, la formación específica y el apoyo institucional. El involucramiento institucional y la capacitación continua del

profesorado resultan primordiales para avanzar en una implementación efectiva, contextualizada de propuestas curriculares con orientación internacional (Ravdansuren et al., 2024; Falasca, 2026).

Al mismo tiempo, los referentes institucionales atribuyen a las experiencias COIL un valor significativo por su potencial democratizador, ampliando las oportunidades de internacionalización, especialmente para estudiantes que no participan en programas de movilidad física (Eftekhari et al., 2025; Vázquez Jiménez, 2024). Sin embargo, los propios testimonios indican que ese potencial depende de condiciones institucionales, tecnológicas y organizativas que favorezcan su implementación sostenida. En este sentido, avanzar hacia modelos de internacionalización más inclusivos continúa siendo uno de los principales desafíos para las universidades latinoamericanas, especialmente en escenarios marcados por desigualdades en el acceso a experiencias internacionales.

4.1.4. Percepción de los estudiantes sobre la experiencia COIL y su valoración formativa

Las percepciones de los estudiantes participantes en experiencias COIL sugieren una valoración ampliamente positiva de esta metodología, particularmente en relación con el acceso a experiencias internacionales, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias interculturales y globales. Los estudiantes identifican a COIL no solo como una estrategia vinculada al aprendizaje disciplinar, sino también como una experiencia formativa asociada al intercambio cultural, la interacción con pares internacionales y la ampliación de perspectivas profesionales y académicas. Gallego Hurtado et al. (2023) concuerdan en que la mejora en la autopercepción de competencias de habilidades blandas en los futuros profesionales es un beneficio reconocido de COIL.

Uno de los aspectos más significativos se relaciona con el hecho de que la mayoría de los estudiantes encuestados no había participado previamente en otras experiencias de internacionalización académica. La posibilidad de vivenciar una experiencia internacional mediada virtualmente adquiere especial relevancia y favorece formas de internacionalización más accesibles e inclusivas. Leask y Green (2020)

señalan que las experiencias internacionales no deberían quedar restringidas únicamente a los grupos que pueden acceder a movilidad física, sino integrarse al currículo para ampliar las oportunidades formativas de los estudiantes. Este hallazgo sugiere que el valor atribuido por los estudiantes a la experiencia COIL no radica únicamente en la posibilidad de interactuar con pares de otros países, sino también en el reconocimiento de esa experiencia como parte de su propia formación académica y profesional.

Respecto a las valoraciones elevadas por parte de los estudiantes sobre el intercambio cultural, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de competencias interculturales coinciden con Corrales-Gaitero y López-Arévalo (2025). Los autores destacan el favorecimiento del desarrollo de competencias interculturales y de cooperación regional mediante estas dinámicas colaborativas internacionales. También, Gaytán-Oyarzun et al. (2022) señalan que esta metodología fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales internacionales, propiciando habilidades vinculadas a la comunicación, el compromiso del trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y la interacción entre estudiantes de distintos contextos culturales.

A través de las respuestas abiertas, los estudiantes resaltan el valor, sobre todo, de la posibilidad de “conocer otras culturas”, “trabajar con estudiantes de otros países” y “participar de experiencias internacionales sin necesidad de movilidad física”. Esto acompaña y refuerza la idea de que la experiencia COIL trasciende el intercambio académico estrictamente disciplinar y se configura también como un espacio de socialización intercultural y ampliación de horizontes personales y profesionales (UNESCO, 2025).

Las diferencias identificadas entre estudiantes argentinos y extranjeros muestran que la valoración de la experiencia de participar en COIL no se manifiesta de la misma forma. Los estudiantes extranjeros otorgan valoraciones significativamente más elevadas en las dimensiones vinculadas al trabajo colaborativo, al desarrollo de competencias internacionales, a la interacción con pares internacionales y el aporte en la formación profesional. Este contraste puede fundamentarse, como señalan Anderson y Ribeiro

(2023), en la participación activa, el compromiso y las acciones previas a la implementación, sumado al reconocimiento que estas experiencias internacionales tienen en cada institución. Estos resultados sugieren que la experiencia COIL no es percibida de manera uniforme, sino que su valoración puede variar según el contexto institucional y las trayectorias de internacionalización de los estudiantes.

En este sentido, las experiencias COIL parecen adquirir diferentes niveles de percepción entre los estudiantes. Mientras que algunos grupos las ven como una primera aproximación a vivencias internacionales, otros las integran dentro de trayectorias académicas con mayor familiaridad respecto a prácticas de internacionalización. Esta diversidad de declaraciones concuerda con Eftekhari et al. (2025), quienes advierten que la internacionalización curricular presenta configuraciones diferentes según los contextos académicos y disciplinares en los que se implementa.

Sobre las dificultades mencionadas por los estudiantes —entre las que se encuentran las diferencias horarias, los problemas de comunicación y la participación desigual en los grupos— también puede reconocerse que la implementación de experiencias COIL implica desafíos organizativos y pedagógicos propios de los procesos de colaboración internacional. No obstante, los resultados muestran que estas dificultades no constituyen únicamente obstáculos para la implementación ni invalidan la valoración general de la experiencia. Por el contrario, son percibidas como parte de las dinámicas del trabajo colaborativo internacional y como oportunidades para revisar los procesos de planificación, coordinación y acompañamiento pedagógico de futuras experiencias COIL. Huang et al. (2025) también destacan que afrontar estos desafíos favorece el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

En esta línea de pensamiento, Cortés-Rozo (2022) y Hackett et al. (2024) plantean que las estrategias de aprendizaje colaborativo internacional favorecen espacios de comunicación activa, intercambio entre pares y construcción conjunta del conocimiento, aun cuando impliquen procesos de adaptación y coordinación entre participantes de distintos contextos. Es decir, que las dificultades identificadas pueden

interpretarse como parte de los aprendizajes vinculados a la interacción intercultural y al trabajo colaborativo.

La percepción del aporte en la formación académica es otro de los aspectos relevantes señalados. Los estudiantes destacan aportes relacionados al desarrollo profesional, la creatividad, la resolución de problemáticas reales y la comprensión de contextos profesionales internacionales. Esto permite señalar que las experiencias COIL son consideradas como propuestas que articulan contenidos disciplinares con situaciones de aprendizaje contextualizadas, favoreciendo formas de aprendizaje aplicado y situado (Astudillo Banegas, 2019).

Según Norman Acevedo et al. (2021), los procesos de aprendizaje colaborativo en línea favorecen la internacionalización de la formación y promueven la construcción conjunta de conocimientos en entornos digitales. De igual manera, Pérez et al. (2019) destacan que las tecnologías digitales posibilitan experiencias formativas interdisciplinarias e interculturales que amplían las oportunidades de interacción y aprendizaje en educación superior.

Los resultados sugieren que las experiencias COIL son percibidas por los estudiantes como una oportunidad de formación que trasciende la adquisición de conocimientos disciplinares, al integrar aprendizajes colaborativos, interculturales y contextualizados. Sin embargo, la magnitud de esa contribución no depende exclusivamente de la metodología, sino también de las condiciones institucionales y organizativas que favorecen el desarrollo de experiencias internacionales significativas.

4.1.5. Integración de los hallazgos

A partir de la integración de los hallazgos desarrollados en los distintos ejes, la internacionalización del currículo mediada por la metodología COIL puede comprenderse como un proceso atravesado por múltiples dimensiones. En él convergen aspectos pedagógicos, curriculares, institucionales e interculturales que involucran las prácticas de enseñanza, las dinámicas organizacionales y las experiencias formativas de los estudiantes. En este sentido, las experiencias COIL no se limitan a la incorporación de

contenidos o actividades internacionales, sino que favorecen nuevas formas de interacción, cooperación y construcción colectiva del conocimiento.

Una de las principales contribuciones de esta investigación consiste en evidenciar que la internacionalización del currículo mediada por la metodología COIL no puede comprenderse desde una única perspectiva. La integración de las miradas de docentes, referentes institucionales y estudiantes permitió mostrar que este proceso es interpretado de manera diferente según el lugar que cada actor ocupa en su implementación. Lejos de constituir visiones contrapuestas, estas miradas resultan complementarias y ponen de manifiesto el carácter multidimensional de la internacionalización del currículo. Mientras el análisis de cada grupo permitió comprender aspectos específicos del fenómeno, su integración hizo posible una comprensión más amplia de la metodología COIL, al poner en diálogo las miradas docentes, las decisiones curriculares, las condiciones institucionales y las experiencias formativas.

4.2. Limitaciones y aportes del estudio a la educación superior

En relación con el alcance del estudio, es necesario considerar ciertas limitaciones en la interpretación de los resultados. En primer lugar, el carácter no probabilístico e intencional de la muestra delimita el alcance de los hallazgos, ya que se trabajó con participantes directamente vinculados a las experiencias COIL. Si bien esta decisión permitió acceder a información pertinente y garantizar la riqueza de los datos, los resultados no pueden generalizarse a otros contextos sin tener en cuenta sus particularidades (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023). En el mismo sentido, las comparaciones realizadas mediante la prueba *t* de Student tuvieron un carácter exploratorio y complementario dentro del diseño metodológico adoptado, cuya robustez frente a escalas de tipo Likert fue fundamentada en el apartado de análisis de datos (Norman, 2010; Sullivan y Artino, 2013). Sus resultados deben interpretarse en función de las características de la muestra y del estudio, sin pretensión de generalización estadística.

Por otro lado, la composición de la muestra, particularmente en el caso de los docentes extranjeros y de los referentes institucionales, presenta una diversidad de procedencias institucionales y nacionales que, aunque enriquece el análisis, también puede incidir en la heterogeneidad de las respuestas. Las diferencias en los marcos institucionales, culturales y académicos conforman un elemento para tener en cuenta al momento de establecer comparaciones, puesto que pueden influir en las valoraciones sobre la implementación de COIL y su vinculación con los procesos de internacionalización del currículo.

A su vez, el diseño transversal en el que se enmarca el presente estudio limita la posibilidad de analizar la evolución de las percepciones y prácticas a lo largo del tiempo. Esto no permite identificar efectos sostenidos de la implementación de la metodología COIL en las asignaturas (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023).

En lo que respecta al análisis cualitativo, se procuró garantizar la sistematicidad mediante el uso de herramientas de análisis y la definición de categorías; sin embargo, la interpretación de los datos conlleva necesariamente un componente analítico propio del investigador.

Los instrumentos basados en la autopercepción, tanto en el caso de docentes como de estudiantes, resultan relevantes para comprender las experiencias y valoraciones de los actores. Esto supone también que ese componente subjetivo puede influir en las respuestas. En este sentido, pueden estar atravesados por sesgos a raíz de la propia práctica o por interpretación individual.

Considerando que el estudio se centra en experiencias específicas de implementación de COIL, puede limitar la transferibilidad de los resultados a otros contextos, aunque aporta evidencia significativa para la comprensión del fenómeno en escenarios de internacionalización del currículo en entornos digitales.

Estas limitaciones no invalidan los resultados alcanzados, sino que ayudan a delimitar su alcance interpretativo y abren posibilidades para profundizar en la temática en futuras investigaciones. Aun así, el estudio aporta elementos que favorecen la

comprensión de la internacionalización del currículo en contextos de educación superior atravesados por experiencias de colaboración digital, en particular por el abordaje integral que incorpora las perspectivas de docentes, referentes institucionales y estudiantes, y por la triangulación de datos, que fortalece la consistencia del análisis y aporta evidencia empírica situada en articulación con los desarrollos teóricos revisados. A esto se suma el carácter comparativo del estudio y su potencial de aplicación institucional, que refuerzan su relevancia en el contexto actual de la educación superior.

CAPÍTULO V. Conclusiones

4.3. Conclusiones

La presente investigación permitió analizar los aportes percibidos de la metodología COIL en los procesos de internacionalización del currículo a partir de las experiencias de docentes de universidades socias extranjeras participantes en los proyectos colaborativos con una universidad argentina de gestión privada, incorporando, además, las perspectivas de referentes institucionales y estudiantes.

A partir de estos hallazgos, las conclusiones que se presentan a continuación sintetizan los principales aportes de la investigación en relación con cada uno de los objetivos específicos planteados.

Grado de Internacionalización de las asignaturas

Los hallazgos de esta investigación muestran que las asignaturas analizadas incorporan dimensiones internacionales e interculturales con diferentes niveles de desarrollo e integración. Si bien se identifican avances en la incorporación de perspectivas internacionales en los diferentes contenidos, los resultados de aprendizaje, las metodologías de enseñanza y las estrategias de evaluación, estas dimensiones no se presentan de manera homogénea entre las asignaturas ni alcanzan el mismo grado de sistematicidad. Esto evidencia que la internacionalización del currículo constituye un proceso de construcción.

En este sentido, la internacionalización del currículo no puede entenderse como la incorporación aislada de componentes internacionales, sino como un proceso gradual que requiere una articulación deliberada entre los distintos elementos curriculares. La presencia de avances diferenciados entre las asignaturas evidencia que la consolidación de estos procesos depende tanto del diseño pedagógico como de las condiciones institucionales que favorecen su desarrollo.

La metodología COIL constituye una estrategia que contribuye al fortalecimiento de la internacionalización del currículo cuando se integra de manera planificada al conjunto de los componentes curriculares.

Reflexión sobre las prácticas docentes a partir de las experiencias COIL

Los hallazgos permiten considerar que la metodología COIL es percibida por los docentes como una estrategia que favorece los procesos de reflexión sobre sus prácticas, al promover instancias de planificación conjunta, revisión de estrategias de enseñanza, adecuación de propuestas de evaluación y construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en contextos internacionales. En este sentido, los aportes percibidos por los docentes trascienden la incorporación de contenidos internacionales y se vinculan con la revisión de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva intercultural y colaborativa.

La comparación entre docentes extranjeros y docentes de la universidad argentina permitió identificar diferencias en los énfasis otorgados a la metodología COIL. Mientras los docentes extranjeros tendieron a destacar principalmente las dimensiones pedagógicas y colaborativas de la experiencia, los docentes de la universidad argentina otorgaron mayor relevancia a los procesos de curricularización, evaluación e institucionalización. Estas diferencias no representan perspectivas contrapuestas, sino miradas complementarias sobre un mismo proceso.

Los resultados permiten considerar que la contribución de la metodología COIL a las prácticas docentes no depende únicamente de la implementación de actividades colaborativas internacionales, sino también de las oportunidades que genera para revisar las formas de enseñar, aprender y evaluar en contextos académicos diversos. Desde esta perspectiva, las experiencias analizadas muestran que la reflexión pedagógica constituye un componente relevante de los procesos de internacionalización del currículo.

Perspectiva de los referentes institucionales sobre la metodología COIL

Las perspectivas de los referentes institucionales evidenciaron que el reconocimiento del valor estratégico de la internacionalización no siempre se traduce en prácticas institucionales consolidadas. En este sentido, las diferencias observadas entre las instituciones analizadas permiten concluir que el grado de institucionalización condiciona las posibilidades de desarrollo, continuidad y sostenibilidad de las experiencias COIL.

La metodología COIL adquiere mayor potencial cuando forma parte de una estrategia institucional de internacionalización del currículo. Esto supone comprender que las iniciativas docentes, aunque resultan indispensables, requieren del acompañamiento de políticas universitarias que favorezcan su integración al proyecto académico institucional.

Percepción de los estudiantes sobre la contribución de la metodología COIL a su formación académica

Los hallazgos de esta investigación muestran que los estudiantes perciben la metodología COIL como una experiencia formativa que contribuye a su formación académica, especialmente en el desarrollo de competencias interculturales, el trabajo colaborativo y la interacción con pares de otros contextos culturales. Estas experiencias son valoradas no solo por los aprendizajes disciplinares que promueven, sino también por las oportunidades que ofrecen para ampliar perspectivas personales, académicas y profesionales.

Asimismo, las respuestas estudiantiles permiten reconocer que la contribución de estas experiencias trasciende el intercambio internacional, al favorecer habilidades vinculadas con la comunicación, el trabajo en equipo, la adaptabilidad y la comprensión de perspectivas diversas. La participación en propuestas colaborativas internacionales es percibida como una oportunidad para integrar conocimientos disciplinares con experiencias de aprendizaje contextualizadas e interculturales.

Al mismo tiempo, las dificultades identificadas —como la coordinación de tiempos, la comunicación entre equipos y las diferencias organizativas— ponen de manifiesto que el valor formativo de estas experiencias no depende únicamente de la metodología, sino también de las condiciones pedagógicas e institucionales que acompañan su implementación.

Síntesis integradora

La integración de las perspectivas de docentes extranjeros, referentes institucionales y estudiantes permitió ampliar la comprensión del fenómeno desde diferentes niveles de análisis, evidenciando la complejidad que caracteriza a la internacionalización del currículo en la educación superior.

En este marco, la metodología COIL se presenta como una estrategia situada para favorecer la internacionalización del currículo. Su contribución no radica exclusivamente en posibilitar experiencias de colaboración internacional mediadas por tecnologías digitales, sino en promover formas de enseñanza y aprendizaje que integran la dimensión internacional e intercultural al desarrollo curricular. Los resultados obtenidos muestran que su desarrollo adopta configuraciones diferentes según las condiciones organizacionales, culturales y académicas en las que se implementa.

En este sentido, las conclusiones de esta investigación deben interpretarse en el marco del diseño metodológico adoptado y del contexto específico en el que fueron producidas, sin pretensión de generalización estadística. No obstante, los hallazgos ofrecen elementos relevantes para comprender la internacionalización del currículo mediante la metodología COIL y aportan conocimiento que puede orientar futuras investigaciones y procesos institucionales.

Finalmente, la investigación permitió reconocer que la internacionalización del currículo mediada por la metodología COIL no constituye únicamente una estrategia académica vinculada al intercambio internacional, sino también una oportunidad para repensar las formas de enseñar, aprender y construir conocimiento en la educación superior contemporánea.

4.4. Futuras líneas de investigación

Los resultados alcanzados permiten identificar diversas áreas de interés que surgen como potenciales líneas para investigaciones posteriores. Estas propuestas resultan relevantes para ampliar la comprensión de los procesos de la internacionalización del currículo y el diseño, y la implementación de experiencias de cooperación académica virtual a través de la metodología COIL. Asimismo, se reconoce que el análisis continuo y la revisión crítica de los resultados presentados pueden dar lugar a nuevas interpretaciones y enfoques teórico-metodológicos.

De esta manera, las líneas que se proponen a continuación no buscan agotar la totalidad de las posibilidades de investigación, sino ofrecer un conjunto de orientaciones iniciales posibles de ser ampliadas y reformuladas en futuros estudios.

a) Desarrollar estudios longitudinales orientados a analizar la evolución de los cambios en los planes de estudio a partir de la incorporación sostenida de la metodología COIL.
b) Analizar en el potencial de la metodología COIL como estrategia de internacionalización inclusiva, analizando su contribución a la reducción de desigualdades en la educación superior.
c) Explorar la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y analítica del aprendizaje, en el diseño y evaluación de experiencias COIL, y su vinculación con la cooperación internacional y en las prácticas docentes.
d) Profundizar en estudios comparativos sobre la implementación de la metodología COIL en distintos contextos institucionales y disciplinares, a fin de identificar condiciones que favorezcan su desarrollo y sostenibilidad.

4.5. Recomendaciones

La educación superior se encuentra actualmente en un contexto dinámico, complejo y de permanente transformación, lo que exige a las instituciones capacidad de adaptación, flexibilidad y respuesta ante los cambios y desafíos emergentes, evitando el riesgo de perder relevancia en el escenario académico global (UNESCO, 2025).

La internacionalización es un objetivo central para fortalecer la calidad docente, fomentar la transferencia de conocimientos y promover la cooperación en el desarrollo. Esta dimensión internacional e intercultural mejora la calidad educativa, aunque también ha planteado desafíos en la gestión universitaria. La digitalización de procesos ha permitido la implementación de modalidades de enseñanza y aprendizaje innovadoras, como COIL, facilitando la interacción entre docentes y estudiantes de diferentes instituciones y regiones del mundo.

Desde una mirada prospectiva, resulta recomendable avanzar a una mayor integración de iniciativas, programas y acciones vinculadas a la internacionalización. En este sentido, se propone incorporar la internacionalización del currículo en los procesos de planificación académica institucional, promoviendo la articulación entre las áreas de internacionalización, gestión y unidades académicas. Asimismo, se sugiere incluir objetivos, actividades y resultados de aprendizaje con dimensión internacional e intercultural en las asignaturas, favoreciendo una planificación sistemática y coordinada de las acciones desarrolladas.

Se recomienda fortalecer, ampliar y diversificar los acuerdos internacionales con el fin de facilitar y profundizar la cooperación académica a nivel global. Priorizar aquellos que posibiliten el desarrollo de proyectos COIL, actividades académicas conjuntas, experiencias de movilidad virtual, investigación colaborativa y acciones de formación docente compartidas, y las estrategias de internacionalización accesibles para un mayor número de estudiantes y docentes. En este sentido, cobra especial relevancia el desarrollo de planes de estudio con perspectiva internacional, que contemplen la diversidad cultural y lingüística como un componente central de la formación.

La implementación de estrategias como la metodología COIL se presenta como una alternativa pertinente para promover procesos de internacionalización del currículo. En este sentido, se recomienda promover convocatorias y desarrollar programas institucionales de capacitación y acompañamiento docente para facilitar que contemplen

la planificación conjunta de actividades, la coordinación intercultural, el uso de herramientas digitales y el diseño de estrategias de evaluación acordes a este tipo de experiencias. Además de favorecer una perspectiva colaborativa y mediada por entornos virtuales, amplía y democratiza las oportunidades de ser parte de experiencias de movilidad virtual integradas al desarrollo curricular.

Esto permitirá ampliar las oportunidades de movilidad y de intercambio académico para los estudiantes, al tiempo que pone de manifiesto la importancia de promover no solo contenidos internacionalizados sino el desarrollo de habilidades blandas como herramientas fundamentales para la participación en contextos internacionales.

Por otro lado, es importante promover instancias de trabajo conjunto a través de la conformación de equipos interdisciplinarios que involucren áreas académicas, de internacionalización, tecnología educativa y gestión institucional, con distintas áreas de gestión y administración universitaria, con el propósito de consolidar una estrategia transversal que involucre a toda la institución, incluyendo la promoción y sostenibilidad de experiencias COIL como práctica institucionalizada.

Se destaca, además, la necesidad de implementar mecanismos institucionales de seguimiento y evaluación de acciones de internacionalización, a través de sistemas de registro que permitan documentar las experiencias COIL, monitorear indicadores de participación, evaluar resultados y generar evidencia para la toma de decisiones y la mejora continua. Así como también resulta recomendable contar con sistemas que permitan gestionar y dar seguimiento a las acciones implementadas, garantizando la eficacia de las estrategias adoptadas.

De esta manera, resulta conveniente reconocer institucionalmente la participación docente en proyectos de internacionalización curricular mediante mecanismos de valoración académica, certificación o inclusión en los procesos de evaluación del desempeño.

Finalmente, es imprescindible propiciar y fomentar la participación activa de la comunidad universitaria, fortaleciendo la cooperación entre instituciones, con el fin de potenciar la contribución de la educación superior, en el marco de los compromisos asumidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), promoviendo el bienestar de las personas y una sostenibilidad global.

Promover y garantizar una educación superior equitativa, inclusiva, sostenible y de calidad es una responsabilidad compartida por todos los actores involucrados en su gobernanza. Los desafíos, cambios y demandas que se presentan requieren ser abordados mediante el intercambio de experiencias, la revisión permanente de las prácticas y la construcción de consensos que permitan mejorar el funcionamiento del sistema.

Referencias

Adell, J. y Castañeda, L. J. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía,* 462, 13-32. https://bit.ly/3KmTuhu

Altbach, P. (2016). *Global perspectives on Higher Education*. John Hopkins University Press.

Altbach, P. y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, *28*(112), 13-39. https://www.redalyc.org/pdf/132/13201202.pdf

Anderson, A. (2022). Reflecting on training to facilitate Collaborative Online International Learning courses*. Journal of Scholarly Engagement,* V 5, Issue 2, 6-13.

Anderson, A. y Ribeiro, M. (2023). Reflecting on teaching a Collaborative Online International Learning Course: connecting classrooms in the United States and Brazil*. Journal of Scholarly Engagement*, V 6, Issue, 7-14.

Aškerc Zadravec, K. (2025). Internationalisation at home and internationalisation of the curriculum in higher education: Conceptual demarcations and implementation practice. *Sodobna Pedagogika, 76*(1), 141–158. https://doi.org/10.63384/spB51z718as

Astudillo Banegas, J. (2019). Abordaje metodológico para el diálogo de saberes desde las culturas locales. En P. Paño Yáñez, R. Rébola y M. Suárez Elías (Comps.), *Procesos y metodologías participativas: Reflexiones y experiencias para la transformación social* (pp. 432–445). CLACSO-UDELAR. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190318060039/Procesos_y_metodologias.pdf

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Baroni, B. (2024). *Internacionalización curricular colaborativa. Aporte y reflexión en la contribución del desarrollo de la internacionalización del currículo a través del*

trabajo colaborativo en línea. [Trabajo de tesis de Especialización, Universidad de Flores]. https://hdl.handle.net/20.500.14340/1573

Baroni, B. (2026). Una mirada al proceso de internacionalización de la educación superior. En F. Grinsztajn & J. Gómez Zeliz (Comps.), *Docencia universitaria en movimiento: prácticas, desafíos y horizontes pedagógicos* (pp. 347-370). Editorial de la Universidad de Flores. https://hdl.handle.net/20.500.14340/3328

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

Beneitone, P. (2014). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior. ¿Cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En *RUNCOB. Desde el Sur: Miradas Sobre la Internacionalización* (pp.29-38). Edunla.

Beneitone, P. (2021). Un modelo para analizar la internacionalización del currículo en las universidades. En B. Leask, A.M. Torres-Hernández, M. L. Bustos-Aguirre, & de H. Wit, (Eds). *Reimaginar la internacionalización del currículo mejores prácticas y posibilidades prometedoras* (pp. 59- 90). Universidad de Guadalajara.

Benito, A. y Cruz, A. (2016). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (3rd ed.). Narcea Ediciones. https://www.perlego.com/book/2040753/nuevas-claves-para-la-docencia-universitaria-en-el-espacio-europeo-de-educacin-superior-pdf

Berandze, V., Khelashvili, M., Chichua, L., & Askerc Zadravec, K. (2025). *Professional growth through short-term international mobility: A qualitative study based on student reflections*. Agora International Journal of Economical Sciences, 19(1), 386–398. https://doi.org/10.57065/aijes.2025.19.1.386

Bravo Ponce, S. (2017). *Los maestros en formación: reflexión sobre la práctica docente.* Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

Brunner, J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, III* (7), 130-143. https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031008.pdf

Campoy-Cubillo, M., & Jimenez-Estrada, V. (2025, January). A critical approach to SDGs through Collaborative Online International Learning: experiences from Canada and Spain. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1520859). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1520859

Cañón Pinto, J. F. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología,* 25, 105-125. https://www.redalyc.org/pdf/5515/551556295006.pdf

Cárdenas Rodríguez, R., Terrón Caro, T. y Monreal Gimeno, C. (2015). Interdisciplinariedad o multidisciplinariedad en el ámbito universitario. Desafíos para la coordinación docente. *Sociedad Española de Pedagogía*, *67*(3), 167–183. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67309

Castellanos Galindo, S. y Yaya Escobar, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41, 1-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006

Cipagauta Moyano, M. E. (2022). Collaborative Online International Learning: Technology Applied to Education. Techno Riview. *International Technology, Science and Society Review, 11*(2), 293–301. https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3466

Cortés-Rozo, E. R. (2022). La clase espejo: Una nueva herramienta para la internacionalización del currículo y la investigación. En A. F. Uscátegui-Narváez & D. A. Rodríguez-Ortiz (comps.). *Retos de la pedagogía, la investigación y la cultura.* (pp. 194-208). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.168.c205

Corrales-Gaitero, C. y López-Arévalo, P. (2025). Competencias interculturales para la cooperación regional en América Latina: un enfoque de internacionalización en casa basado en COIL. *Revista Iberoamericana De Educación*, *99*(1), 113–130. https://doi.org/10.35362/rie9916871

Danker, B. (2015*).* Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *Journal of Education, 3*(1), 171-186. https://doi.org/10.22492/ije.3.1.10

Davis, L., Bhatarasakoon, P., Chaiard, J., Walters, E. Nance, J., y Mittal, M. (2023). Use of Collaborative Online International Learning to Teach Evidence-Based Practice. *Journal for Nurse Practitioners, 19*(5), 503–510. https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2022.11.008

de Wit, H. (2013). COIL—Virtual Mobility Without Commercialization*. University World News.* http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130528175741647

de Wit, H. (2020). *The future of internationalization in higher education*. *ETD – Educação Temática Digital, 22*(3), 532–539. https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659471

Duggleby, J. (2001). *El tutor online. La enseñanza a través de Internet*. Ed. Deusto.

Eftekhari, P., Yousefzadeh, S., & Coelen, R. (2025). Curriculum internationalization at home. *Journal of Studies in International Education*. https://doi.org/10.1177/10283153241307967

Falasca, M. (2026). *From collaboration to transformation: Leveraging AI in COIL for sustainable development goals*. *American Journal of STEM Education, 19*. https://doi.org/10.32674/feyqqs09

Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores Argentina S.A. https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf

Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe Desafíos y factibilidad. *Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 401-421. https://www.doi.org/10.54674/ess.v34i1.570

Gallego Hurtado, A., Meneses Castañeda, M. y Cortes Fuentes, L. (mayo-junio, 2023). Proyecto COIL: La práctica docente desde la interculturalidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6664

Gao, C. Y. (2019). *Measuring university internationalization: Indicators across national contexts*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21465-4

Gaytán-Oyarzun, J., Cravioto-Torres, R., Mendoza -Meza, E. y Ortiz-Zarco, E. (2022*).* Implementación de la metodología COIL, como estrategia para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y la movilidad académica y estudiantil en la modalidad virtual. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, *11*(1),141-149. https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/14142/12766

Ghasarian, C. (Ed.). (2008). *De la etnografía a la antropología reflexiva: Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Ediciones del Sol.

Guerrero Escobar, J. (Comp.). (2020*). Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas. Pertinencia y aprendizaje global en educación superior*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11585

Guth, S. y Rubin, J. (2023). *La Guía del Intercambio Virtual COIL: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning.* Editorial Routledge.

Hackett, S., Dawson, M., Janssen, J., & van Tartwijk, J. (2024). Defining Collaborative Online International Learning (COIL) and distinguishing it from Virtual Exchange. *TechTrends,* 68,1078-1094. https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* (2da ed.) McGraw-Hill Interamericana.

Huang, Q., Kumarasinghe, P., & Wu, R. (2025). Cross-cultural learning in business students. *Journal of Teaching in International Business*. https://doi.org/10.1080/08975930.2025.2475749

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints.* Canadian Bureau for International Education. *CBIE Research* (7), 1-15. https://eric.ed.gov/?id=ED549823

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Sense Publishers.

Kyprianou, A. (2022). La importancia de la competencia intercultural en un mundo globalizado. *Preply Business.* https://preply.com/es/blog/b2b-la-importancia-de-la-competencia-intercultural-en-el-mundo-globalizado

Larrea, M. y Astur, A. (2016). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. *Repositorio digital de la Universidad Nacional de Córdoba.* https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/1094

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

Leask, B. (2022). Internacionalización del currículo. En B. Leask, A. M. Torres-Hernández, M. L. Bustos-Aguirre & H. de Wit (Eds.), *Reimaginar la internacionalización del currículo: Mejores prácticas y posibilidades prometedoras* (pp. 21– 59). Ed. Universidad de Guadalajara.

Leask, B. y Green, W. (2020). Curriculum integration: maximizing the impact of education abroad for all students. En: A.C. Ogden, B. Streitwieser y C. Van Mol, *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice* (pp. 174-183) Routledge.

Lemos Shlotter, J. y Tineo, P. (2023). La internacionalización del currículum en inglés a través del currículum en inglés a través de la metodología COIL: Estudio de caso en la carrera de grado en Turismo de las universidades UCASAL y PUCMM. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *20*(39), 20-36. http://cuaderno.pucmm.edu.do

López Olivera, R. (2021). *Intervenciones educativas con metodología COIL en la Universidad Veracruzana: Un acercamiento a los saberes digitales y competencias interculturales de los docentes*. En XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE). https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/

Maraza Quispe, B. (2016). Hacia un aprendizaje personalizado en ambientes virtuales. *Campus virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa, 5*(1), 20-29. http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/8/2.pdf

Mayer, L. y Catalano, B. (2018). *Internacionalización de la educación y movilidad: Reflexiones a partir del caso argentino*. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (29), 19–41. https://doi.org/10.17163/uni.n29.2018.01

Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias- SPU. (2023). *Informe Internacionalización de las universidades argentinas 2023* [Coordinación: Astur, A; Elaboración: Reyes, S. y Flores, E.]. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008355.pdf

Moncada Cerón, J. (2011). La internacionalización de la educación superior: Factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 4*(2), 55-71. https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058723003.pdf

Morresi, S. y Donnini, N. (2007). Modalidad de educación semipresencial. Relato de una experiencia. VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. *Repositorio institucional. UFSC.* http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82843

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://sdgs.un.org/2030agenda

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education, 15*(5), 625–632. https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y

Norman Acevedo, E., Daza Orozco, C. y Rivero Fernández, J. (2021). Procesos de aprendizaje colaborativos en línea para la internacionalización de la formación en investigación. *Panorama*, 15(29), 1-11. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343967896054

Pérez, M., Vinueza, M., Jaramillo, A., y Parra, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la Información, 9* (1), 44-59. https://dx.doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052

Pinar, A. (2018). Desarrollo del conocimiento cultural y de la competencia intercultural a través del aprendizaje cooperativo en línea. En Bargalló Escrivà, Forgas Berdet, & Nomdedeu Rull (Coords.), *Léxico y cultura en LE/L2: Corpus y diccionarios* (pp. 633–639). Universitat Rovira i Virgili. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9480803

Puerta, J. y Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU*. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), 389-414. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6137

Quichimbo Saquichagua, F. F., Flores Bonilla, L. G., Tuapante Lojano, G. C., & Condo Medina, M. G. (2024). Interculturalidad y educación superior en el contexto latinoamericano: una revisión sistemática. *Revista Universidad y Sociedad, 16*(2), 203–214 https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4387

Rama, C. (2005). La política de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Revista de las Educación Superior*, *34*(2), 47–82. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920005

Rama, C. (2013). Las diversas Internacionalizaciones de la Educación Superior. *Pensamiento Universitario*, 24, 29-41. Asociación Colombiana de Universidades.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LAS_DIVERSAS_INTERNACIONALIZACIONES_DE_L.pdf

Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. UDUAL. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf

Ramírez, A. y Bustos-Aguirre, M. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: Las experiencias de los académicos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34 (2), 328- 352. https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579

Ravdansuren, C., Altangerel, A., Ulzii, A., & Spulber, D. (2024). A Sustainable and Inclusive University on the Paradigm of Student Learning Satisfaction, Teacher Leadership, and Professional Disposition: The Case of Mongolia Universities. *Sustainability*, 17 (1), 33. https://doi.org/10.3390/su17010033

Rozengardt, R. (2021). Definiendo el paradigma: La mirada pedagógica. *Seminario en Gestión de la Actividad Física y el Deporte* [Material de Cátedra]. Especialización en Docencia Universitaria, UFLO.

Samaja, J. (2005). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica* (3ª ed.). Editorial Eudeba.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Biblos.

Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. *Universidades*, 51, 3-16. https://www.redalyc.org/pdf/373/37322089002.pdf

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Sullivan, G. M., y Artino, A. R. (2013). *Analyzing and interpreting data from Likert-type scales.* Journal of Graduate Medical Education, 5(4), 541-542. https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18

SUNY COIL Global Commons (2021). *SUNY COIL Global Commons Program*. https://coil.suny.edu/

Thompson, A., Peteraf, M., Gamble, J. y Strickland III, A. (2020). *Crafting & executing strategy: The quest for competitive advantage – Concepts and cases*. McGraw-Hill Education.

Torres, M., Yépez, D. y Lara, A., (2020). La Reflexión de la Práctica Docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, *10*, 131–148. Universidad Nacional de Chimborazo. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006

UNESCO. (2015). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: *objetivos de aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

UNESCO. (2025). *Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior: directrices operacionales* (ED/PLS/HED/2025/03). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395680_spa.locale=es

UNESCO IESALC. (2020). La movilidad académica internacional es un catalizador de la renovación. https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/08/la-movilidad-academica-internacional-es-un-catalizador-de-la-renovacion/

UNESCO IESALC. (2022). El impacto del COVID-19 en la educación superior https://www.iesalc.unesco.org/2022/06/03/el-impacto-del-covid-19-en-la-educacion-superior/

Vázquez Jiménez, A. (2024). La Internacionalización de la Educación Superior desde una mirada periférica. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización E Integración Regional*, *1*(6), 27-45. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/5531

Velázquez Moreno, D. (2020). Estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalización en casa: Metodología COIL. *Revista Científica Estudios e Investigaciones, 9,* 85-86.

https://www.researchgate.net/publication/351290772_Estrategia_de_aprendizaje_innovadora_para_la_internacionalizacion_en_casa_metodologia_COIL

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexos

Anexo I

Modelo Formulario para la presentación de COIL

Planificando Experiencias de Internacionalización Curricular Colaborativa

Fase 1. Explorando las propuestas docentes		
1. INSTITUCIONES Y DOCENTES / PROFESORES/AS PARTICIPANTES		
Instituciones de Educación Superior Participantes		
País – Ciudad		
Carrera		
Nombre de la Asignatura		
Cuatrimestre / Semestre / Periodo lectivo		
Créditos Académicos / Horas		
Intensidad Horaria Semanal		
Resultados de aprendizaje de cada asignatura		
Docente Responsable de la asignatura / Documento Identidad		
Contacto Docente Responsable (e-mail y WhatsApp)		
Escala de calificaciones		
Fecha prevista de la experiencia		

Fase 2. Encontrando puntos de sinergia		
2. VALORACIÓN ACADÉMICA DE LA PROPUESTA COLABORATIVA		
Unidades temáticas y/o contenidos conjuntos/os		
Puntos comunes identificados		
Aportes de esta experiencia colaborativa para ambas asignaturas		

Fase 3. Planificando los encuentros				
3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA COLABORATIVA				
Título de la propuesta colaborativa				
Resultado/s de aprendizaje conjunto [general/es]				
CRONOGRAMA DE TRABAJO				
Número de Sesión / Fecha	Contenidos temáticos a abordar	Docente Responsable	Actividades	Recursos necesarios

Fase 4. Planificando la evaluación				
4. EVALUACIONES COLABORATIVAS				
Actividad	Resultado de Aprendizaje [específicos por actividad]	Docente Responsable	Fecha de entrega	Formato y vía de entrega

Nota. Elaboración propia.

Anexo II

Estructura para la implementación de COIL

1- PLANIFICACIÓN DE COIL

a- Nombre de COIL

b- Temática

c- Fundamentación

d- Docentes Participantes

e- Plataforma: se propone la realización de los encuentros sincrónicos a través

f- Aula virtual: se propone el aula virtual, donde se matricularán a los estudiantes.

Enviar nombre completo, mail y Número de documento de estudiantes y docentes para la matriculación.

2- ACTIVIDAD DE BIENVENIDA

- Saludo y Videos institucionales
- Presentación de docentes y equipo de trabajo
- Actividad Rompe hielo
- Socialización metodología, objetivos y plan de trabajo y formación de equipos de trabajo
- Introducción a la temática de trabajo propuesta.
- Grupos de estudiantes: El grupo de estudiantes de será de XX por universidad. Por tanto, es importante los datos de los estudiantes para la matriculación al aula virtual y formar los equipos de trabajo, con un aproximado de XX estudiantes de ambas universidades.
- Sustentación de trabajos: Realizar la consigna para la producción final que debe estar colgada en el aula virtual para que la conozcan los estudiantes. Para la sustentación, se dará XX a cada grupo. En este día como cierre se plantea que los estudiantes asistan al encuentro sincrónico que se haga el cierre oficial de COIL.
- Documentación COIL: realizar una reseña para compartir con informe del proyecto realizado
- Certificados de participación: participación y dictado para estudiantes y docentes

3- PROCESO

1. Presentación de la experiencia y consigna: Se explicará a los y las estudiantes acerca de la experiencia, explicando el carácter voluntario de ésta. La consiga es XX.
2. Se articulará grupos, con número de participantes de acuerdo a interesado/as
3. Las experiencias serán subidas al aula virtual de la UFLO creadas para este fin.
4. Encuentro Rompe Hielo: Encuentro intercultural vía zoom sincrónico. Se realizará dinámica de presentación a modo de rompehielos y se dará la consigna del trabajo.
5. Presentación de las producciones de los equipos interculturales según consigna.
6. Evaluación.
7. Retroalimentación.

Se hará una evaluación cuantitativa y una cualitativa de parte de cada participante con su respectiva docente, Además, posteriormente las docentes también evaluarán la experiencia.

4- CRONOGRAMA DE COIL

FECHA	COORDINA	ENCUENTRO/CONVERSATORIO	Docentes	Horario sincrónico
	UNI/UFLO	Bienvenida/Presentación. Toman la palabra los docentes para presentar el proyecto de colaboración, marcando objetivos, unidades docentes y trabajos a desarrollar Actividad rompe hielo con presentación de Estudiantes y docentes (Intercultural)		00hs Arg/00hs XX
	UNI/UFLO	Conversatorio tema Docentes:		00hs Arg/00hs XX
	UNI/UFLO	Conversatorio tema Docentes:		00hs Arg/00hs XX
	UNI/UFLO	Presentación de las producciones de los estudiantes: Análisis Final	TODOS	00hs Arg/00hs XX

Nota. Elaboración propia.

Anexo III

Ejemplos de *Flyers* para convocatoria y difusión de COIL



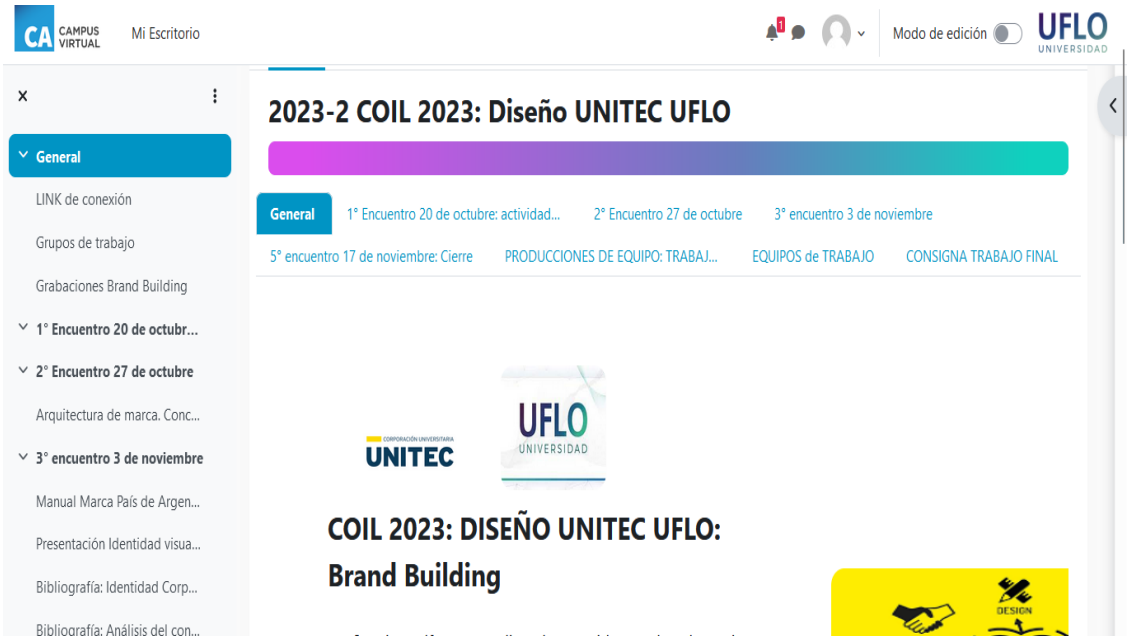


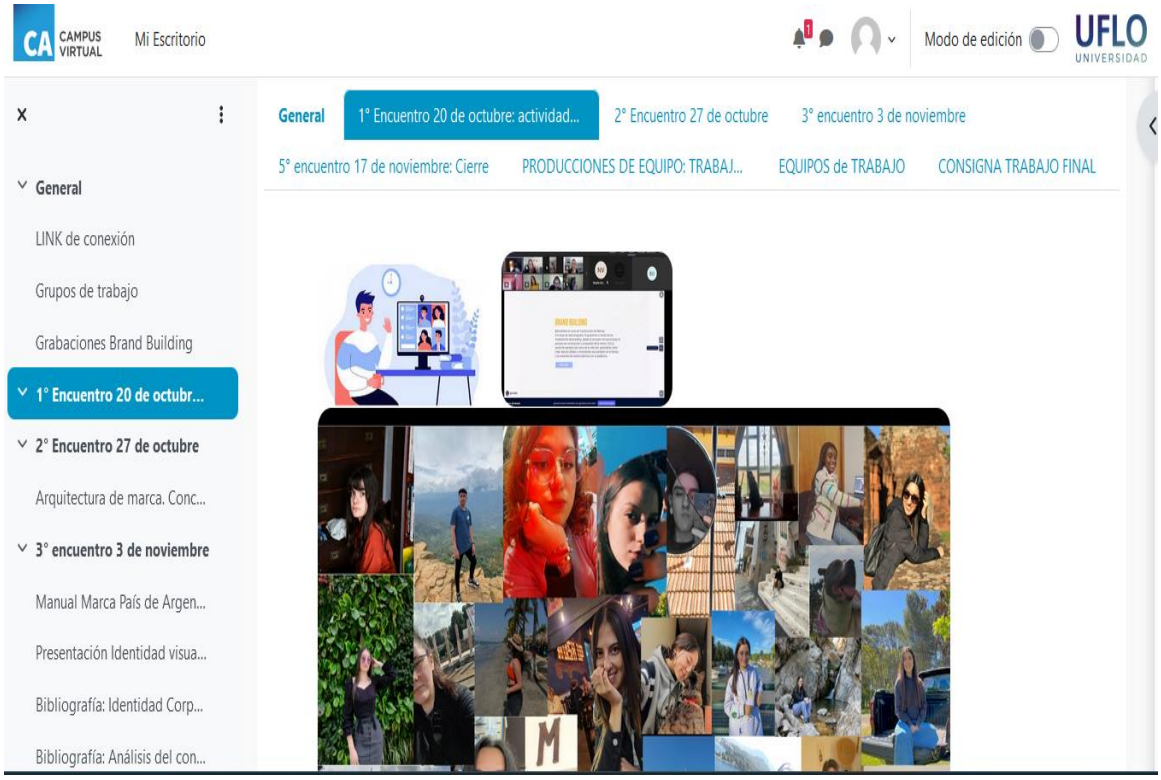


Anexo IV

Ejemplo diseño de aula COIL






CAMPUS VIRTUAL
Mi Escritorio
Modo de edición
UFLO UNIVERSIDAD
General
LINK de conexión
Grupos de trabajo
Grabaciones Brand Building
1° Encuentro 20 de octubr...
2° Encuentro 27 de octubre
Arquitectura de marca. Conc...
3° encuentro 3 de noviembre
Manual Marca País de Argen...
Presentación Identidad visua...
Bibliografía: Identidad Corp...
Bibliografía: Análisis del con...
General
1° Encuentro 20 de octubre: actividad...
2° Encuentro 27 de octubre
3° encuentro 3 de noviembre
5° encuentro 17 de noviembre: Cierre
PRODUCCIONES DE EQUIPO: TRABAJ...
EQUIPOS de TRABAJO
CONSIGNA TRABAJO FINAL

Anexo V

Instrumento para la recolección de datos I

Link: https://forms.gle/RF1TNZKCY1pXii6d9

Guía de Diagnóstico de Internacionalización de la Asignatura

Nivel 4 del Modelo Internacionalización de la asignatura [1]

Colocar el número que mejor representa la opinión en la casilla señalada "Valoración" al final de cada enunciado.
Escala a utilizar:
1 – Nada presente
2 – Poco presente
3 – Bastante presente
4 – Totalmente presente

Nombre de la Asignatura:

1. Diseño de la asignatura en Resultados de Aprendizaje y Créditos Académicos

La asignatura tiene una descripción clara en resultados de aprendizaje con una perspectiva internacional y en créditos académicos

	Indicador	Valoración
1)	El programa de la asignatura, cuando es oportuno, explicita el aporte que hace la misma para la formación de un graduado con un perfil internacional.	
2)	El programa de la asignatura enuncia las competencias a las cuales contribuye a promover, en particular desde la perspectiva internacional.	
3)	El programa de la asignatura está descrito en términos de los resultados de aprendizaje, incluyendo una perspectiva internacional en los mismos.	
4)	La asignatura tiene definido un número de créditos académicos (RTF).	
5)	En la planificación de la asignatura se tuvieron en cuenta los créditos académicos asignados (RTF), y se consideró de forma explícita el volumen de trabajo total de los estudiantes para cada actividad propuesta.	

En relación con las respuestas dadas, identifique:

a) Razones por las cuales los indicadores anteriormente analizados no cuentan con una presencia significativa en la asignatura analizada:

b) Otras acciones que satisfacen el criterio y que no han sido incluidas.

c) Posibles alternativas/soluciones para tener una mayor presencia de los indicadores en lo que respecta al diseño de la asignatura. ¿Qué sería necesario hacer? ¿Qué se podría hacer en realidad? Detalle acciones concretas para su concreción.

2. Contenido de la asignatura

[1] Basado en el Nivel 4 del Modelo de: Beneitone (2021) 'Un modelo para analizar la internacionalización del currículo en las universidades' en Leask, B., Torres-Hernandez, A.M., Bustos-Aguirre, M. L. & de Wit, H. (eds). *Best Practice in Internationalisation of the Curriculum*, University of Guadalajara Press.

El contenido de la asignatura puede incluir diversas perspectivas sobre temas sociales, económicos, políticos y/o ambientales, así como diferencias en las prácticas profesionales, a través de naciones y culturas, de forma regional y/o global.

	Indicador	Valoración
6)	La asignatura incluye temas relacionados con perspectivas globales y/o interculturales (por ejemplo, incorporación de estudios de casos nacionales e internacionales, ejemplos de otros contextos, etc.).	
7)	La asignatura aborda cómo el conocimiento puede construirse de manera diferente en las diversas culturas.	
8)	La asignatura revisa los matices de la terminología específica del campo en diferentes contextos lingüísticos y culturales.	
9)	La asignatura utiliza estudios de casos reales o simulados que examinen la comunicación, la negociación, la resolución de conflictos entre culturas, etc.	
10)	La asignatura examina cómo son de similares y diferentes las prácticas profesionales en otros contextos culturales y nacionales, y por qué.	
11)	La asignatura incluye contenido de fuentes locales e internacionales.	
12)	La asignatura incluye temas sobre cuestiones éticas en la globalización, como justicia social, equidad, derechos humanos y cuestiones sociales, económicas y ambientales.	
13)	La asignatura se centra en el desarrollo histórico de cuestiones relacionadas con temas y prácticas internacionales actuales.	
14)	La asignatura examina leyes y normativas relacionadas con la práctica profesional en diferentes entornos nacionales e internacionales.	
15)	La asignatura compara y contrasta los resultados de investigaciones internacionales y transculturales.	
16)	La asignatura recurre a bases de datos y fuentes de información internacionales (por ejemplo, revistas científicas internacionales).	

En relación con las respuestas dadas, identifique:

a) Razones por las cuales los indicadores anteriormente analizados no cuentan con una presencia significativa en la asignatura analizada:

b) Otras acciones que satisfacen el criterio y que no han sido incluidas:
c) Posibles alternativas/soluciones para tener una mayor presencia de los indicadores en lo que respecta al contenido internacional. ¿Qué sería necesario hacer? ¿Qué se podría hacer en realidad? Detalle acciones concretas para su concreción.

3. Materiales y recursos didácticos de la asignatura

En la asignatura se pueden utilizar una amplia gama de herramientas de enseñanza, recursos y materiales de apoyo que ayuden a los estudiantes a alcanzar los resultados de aprendizaje esperados desde una perspectiva internacional. En la asignatura se incluyen:

	Indicador	Valoración
17)	Libros y artículos escritos por académicos/investigadores/expertos de otros países.	
18)	Textos que incluyen explícitamente una perspectiva internacional sobre el tema.	
19)	Estudios de casos que se desarrollan en otros países o exploran temas y desafíos internacionales.	
20)	Artículos de revistas científicas internacionales en el campo.	
21)	Materiales e investigaciones de organizaciones nacionales, internacionales e intergubernamentales para garantizar que los estudiantes tengan una perspectiva global de su disciplina.	
22)	Material audiovisual de otros países.	

23)	Sitios web internacionales.	
24)	Bases de datos internacionales.	
25)	Documentos y ponencias de conferencias internacionales.	

En relación con las respuestas dadas, identifique:

a) Razones por las cuales los indicadores anteriormente analizados no cuentan con una presencia significativa en la asignatura analizada:

b) Otras acciones que satisfacen el criterio y que no han sido incluidas.
Capacitación sobre la utilización de los recursos

c) Posibles alternativas/soluciones para tener una mayor presencia de los indicadores en lo que respecta a los materiales y recursos didácticos internacionales de la asignatura. ¿Qué sería necesario hacer? ¿Qué se podría hacer en realidad? Detalle acciones concretas para su concreción.
Mantener actualizado la integración de tecnología y recursos en línea

4. Actividades de enseñanza y aprendizaje de la asignatura

En la asignatura se pueden utilizar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje diseñadas específicamente para promover la formación de graduados que demuestren ser profesionales y ciudadanos con perspectivas internacionales e interculturales.

	Indicador	Valoración
26)	En la asignatura se incluyen profesores/expertos invitados con experiencia y antecedentes internacionales, en forma presencial, así como también virtual.	
27)	En el marco de la asignatura se realizan visitas, trabajo de campo en oficinas locales de organizaciones, asociaciones, fundaciones o empresas internacionales o que participan en actividades internacionales.	
28)	Desde la asignatura se promueve la participación en eventos locales (en la universidad u otro ámbito) con un componente internacional (por ejemplo, charlas de profesores visitantes, exposiciones de museos, conciertos, festivales, etc.).	
29)	En la asignatura se incluyen actividades/tareas que requieren que los estudiantes reflexionen críticamente sobre asuntos internacionales o interculturales (por ejemplo, la escritura de artículos/ensayos u otros escritos auto reflexivos sobre temas globales y cuestiones culturales).	
30)	En la asignatura se promueven simulaciones, juegos de roles y debates para abordar temas desde diferentes perspectivas culturales.	
31)	En la asignatura se propone el análisis e interpretación de informes/documentos/artículos de diarios de otros países.	
32)	En la asignatura se promueven las presentaciones de estudiantes ante una audiencia internacional/intercultural (que puede ser real o simulada; presencial o virtual).	
33)	En la asignatura se utiliza el análisis de datos recopilados en bases internacionales.	
34)	En la asignatura se promueven proyectos grupales que involucran equipos compuestos por estudiantes nacionales e internacionales que colaboran, tanto de forma presencial como virtual.	
35)	En la asignatura se estimula a los estudiantes a analizar los problemas, metodologías y posibles soluciones relacionadas con las áreas de debate actuales dentro de su disciplina desde una amplia gama de perspectivas culturales.	
36)	La asignatura brinda a los estudiantes espacios para reflexionar sobre interacciones y experiencias interculturales e internacionales que hayan tenido (de forma presencial y/o virtual), y para pensar y compartir lo que aprendieron de estas experiencias.	

En relación con las respuestas dadas, identifique:
a) Razones por las cuales los indicadores anteriormente analizados no cuentan con una presencia significativa en la asignatura analizada:
b) Otras acciones que satisfacen el criterio y que no han sido incluidas. c) Posibles alternativas/soluciones para tener una mayor presencia de los indicadores en lo que respecta a las actividades de enseñanza y aprendizaje con perspectiva internacional propuestas en la asignatura. ¿Qué sería necesario hacer? ¿Qué se podría hacer en realidad? Detalle acciones concretas para su concreción.

5. Estrategias de evaluación

la asignatura, la evaluación también puede incluir diferentes elementos internacionales:

	Indicador	Valoración
37)	En la asignatura se informa a los estudiantes los criterios de evaluación relacionados con la dimensión internacional de su formación.	
38)	La asignatura explícitamente mapea los vínculos entre los criterios de evaluación y los estándares internacionales en el área de disciplina o profesión para los estudiantes, para que sean conscientes de por qué los elementos de la evaluación son importantes.	
39)	La asignatura incluye elementos de evaluación que se basan en contextos culturales, así como conocimientos disciplinarios (por ejemplo, ejercicios comparativos que implican comparar/contrastar normas, prácticas, problemas, tanto locales como interculturales e internacionales).	
40)	La asignatura incluye propuestas de evaluación tales como proyectos individuales y grupales, que permitan dar cuenta de la capacidad de los estudiantes sobre: cómo trabajar con personas de otras culturas y naciones; comprender las perspectivas de los demás, y comparar y contrastar diferentes puntos de vista sobre un tema o curso de acción.	
41)	El docente a cargo de la asignatura diseña tareas de evaluación que requieran que los estudiantes presenten información y reciban retroalimentación de una audiencia internacional o intercultural.	
42)	El docente a cargo de la asignatura diseña actividades que estimulen a los estudiantes a interactuar con otros, en tareas que incluyan reflexión, trabajo en equipo y resolución de problemas (reales o virtuales), incluyendo el uso de evaluación y retroalimentación por pares.	

En relación a las respuestas dadas, identifique: a) Razones por las cuales los indicadores anteriormente analizados no cuentan con una presencia significativa en la asignatura analizada:
b) Otras acciones que satisfacen el criterio y que no han sido incluidas. c) Posibles alternativas/soluciones para tener una mayor presencia de los indicadores en lo que respecta a las estrategias de evaluación de la asignatura con perspectiva internacional. ¿Qué sería necesario hacer? ¿Qué se podría hacer en realidad? Detalle acciones concretas para su concreción.

En la asignatura, la evaluación también puede incluir diferentes elementos internacionales:

Valoración global

Después de evaluar cada uno de los indicadores, por favor, realice una valoración global de la **internacionalización de la asignatura**. Considere la siguiente escala de valoración:

Nivel 1: La asignatura contiene elementos internacionales o interculturales ocasionales (por ejemplo, de la lista de materiales y recursos didácticos indicada anteriormente).

Nivel 2: Una unidad (o parte) de la asignatura tiene una orientación internacional o intercultural (por ejemplo, una unidad sobre marketing internacional en una asignatura de Marketing).

Nivel 3: Los elementos internacionales o interculturales se integran a lo largo de la asignatura, para que los estudiantes desarrollen de forma progresiva sus conocimientos y habilidades internacionales y/o interculturales (por ejemplo, se requiere que los estudiantes consideren puntos de vista internacionales/interculturales en varias unidades en las que se encuentre estructurada la asignatura).

Nivel 4: Toda la asignatura tiene una orientación internacional o intercultural (por ejemplo, asignaturas sobre la historia y las culturas de países específicos), y todos los resultados de aprendizaje tienen perspectiva internacional y/o intercultural.

43) En términos globales: ¿en qué Nivel se encuentra Internacionalizada la Asignatura?

[ ] Nivel 1 [ ] Nivel 2 [ ] Nivel 3 [ ] Nivel 4

¿Qué acciones serían prioritarias para internacionalizar la asignatura? ¿Por qué?

Anexo VI

Instrumento para la recolección de datos II

Link: https://forms.gle/NJdMdeHUjhhr7DEo9

Análisis y Reflexión sobre la Metodología COIL

Organización e implementación

a- Aspectos formales de COIL	
Facultad	
Carrera	
Asignatura	
Docente	
Universidad socia	
Año	
Temática de COIL	
Duración de COIL	
Cantidad de docentes	
Cantidad de estudiantes	
b- Implementación	
Recursos tecnológicos (aula virtual/ plataforma de conexión)	
Detallar actividades previas	
Actividad rompehielo	
Propuesta de trabajo	
c- Evaluación	
Trabajo final equipos	
Retroalimentación	

Análisis y reflexión de la experiencia

A través de un análisis y reflexión de la práctica docente de la experiencia de la metodología

COIL, describa en el cuadrante propuesto sus ideas y reflexiones, teniendo en cuenta:

- internacionalización de la asignatura
- contenidos aportados a la asignatura
- vinculación y colaboración con pares docentes
- recursos pedagógicos
- trabajo en equipo
- competencias interculturales
- competencias digitales/tecnológicas
- movilidad virtual
- buenas prácticas
- proyección de acciones futuras
- otros

Logros	Limitaciones
Lecciones aprendidas	**Líneas y oportunidades**

Nota. Elaboración propia.

Anexo VII

Instrumento para la recolección de datos III

Guía para entrevista en profundidad a referentes institucionales

Desarrollo completo de la guía de la entrevista

1. ¿Qué lugar ocupa la internacionalización en el plan estratégico de la universidad?
2. ¿Existe la presencia de entes acreditadores para valorar la pertinencia de la internacionalización del Plan de estudio de las carreras? ¿Quién lo realiza?
3. ¿Qué políticas, programas o normativas se han implementado para promover la internacionalización?
4. ¿Cómo entiende la institución la internacionalización del currículo?
5. ¿Qué estrategias se utilizan para integrar contenidos internacionales y multiculturales en el currículo?
6. ¿Qué rol juegan los docentes en la implementación de la internacionalización en el currículo?
7. ¿Qué tipo de apoyo reciben los docentes para desarrollar competencias internacionales en la enseñanza?
8. ¿Cómo surgió la incorporación de la metodología COIL en la institución?
9. ¿Qué actores institucionales participaron en su implementación?
10. ¿Cuáles han sido los principales logros y desafíos observados en los proyectos COIL realizados?
11. ¿Cómo perciben la participación de docentes y estudiantes en estas experiencias?
12. ¿En qué medida considera que los proyectos COIL contribuyen a la internacionalización del currículo?
13. ¿Han observado cambios en las prácticas docentes a partir de estas experiencias?
14. ¿Qué competencias internacionales, interculturales o digitales cree que se fortalecen en estudiantes y docentes?
15. ¿Qué apoyos institucionales (formación, incentivos, financiamiento, reconocimientos) considera claves para sostener COIL en el tiempo?
16. ¿Cuáles son las barreras o dificultades que aún persisten para consolidar la internacionalización a través de COIL?
17. Desde su perspectiva, ¿qué estrategias podrían potenciar el impacto y la sostenibilidad de estas prácticas en la institución?
18. ¿Desea agregar algún aspecto que considere importante en relación con la internacionalización del currículo y COIL?

Anexo VIII

Instrumento para la recolección de datos IV

Link: https://forms.gle/cyd7BFtH6wKSsFyUA

Encuesta a estudiantes participantes en COIL

Estimado/a estudiante: El propósito de este cuestionario es conocer su experiencia en los programas COIL y su aporte a la internacionalización del currículum. Sus respuestas son confidenciales y serán utilizadas únicamente con fines académicos. El cuestionario combina preguntas cerradas con escala de valoración y preguntas abiertas para recoger sus percepciones.

1. Datos Generales
Carrera / Programa de estudios: _____
País: _____
Edad (rango): _____

2. Escala de Valoración (1 = Nada, 5 = Mucho)
En qué medida la participación en el programa COIL le ha permitido:
1. Desarrollar competencia intercultural (comprender, valorar y respetar otras culturas).
2. Fomentar el trabajo colaborativo con estudiantes de otras disciplinas o países.
3. Incrementar sus competencias internacionales y globales.
4. Mejorar el uso del idioma (o adaptación del lenguaje) en situaciones reales.
5. Acceder a una experiencia internacional sin costo y sin necesidad de movilidad física.
6. Apreciar el valor de la internacionalización del currículo en su carrera.
7. Contribuir a la acreditación y prestigio de su programa educativo.
8. Fortalecer la colaboración con pares internacionales.
9. Mejorar su habilidad comunicativa.
10. Aumentar su confianza y autonomía como estudiante.
11. Desarrollar habilidades sociales con pares de otros países.
12. Mejorar sus competencias digitales y tecnológicas.
13. Participar en proyectos vinculados a los ODS (sustentabilidad, inclusión, equidad).
14. Fortalecer sus habilidades de investigación.
15. Obtener un certificado, diploma o reconocimiento académico.
16. Potenciar su creatividad.
17. Desarrollar la capacidad de resolver problemáticas reales.
18. Involucrarse en actividades de responsabilidad social universitaria.
19. Ampliar su conocimiento sobre sistemas profesionales internacionales.
20. Tener oportunidad de publicar artículos o capítulos académicos.
21. Desarrollar habilidades de liderazgo.
22. Sentir que la experiencia le ha aportado a su desarrollo profesional.
23. Reforzar su identidad cultural y en diálogo con la diversidad.

3. Preguntas Abiertas
- ¿Qué fue lo que más valoró de su experiencia en el programa COIL?

- ¿Qué dificultades encontró durante su participación?

- ¿De qué manera considera que esta experiencia influyó en su formación académica y personal?

- ¿Qué sugerencias haría para mejorar futuros proyectos COIL en la institución?

Nota. Elaboración propia con base en fuente Ramírez y Bustos-Aguirre, M. (2022).

Anexo IX

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado lo que se desea conocer. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre aporte y reflexión en la contribución del desarrollo de la internacionalización del currículo a través del trabajo colaborativo en línea.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en el Doctorado en Educación Superior Universitaria de la UAI y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: **Firma Profesional Informante:**



Aclaración: **Aclaración: Beatriz Baroni**
DNI: **DNI: 17015361**
Fecha: **Protocolo N°:**

Anexo X

Respuestas abiertas de docentes extranjeros sobre acciones prioritarias para la internacionalización de la asignatura

Código	Respuesta
D1	Que sea un poco más extenso para que los estudiantes puedan aportar más sobre su país.
D2	Implementar estrategias participativas que promuevan el debate y el pensamiento crítico, de modo que los estudiantes se identifiquen con la representación cultural presentada.
D3	Revisar la malla curricular para que la internacionalización sea un objetivo transversal en los cursos.
D4	Actualmente se presenta como un diferencial institucional, pero no está integrado en las asignaturas, sino en actividades aisladas como charlas, *webinars* o COIL.
D5	Solo algunos estudiantes o docentes participan de estas instancias internacionales.
D6	La asignatura ya presenta una perspectiva internacional.
D7	Uso de COIL en clase. La metodología COIL debería formar parte de más asignaturas
D8	Incorporar puntos de vista internacionales en distintas unidades, incluyendo bases de datos científicas y experiencias presenciales.
D9	Promover encuentros académicos internacionales con mayor frecuencia.
D10	Actualizar la carrera y generar acuerdos con universidades internacionales que permitan títulos conjuntos.
D11	La asignatura no tiene perspectiva internacional y existen limitaciones institucionales para modificar el programa.
D12	Profundizar los contenidos, lo que requiere mayor tiempo de interacción entre participantes.
D13	Adecuar el syllabus para incorporar el enfoque internacional.
D14	Diseñar un plan de estudio que incluya la internacionalización como estrategia sistemática.
D15	Incorporar experiencias con más países o ampliar las experiencias COIL.
D16	Utilizar fuentes internacionales y exponer al alumnado a experiencias extranjeras mediante distintos recursos.
D17	La asignatura fue enriquecedora en contexto de pandemia.
D18	Continuar con el proceso de internacionalización.
D19	Generar actividades colaborativas con instituciones internacionales y estudios de caso globales.
D20	Promover un cambio de paradigma docente en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. El cambio comienza por la formación de los propios docentes.
D21	Reorganizar los tiempos de la asignatura para facilitar estas actividades.
D22	Establecer vínculos internacionales diversos que aporten al desarrollo de competencias.
D23	Generar experiencias interculturales que amplíen la mirada de los estudiantes.
D24	Profundizar en el análisis de casos internacionales específicos.
D25	Promover experiencias internacionales para docentes y estudiantes.
D26	Incorporar la internacionalización en los criterios de evaluación y capacitar a los docentes.
D27	Integrar estándares internacionales y participación de expertos globales.
D28	Hacer explícita la dimensión internacional en los resultados de aprendizaje y en el diseño del curso.
D29	Incorporar análisis comparativos con datos de distintos países.
D30	Formalizar el reconocimiento de la participación en experiencias COIL.

Código	Respuesta
D31	Integrar de manera sistemática contenidos, estudios de caso y marcos internacionales en el currículo.
D32	Promover experiencias colaborativas internacionales (COIL, clases espejo, retroalimentación internacional).
D33	Fortalecer el enfoque global mediante colaboración entre instituciones.
D34	Ampliar el acceso a la educación internacional mediante el uso de tecnologías como la IA.
D35	Diseñar actividades que promuevan la participación de estudiantes de distintos países.

Anexo XI

Tabla XI.1

Categorías emergentes de las acciones prioritarias para la internacionalización de la asignatura según docentes de la universidad argentina

Categoría	Subcategoría	Descripción	Ejemplo representativo
Rediseño curricular	Integración en el programa	Incorporación explícita de la internacionalización en el programa y contenidos	“Incluirlo como tema del programa…”
	Planes de estudio	Modificación de planes de estudio y curricularización	“Realizar cambios en los planes de estudios…”
Integración transversal	Enfoque integral	Incorporación de la internacionalización como eje estructural de la asignatura	“Plantear una orientación internacional como parte intrínseca…”
	Articulación académica	Vinculación con otras asignaturas, investigación y extensión	“Mayores sinergias con otras asignaturas…”
Formación docente	Capacitación	Formación en internacionalización y criterios específicos	“Formación en la relevancia de la internacionalización…”
	Cambio pedagógico	Modificación de estrategias docentes	“Modificación de las estrategias del docente…”
Vinculación internacional	Redes académicas	Contacto con universidades y profesionales internacionales	“Comunicarnos con universidades de todo el mundo…”
	Eventos académicos	Participación en congresos, jornadas y conferencias	“Participar en jornadas y congresos…”
Recursos y contenidos internacionales	Materiales	Incorporación de bibliografía y recursos internacionales	“Sumar más material obligatorio internacional…”
	Casos globales	Uso de estudios comparados y análisis internacional	“Analizar políticas públicas de distintos países…”
Metodologías activas e interculturales	Participación estudiantil	Producción, investigación y participación activa de estudiantes	“Producción de material por parte de los estudiantes…”
	Trabajo colaborativo	Intercambio entre estudiantes de distintas culturas	“Intercambios con estudiantes de otras culturas…”
Evaluación y formalización	Criterios de evaluación	Inclusión de la internacionalización en evaluación	“Establecer parámetros específicos…”
	Reconocimiento	Registro explícito del aprendizaje internacional	“Que quede registrado…”
Sentido formativo	Desarrollo profesional	Preparación para inserción global	“Formar egresados integrados a la profesión…”
	Perspectiva global	Ampliación de horizontes culturales y profesionales	“Ampliar los horizontes…”
Condiciones institucionales	Recursos y gestión	Necesidad de recursos, coordinación y organización	“Asignación de recursos…”
	Trabajo en equipo	Articulación entre docentes	“Trabajo en equipo del plantel docente…”

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los datos de respuestas abiertas de docentes de la universidad argentina en Baroni (2024).

Anexo XII

Respuestas Encuesta de análisis y reflexión sobre experiencia COIL (docentes extranjeros)

Nota. Las respuestas se presentan de forma textual, respetando la redacción original de los participantes e identificados mediante los códigos D1–D35 para preservar su anonimato.

Anexo XII.1

Recursos tecnológicos

Tabla XII.1

Respuestas a la pregunta: Recursos tecnológicos

Código	Respuesta
D1	Moodle.
D2	Microsoft Teams y espacio en el aula para subir los documentos.
D3	Teams.
D4	Teams.
D5	Teams.
D6	Plataforma Teams y Google Meet.
D7	Plataforma Teams.
D8	Enlace de Zoom y aula virtual para documentos e información.
D9	Padlet y Google Meet.
D10	Temas y plataforma virtual.
D11	Plataforma Teams, Zoom y YouTube.
D12	Classroom y Zoom.
D13	Plataforma virtual vía Zoom.
D14	Plataforma UFLO y Microsoft Teams.
D15	Zoom.
D16	Cisco Webex Meetings.
D17	Campus virtual Universidad argentina y Zoom.
D18	Aula Virtual/Zoom.
D19	Plataforma Teams Uniminuto.
D20	Aula Virtual Uniminuto Moodle y Teams.
D21	Plataforma de streaming por Teams y LMS de UFLO.
D22	Teams.
D23	Teams y Google Classroom.
D24	Zoom.
D25	Aula virtual, plataforma y espacios de trabajo colaborativo.
D26	Zoom.
D27	Teams y Moodle.

Código	Respuesta
D28	Padlet para compartir trabajos; Meet y Zoom para reuniones virtuales; WhatsApp y correo electrónico para coordinación. Cada grupo se organizó con sus propios medios.
D29	Aula virtual y Google Meet para las sesiones.
D30	Plataforma Canvas de Carver University para gestión académica, Microsoft Teams y Zoom para encuentros sincrónicos, y Google Drive para el trabajo colaborativo.
D31	Considera que Moodle presenta limitaciones en términos de interactividad respecto de las necesidades actuales.
D32	Plataforma UFLO y Teams.
D33	Aula virtual y conexión Uniminuto.
D34	Aula UFLO y enlace institucional UFLO.
D35	Aula virtual UFLO y enlace institucional UFLO.

Anexo XII.2

Actividades previas

Tabla XII.2

Respuestas a la pregunta: Actividades previas

Código	Respuesta
D1	Wiki: insertar una imagen para la representación de cada uno de los estudiantes.
D2	Reuniones entre los organizadores de cada país para establecer condiciones de las sesiones y definir el trabajo a entregar.
D3	Creación del plan de estudio y distribución de temas.
D4	Varias reuniones de planificación y desarrollo del programa y de las actividades de aprendizaje.
D5	Reuniones de planificación.
D6	Desarrollo de actividades asincrónicas, dos encuentros de bienvenida e introducción y un encuentro final de cierre y reflexión. Trabajo en equipos mediante plataformas colaborativas.
D7	Reunión de docentes para la organización del trabajo colaborativo.
D8	Dos meses antes del evento se coordinaron las actividades con los equipos organizadores de las universidades participantes, se definió la temática, se organizaron los equipos docentes y estudiantiles y se proporcionaron materiales de apoyo para la elaboración de la infografía final.
D9	Actividades de interacción cultural entre docentes y estudiantes.
D10	Reuniones de planificación.
D11	Reflexión introductoria desde la psicología educativa sobre “La escuela en la nueva normalidad”, promoviendo el intercambio de experiencias y conocimientos previos mediante un conversatorio.
D12	Programación y preparación de las actividades, organización del Collaborative Online International Learning y desarrollo de actividades interculturales y rompehielo para favorecer la confianza entre estudiantes.
D13	Explicación de las etapas de trabajo y de los contenidos que se abordarían.
D14	Reuniones de coordinación.
D15	Seminario alemán.

Código	Respuesta
D16	Reuniones entre organizadores de UFLO y UNLA, académicos y estudiantes para coordinar la experiencia.
D17	Reuniones de planificación entre docentes de ambas universidades, inscripción de estudiantes en el campus virtual, organización de actividades y recursos y presentación previa de los objetivos e intencionalidad pedagógica del COIL.
D18	Cuatro semanas de trabajo previo para organizar temática, docentes, tiempos y agendas.
D19	Reuniones de planeación, encuentro con profesores y encuentro de cierre organizativo.
D20	Encuentros interinstitucionales y reuniones de equipos docentes para definir cronograma, materiales, entregables y logística de los encuentros.
D21	Planeación, convocatoria y gestión del curso de branding deportivo.
D22	Reuniones de coordinación.
D23	Articulación entre representantes de las instituciones participantes para definir temáticas, dinámica de trabajo y estructura de las entregas.
D24	Planificación mediante reuniones previas.
D25	Organización del trabajo colaborativo de intercambio tributario entre ambos países.
D26	Cuatro reuniones de planificación.
D27	Introducción a la metodología COIL y coordinación de actividades para alinear esfuerzos y entregables.
D28	Diseño conjunto del sílabo COIL entre PUCP y UFLO, definición de actividades, productos y cronograma, coordinación institucional y gestión del convenio interinstitucional con aproximadamente un año de anticipación.
D29	Planeación de las sesiones y de las temáticas a abordar.
D30	Actividades de inducción orientadas a la comprensión de la metodología COIL, los objetivos del proyecto y los criterios de evaluación; conformación de equipos e identificación de problemáticas para el trabajo aplicado.
D31	Considera necesario ampliar el período preparatorio mediante actividades que permitan superar la timidez y favorecer la interacción inicial entre los participantes.
D32	Reunión de coordinación CEU–UFLO.
D33	Reuniones de planificación con coordinadores y docentes.
D34	Reuniones con docentes y con la oficina de relaciones internacionales.
D35	Reuniones de planificación con docentes y colaboradores.

Anexo XII.3

Actividad rompehielo

Tabla XII.3

Respuestas sobre las actividades interculturales rompehielo implementadas en la experiencia COIL

Código	Respuesta
D1	Bienvenida y presentación del curso, objetivos, temas, fechas, docentes y estudiantes.
D2	Espacio intercultural para que los estudiantes conozcan la cultura, gustos, necesidades y costumbres de los países participantes del COIL.
D3	Fotografía del equipo o deporte favorito.
D4	Presentación de bebidas nacionales.
D5	Intercambio sobre aspectos culturales de ambos países.

Código	Respuesta
D6	Presentación mediante una imagen elaborada por el estudiante sobre su cultura, ciudad o algún aspecto personal que quisiera compartir. Los docentes presentaron las universidades y mostraron imágenes representativas de cada país.
D7	Apertura del COIL, presentación del grupo, socialización del trabajo colaborativo, actividad intercultural de presentación de cada país, cronograma y conformación de grupos de trabajo.
D8	Rueda de conocimiento para compartir información sobre los participantes y presentación mediante fotografías de lugares representativos de cada país.
D9	Padlet cultural sobre temas característicos de cada país.
D10	Conversación sobre la cultura de origen de los participantes.
D11	Actividad de bienvenida y presentación: “Vamos a un día de campo: Yo soy F_____ y traigo F_____ ¿Estoy invitada/o?”.
D12	Encuentro virtual entre estudiantes argentinos y colombianos para compartir comidas típicas y posteriormente una actividad sobre el animal favorito de cada participante.
D13	Presentación personal, canción para la reflexión e intercambio sobre elementos culturales compartidos y diferenciadores, como gastronomía y música.
D14	Preparación del mate y del café como actividad intercultural.
D15	Preguntas problematizadoras.
D16	Presentación de los estudiantes a partir de elementos gastronómicos representativos de su cultura.
D17	Mural digital para que los estudiantes se presentaran e indicaran geográficamente dónde se encontraban.
D18	Presentación mediante una fotografía tomada en un lugar significativo de la ciudad de origen.
D19	Actividad de interculturalidad.
D20	Intercambio de vocabulario y refranes regionales propios de cada país.
D21	Integración entre estudiantes de UFLO y UNITEC mediante actividades de reconocimiento mutuo y orientación sobre el curso.
D22	Presentación de fotografías de lugares representativos de cada país.
D23	No se realizó actividad rompehielo.
D24	Exposición de platos típicos peruanos.
D25	Actividad “Conociendo nuestro país”.
D26	Trivia sobre alimentos coordinada por Marilyn Montejo.
D27	Presentación de los estudiantes e intercambio sobre expectativas de aprendizaje y percepciones acerca de la metodología COIL.
D28	Elaboración y consenso de preguntas para la actividad rompehielo entre el docente participante y el equipo de UFLO.
D29	Indagación sobre saberes previos relacionados con epistemología y conocimiento científico.
D30	Espacio inicial de presentación e intercambio donde los estudiantes compartieron su contexto institucional, intereses profesionales y expectativas respecto del proyecto.
D31	Considera adecuado iniciar la interacción compartiendo información sobre el país de origen y su riqueza cultural para reducir la timidez y favorecer la participación.
D32	Sí se realizó actividad rompehielo.
D33	Actividad basada en la presentación de elementos gastronómicos representativos.
D34	Presentación mediante fotografías de los estudiantes en lugares representativos de sus países.
D35	Rosco con terminología vinculada a la kinesiología.

Anexo XII.4

Propuestas de trabajo

Tabla XII.4

Respuestas sobre la propuesta de trabajo desarrollada en la experiencia COIL

Código	Respuesta
D1	Desarrollo del proyecto en cuatro fases: investigación y análisis; desarrollo de la identidad de marca; diseño de metodologías de marketing; e implementación de la estrategia de comunicación.
D2	Trabajo independiente mediante consultas y lecturas asignadas, y trabajo colaborativo para la elaboración de un resumen ejecutivo de un plan de exportaciones.
D3	Investigación de casos exitosos de deportistas convertidos en marcas.
D4	Investigación temática.
D5	Reunión de profesores expositores, desarrollo de temas magistrales breves y participación de los estudiantes.
D6	Diseño y realización de postales con expresiones coloquiales de ambos países utilizando recursos tipográficos y de lettering.
D7	Desarrollo de cuatro fases: apertura del COIL, trabajo colaborativo sobre modalidades laborales, conferencia sobre nuevas formas de trabajo y socialización de resultados.
D8	Elaboración de una infografía y presentación oral en equipos mixtos integrados por estudiantes de distintas universidades.
D9	Actualización de contenidos de derecho internacional público en Wikipedia para Colombia, México y Argentina.
D10	Exposición temática y simulaciones prácticas.
D11	Lectura de documentos de CEPAL-UNESCO, visualización de material audiovisual y reflexión sobre el impacto del confinamiento por COVID-19 en la educación.
D12	Integración entre terapia narrativa y análisis de las hormonas involucradas en el proceso de enamoramiento.
D13	Trabajo desde la psicología educativa y social orientado a la reflexión e intervención en grupos y contextos específicos.
D14	Desarrollo de cinco sesiones virtuales con presentación final de resultados.
D15	Reflexión crítica sobre la cartografía como metodología de investigación.
D16	Cuatro sesiones sincrónicas, una semana de actividades asincrónicas, exposiciones docentes y estudiantiles, conclusiones y clausura.
D17	Participación en actividades del seminario ABP, clases sincrónicas interinstitucionales, actividades sobre inclusión educativa y reflexión final del proceso.
D18	Tres semanas de trabajo con conferencias desarrolladas por docentes de distintos países para analizar similitudes y diferencias legales y sociales.
D19	Una semana de intercambio cultural, tres semanas de trabajo temático y una semana de socialización de producciones colaborativas.
D20	Elaboración de propuestas de importación o exportación considerando aspectos comerciales, financieros, logísticos e impositivos.
D21	Desarrollo de actividades vinculadas al curso de branding deportivo.
D22	Clases interactivas entre docentes de UFLO y ULICORI.
D23	Exposiciones iniciales de docentes, elaboración de trabajos grupales por los estudiantes y presentación de resultados.
D24	Análisis de casos mediante listas de intercambio.
D25	Trabajo colaborativo de intercambio tributario entre ambos países.

Código	Respuesta
D26	Desarrollo de contenidos sobre alimentos funcionales, componentes bioactivos, diseño de productos regionales y beneficios para la salud.
D27	Relación entre lenguaje, inteligencia humana e inteligencia artificial mediante actividades experienciales y encuentros sincrónicos COIL.
D28	Elaboración de un sílabo compartido con actividades, productos y cronograma semanal consensuado entre las instituciones participantes.
D29	Proyecto COIL sobre epistemologías feministas, críticas y decoloniales, centrado en el análisis del conocimiento situado, la producción de saberes y las relaciones de poder.
D30	Diseño y desarrollo de un proyecto aplicado en gestión pública orientado al análisis de problemas reales, formulación de diagnósticos y elaboración de soluciones basadas en evidencia.
D31	Considera pertinente que los estudiantes organicen autónomamente sus propuestas de trabajo, aunque con mayor seguimiento docente para fortalecer la interacción.
D32	Rosco grupal tipo “Pasapalabra” y presentación mediante video.
D33	Trabajo coordinado por el docente responsable.
D34	Trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.
D35	Actividad colaborativa orientada a vincular docentes y estudiantes con situaciones reales de la profesión.

Anexo XII.5

Trabajo final desarrollado

Tabla XII.5

Respuestas sobre el trabajo final desarrollado en la experiencia COIL

Código	Respuesta
D1	Workshop por equipos para la creación de una marca deportiva personal.
D2	Presentación y sustentación del trabajo final por equipos conformados por estudiantes de ambos países.
D3	No aplica (N/A).
D4	Presentación de hallazgos.
D5	Análisis de aspectos vinculados al liderazgo en las empresas.
D6	Desarrollo individual de las propuestas finales.
D7	Socialización de resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas.
D8	Elaboración y presentación de una infografía.
D9	Postulación de textos de actualización en la web.
D10	Simulación de un fragmento de intervención en crisis.
D11	Espacio de reflexión y análisis sobre inclusión educativa, integración y experiencias vinculadas a la educación durante la pandemia.
D12	Elaboración de una infografía sobre hormonas relacionadas con el enamoramiento, sus efectos y su vinculación con la terapia narrativa.
D13	Reflexión con docentes de nivel preescolar sobre su labor profesional en la nueva normalidad.
D14	Análisis de comunicación, cultura organizacional y desarrollo del talento humano en una empresa.
D15	Elaboración de un video.

Código	Respuesta
D16	Presentación de conclusiones y carga de los resultados en un repositorio compartido, con participación en el encuentro sincrónico de cierre.
D17	Participación en foros y elaboración de propuestas didácticas vinculadas a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), incluyendo la interacción con estudiantes de la otra universidad.
D18	Elaboración de un ensayo.
D19	Producción de videos e infografías.
D20	Entrega y socialización de propuestas de comercialización internacional desarrolladas por los equipos.
D21	Participación en un muro colaborativo para reflexionar sobre branding deportivo, estrategias de marca y herramientas digitales aplicadas al deporte.
D22	Resolución de un caso práctico.
D23	Los trabajos finales fueron valorados positivamente; algunos estudiantes trabajaron de manera individual, mientras que quienes interactuaron con compañeros de otros países destacaron la experiencia.
D24	Presentación de un caso clínico.
D25	Análisis comparativo de las diferencias tributarias entre ambos países.
D26	Exposición de trabajos grupales sobre alimentos funcionales regionales (cañihua, maca, yerba mate, maracuyá, cushuro, sacha inchi, yacón y frutilla).
D27	Comparación práctica entre inteligencia artificial e inteligencia humana, considerando memoria biológica, toma de decisiones e influencia de la IA en los procesos cognitivos.
D28	Desarrollo autónomo de actividades y productos por grupos mixtos de estudiantes, complementado con clases espejo impartidas por UFLO y PUCP.
D29	El trabajo final estuvo a cargo de los estudiantes de UFLO.
D30	Desarrollo colaborativo de un proyecto aplicado de gestión pública basado en el análisis de una problemática real, la elaboración de un diagnóstico estratégico y la formulación de una propuesta de solución fundamentada en evidencia.
D31	Considera que las actividades propuestas son adecuadas, cuentan con rúbricas claras y resultan factibles de desarrollar con calidad y pertinencia.
D32	Sí se realizó trabajo final.
D33	Elaboración de una infografía.
D34	Realización de una postal enviada por correo postal.
D35	Elaboración de un tríptico sobre diferencias y similitudes profesionales entre ambos países.

Anexo XII.6

Evaluación y retroalimentación

Tabla XII.6

Respuestas sobre los procesos de evaluación y retroalimentación desarrollados en la experiencia COIL

Código	Respuesta
D1	Cada equipo creó una empresa, desarrolló una identidad visual, diseñó estrategias de marketing e implementó una estrategia de comunicación para fortalecer la presencia de la marca en el mercado deportivo.
D2	La retroalimentación se realizó al finalizar cada exposición.
D3	No aplica (N/A).

Código	Respuesta
D4	La retroalimentación fue proporcionada por los docentes.
D5	Fue considerada una excelente experiencia.
D6	Se realizó una retroalimentación sincrónica en el último encuentro grupal y posteriormente cada docente evaluó y brindó devolución a sus estudiantes.
D7	La internacionalización del currículo favorece el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la investigación.
D8	Luego de las presentaciones, los docentes realizaron devoluciones sobre el proceso y actuaron como facilitadores de los grupos.
D9	Docentes y estudiantes presentaron documentos y avances del trabajo mediante sustentaciones orales que recibieron retroalimentación.
D10	La devolución se realizó en tiempo real, de forma verbal y mediante mensajes del equipo docente.
D11	La experiencia permitió reflexionar sobre los cambios producidos durante la pandemia y reconocer el potencial del COIL para ampliar las oportunidades de aprendizaje más allá de los contextos inmediatos.
D12	La experiencia fue satisfactoria y contó con una participación óptima de docentes y estudiantes; se considera posible ampliar el número de participantes para fortalecer el acompañamiento interdisciplinario.
D13	Los docentes valoraron positivamente el espacio por permitir compartir experiencias vinculadas al trabajo educativo durante el período de confinamiento.
D14	La actividad fue enriquecedora; al tratarse del primer COIL en ULICORI, los estudiantes manifestaron interés en participar en nuevas experiencias similares.
D15	La retroalimentación se desarrolló en vivo y favoreció el enriquecimiento de los procesos de investigación.
D16	La experiencia permitió el análisis comparado de marcos normativos y promovió el reconocimiento del valor del trabajo colaborativo, el respeto por la diversidad cultural y la internacionalización del aprendizaje.
D17	Las devoluciones se realizaron mediante los foros de discusión y en los encuentros sincrónicos.
D18	Sí se realizó retroalimentación.
D19	Se efectuó evaluación de los estudiantes.
D20	Durante la socialización se brindaron sugerencias de mejora y observaciones sobre las propuestas presentadas.
D21	La actividad generó una alta participación estudiantil y permitió aplicar los contenidos del curso, reflexionando sobre la importancia del branding en el ámbito deportivo.
D22	Sí se realizó retroalimentación.
D23	Los resultados fueron positivos, aunque se considera necesario fortalecer la participación estudiantil y el acompañamiento docente.
D24	La retroalimentación se brindó después de cada exposición mediante el aula virtual.
D25	La experiencia favoreció el aprendizaje colaborativo y el análisis comparativo de los sistemas tributarios de Colombia y Argentina en un entorno internacional y virtual.
D26	El éxito de la estrategia dependió de la intencionalidad institucional y personal, favoreciendo la interacción académica, la colaboración interinstitucional y la movilidad virtual.
D27	El trabajo permitió identificar ventajas de la inteligencia artificial, como el ahorro de tiempo y la optimización de recursos, así como preocupaciones vinculadas con los sesgos algorítmicos y la dependencia tecnológica.
D28	Se planificaron reuniones semanales del equipo internacional docente; aunque no funcionaron plenamente, se estableció una retroalimentación consensuada coordinada por UFLO y complementada por la PUCP.
D29	El trabajo final estuvo a cargo de los estudiantes de UFLO.

Código	Respuesta
D30	La retroalimentación fue formativa y continua, mediante comentarios escritos en Canvas y encuentros sincrónicos orientados a mejorar la calidad de las propuestas y clarificar criterios de evaluación.
D31	Considera necesario fortalecer la retroalimentación dirigida a los equipos de trabajo, enfatizando la dimensión multicultural de los proyectos.
D32	Sí se realizó retroalimentación.
D33	Durante la sustentación se realizó una puesta en común y devolución de los trabajos.
D34	En la última sesión los estudiantes compartieron sus apreciaciones y los docentes realizaron su devolución final.
D35	Se efectuó una devolución y discusión posterior a la sustentación con los estudiantes.

Anexo XII.7

Respuestas de Reflexión sobre experiencia COIL mediante cuadrante FODA adaptado

Las respuestas presentadas a continuación corresponden al ejercicio de reflexión realizado por los docentes participantes mediante un cuadrante FODA adaptado para el análisis de experiencias COIL. El instrumento recuperó percepciones vinculadas con los logros, las limitaciones, las lecciones aprendidas y las líneas y oportunidades identificadas a partir de la implementación de la experiencia. Las respuestas se presentan de forma textual respetando la redacción original de los participantes.

Anexo XII.7.1

Logros

Tabla XII.7

Respuestas sobre los logros identificados en la experiencia COIL

Código	Respuesta
D1	Cátedra internacional.
D2	Internacionalización de la asignatura; contenidos aportados a la asignatura; vinculación y colaboración con pares docentes.
D3	Experiencia en internacionalización.
D4	Ampliar la visión de los negocios a partir del relativismo cultural.
D5	Convenios que permiten una internacionalización de la carrera y la posibilidad de intercambio de profesores; además, trabajo en equipo entre personal administrativo, docentes y estudiantes.
D6	Que los estudiantes se pusieran en contacto con pares de otra cultura.
D7	Internacionalización del currículo.
D8	Trabajo en equipo, competencias interculturales, proyección de acciones futuras, intercambio y utilización de recursos pedagógicos diversos.
D9	Internacionalización del currículo, actividades de cocreación entre docentes e interacción entre estudiantes de distintas universidades y culturas.

Código	Respuesta
D10	Reunir estudiantes altamente motivados y comprometidos, consensuar un temario y una modalidad de trabajo compartida.
D11	Continuar aprendiendo en situación de pandemia.
D12	Internacionalización de la asignatura; contenidos aportados a la asignatura; vinculación y colaboración con pares docentes; recursos pedagógicos; trabajo en equipo; competencias interculturales.
D13	Conocernos, humanizarnos, enriquecernos, fortalecer conocimientos, intervenir y dejar un pedacito del corazón.
D14	Las personas estudiantes tuvieron una experiencia de trabajo intercultural utilizando Teams para superar barreras espaciales. Recibieron acompañamiento de profesoras de distintos países y desarrollaron proyectos colaborativos internacionales.
D15	Motivación para continuar participando en procesos de internacionalización.
D16	Reconocimiento de buenas prácticas, mejora de habilidades de colaboración, mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos y oportunidades de internacionalización para estudiantes y docentes.
D17	Intercambio intercultural entre Colombia y Argentina; reconocimiento de experiencias docentes escolares y universitarias; vinculación de la metodología COIL a procesos de formación de posgrado.
D18	Experiencia de internacionalización desde casa mediante plataformas digitales en tiempo real, superando distancias y fronteras geográficas.
D19	Ampliación del conocimiento intercultural y disciplinar, y experiencia de movilidad internacional.
D20	Aprendizaje sobre la elaboración de propuestas de comercio exterior, conocimiento de la normativa de otro país, ampliación del aprendizaje en contextos reales, trabajo interdisciplinario e intercambio cultural.
D21	Apropiación de conocimientos sobre branding, generación de experiencias significativas mediante trabajo colaborativo internacional y transmisión de conocimientos y perspectivas diversas.
D22	Estudiantes motivados y dispuestos a compartir nuevas experiencias.
D23	Oportunidad de contacto con personas de otros países y reconocimiento de otras realidades y culturas.
D24	Interacción con pares de otros contextos culturales y académicos, fortalecimiento de competencias en nutrición clínica, comunicación respetuosa, apertura a distintas perspectivas y trabajo colaborativo.
D25	Internacionalización de la asignatura; contenidos aportados a la asignatura; vinculación y colaboración con pares docentes; recursos pedagógicos; trabajo en equipo; competencias interculturales.
D26	Acceso de los estudiantes a realidades académicas y culturales diversas, y participación en experiencias internacionales sin necesidad de movilidad física.
D27	Reflexión intercultural sobre los desafíos de la inteligencia artificial.
D28	Cumplimiento de los objetivos propuestos; los grupos mixtos argentinos y peruanos conocieron sistemas jurídicos indígenas distintos a los propios.
D29	Intercambio cultural y temático significativo; inicio de un proceso de escritura académica entre las docentes participantes.
D30	La metodología COIL fortaleció la internacionalización de la asignatura mediante perspectivas comparadas y el abordaje de problemáticas de gestión pública en contextos diversos.
D31	Vinculación entre universidades y generación de relaciones duraderas entre docentes.
D32	Implicación, experiencia internacional y conocimientos compartidos.
D33	Internacionalización de la asignatura, aportes a la asignatura y buenas prácticas.

Código	Respuesta
D34	Conocimiento de formas de trabajo de otro país, acercamiento entre docentes y estudiantes, internacionalización de la asignatura, colaboración y experiencia compartida.
D35	Interculturalidad, respeto, compromiso e internacionalización de la asignatura.

Anexo XII.7.2

Limitaciones

Tabla XII.8

Respuestas sobre las limitaciones identificadas en la experiencia COIL

Código	Respuesta
D1	Trabajo en equipo con los demás docentes.
D2	Movilidad presencial.
D3	Tiempo.
D4	Mayor tiempo para el desarrollo de las sesiones.
D5	El tiempo.
D6	Diferencias de calendario académico, horarios de las asignaturas y husos horarios. Algunas actividades debieron realizarse fuera del horario de clases.
D7	Dificultades de conexión.
D8	En ocasiones, los horarios dificultaron la finalización de las actividades por parte de todos los grupos. También se observó deserción de algunos participantes y falta de acompañamiento sostenido a estas iniciativas de internacionalización.
D9	Los perfiles de los estudiantes no son homogéneos; algunos trabajan y otros solo estudian, lo que genera limitaciones de tiempo para el trabajo colaborativo.
D10	Falta de tiempo.
D11	Las conexiones de internet.
D12	Ninguna.
D13	Problemas de conexión a internet, manejo de plataformas, audio y diferencias horarias.
D14	Escasa utilización del aula virtual por parte de los docentes y, en consecuencia, de los estudiantes.
D15	No identifica limitaciones.
D16	Diferencias de husos horarios entre los países participantes.
D17	Falta de tiempo e inmediatez de los procesos. Además, la estructura estandarizada de las aulas virtuales limitó la incorporación de propuestas provenientes de las universidades asociadas.
D18	Ninguna.
D19	Formas de comunicación utilizadas por los equipos de estudiantes y disponibilidad horaria de los docentes.
D20	Horarios, cronogramas de los encuentros y diferencias en las modalidades de cursado, que dificultan la generación de espacios comunes de participación.
D21	Horarios ajustados y superposición de tiempos de los estudiantes.
D22	Algunos estudiantes manifestaron temor a interactuar con compañeros de otros países.
D23	Falta de involucramiento de algunos estudiantes.
D24	Diferencias en los calendarios académicos y horarios de clases.
D25	Movilidad virtual.

Código	Respuesta
D26	Dificultades para coordinar equipos debido a diferencias horarias y a la carga de trabajo de otras asignaturas.
D27	Diferencias horarias y motivaciones diversas entre los estudiantes participantes.
D28	Los horarios de los estudiantes no coincidían, lo que limitó la participación en las clases espejo. La diferencia horaria dificultó la coordinación de los grupos mixtos y el compromiso de los integrantes no siempre fue equivalente.
D29	Falta de sincronización de los tiempos académicos: los estudiantes de UFLO se encontraban finalizando el período lectivo mientras que los de UNIMINUTO recién lo iniciaban.
D30	El carácter intensivo y aplicado del proyecto limitó la explicitación formal de algunos componentes de internacionalización. También influyeron las diferencias de calendarios académicos, ritmos de trabajo y contextos institucionales, así como la carga académica del proyecto final.
D31	Considera necesario generar formas adicionales de trabajo conjunto entre docentes para desarrollar investigación, intervención y recursos didácticos compartidos.
D32	Diferencias horarias y desajustes en los períodos lectivos.
D33	Haber podido programar la experiencia con una duración más extensa.
D34	Dificultades para coordinar tiempos coincidentes entre estudiantes y docentes.
D35	El tiempo.

Anexo XII.7.3

Lecciones aprendidas

Tabla XII.9

Respuestas sobre las lecciones aprendidas identificadas en la experiencia COIL

Código	Respuesta
D1	Comunicar mejor la estrategia de lo que se quiere lograr.
D2	Trabajo en equipo, competencias interculturales y competencias digitales/tecnológicas.
D3	Implementación efectiva de marketing en marca deportiva.
D4	Mayor uso de casos.
D5	El interés de los participantes en interactuar.
D6	Dejar bien en claro los objetivos y los beneficios de participar en COIL.
D7	El conocimiento que se obtiene de la experiencia del proyecto COIL relacionado con las nuevas formas de trabajo.
D8	La interculturalidad, el trabajo en equipo, la movilidad virtual, la vinculación con otros pares docentes y el uso de recursos pedagógicos diversos.
D9	Ejercicios de participación, debate y trabajo mancomunado entre estudiantes y profesores.
D10	La importancia de la planificación, de contar con materiales básicos y complementarios, y de una adecuada organización del trabajo.
D11	La vivencia de la inclusión educativa en otros países.
D12	La importancia de promover el relacionamiento entre estudiantes a partir de objetivos académicos comunes.
D13	Revisión de artículos y experiencias que permitieron reconocer problemáticas compartidas y estrategias de afrontamiento similares.
D14	Las asignaturas pueden enriquecerse con la experiencia y el conocimiento de docentes y estudiantes de otros países.

Código	Respuesta
D15	La interculturalidad del pensamiento desde la cartografía social.
D16	Los COIL promueven la participación activa de los estudiantes y deberían incorporarse con mayor frecuencia en la formación.
D17	Aprendizajes vinculados con la planificación y el desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje intercultural.
D18	La dinámica académica de los docentes y la flexibilidad de los estudiantes para aprender.
D19	La necesidad de sistematizar la experiencia.
D20	Los estudiantes disfrutan aprender y aplicar conocimientos en contextos empresariales reales que fortalecen la experiencia formativa.
D21	Planificación flexible en cooperación internacional, claridad en los roles docentes, comunicación intercultural y aprendizaje colaborativo.
D22	La multidisciplinariedad permite enriquecer conocimientos y experiencias.
D23	Necessidade de maior mobilização e acompanhamento.
D24	La importancia de la planificación anticipada y de la coordinación docente interinstitucional, así como de la alineación entre los COIL y los objetivos de aprendizaje.
D25	Internacionalización de la asignatura, contenidos aportados a la asignatura, vinculación y colaboración con pares docentes, recursos pedagógicos, trabajo en equipo y competencias interculturales.
D26	La importancia de desarrollar tempranamente la comunicación y los acuerdos para alcanzar los objetivos previstos.
D27	La virtualidad bien planificada resulta efectiva; el trabajo en equipo requiere definir roles y tiempos específicos, así como mecanismos claros de coordinación.
D28	La necesidad de realizar un seguimiento más cercano de los grupos para identificar problemas de comunicación y participación.
D29	La importancia de sincronizar mejor los tiempos académicos y los saberes previos de los estudiantes.
D30	La experiencia evidenció la importancia de planificar la internacionalización desde las etapas iniciales del diseño curricular.
D31	La importancia del trabajo internacional colaborativo en la práctica psicológica.
D32	Los estudiantes buscan experiencias innovadoras e internacionales que desafían a los docentes a diversificar sus propuestas formativas.
D33	Movilidad virtual y trabajo en equipo.
D34	La importancia del otro en la comunicación y el trabajo en equipo; además, la posibilidad de la movilidad virtual.
D35	El trabajo colaborativo, el conocimiento de otras propuestas de trabajo y la importancia de la cooperación.

Anexo XII.7.4

Líneas y oportunidades

Tabla XII.10

Respuestas sobre las líneas y oportunidades identificadas en la experiencia COIL

Código	Respuesta
D1	Reuniones para ver cómo se va a abordar y quiénes son los que hacen parte de la estrategia.
D2	Proyección de acciones futuras que permitan vinculación de la movilidad presencial.
D3	Deportistas como marca. Crecimiento comercial para cada deportista.
D4	Continuar este tipo de procesos.
D5	Como oportunidad está el fortalecer programas de formación e intercambio de experiencias docentes, además de llegar a convenios.
D6	Tener espacios de más trabajo con los docentes y más tiempo de preparación de las actividades.
D7	Dentro de las líneas se describen las actividades de educación, innovación y transformación social.
D8	Generar una red de contactos personales y profesionales donde se puedan generar alianzas duraderas en el tiempo y oportunidades laborales.
D9	Investigación conjunta y trabajos adicionales desde necesidades de la región.
D10	Focalizar aún más los objetivos de aprendizaje.
D11	Invitar a más estudiantes y docentes a colaborar.
D12	Las oportunidades es seguir trabajando para que este tipo de colaboración en línea internacional se siga aplicando para los estudiantes de Química y Psicología.
D13	Abrir más espacios como estos a más alumnos o en grupos pequeños de manera simultánea.
D14	Se pueden generar lineamientos para la actividad, para mejorar las actividades sincrónicas; por ejemplo, que se respeten los horarios y se regulen las participaciones (una profesora participaba mucho y es preferible que participen los estudiantes).
D15	Procesos educativos para la transformación sociocultural.
D16	Los académicos deben involucrarse más en las actividades de internacionalización. Se pueden aprovechar más los resultados obtenidos al término de los COIL, como publicarlos, crear memorias y artículos. Se deben crear instrumentos de evaluación al finalizar cada programa COIL. Se puede considerar incentivar a las y los estudiantes para que, con los aprendizajes obtenidos, se generen proyectos de investigación. Se deben crear mecanismos para medir los resultados de aprendizaje a través del COIL.
D17	Mantener el vínculo de colaboración entre las dos universidades, de manera que se puedan proponer nuevas experiencias de COIL y clases espejo. Proponer otras experiencias de COIL con un mayor tiempo de preparación. Generar otros espacios de intercambio, por ejemplo, a partir de la investigación.
D18	Podemos compartir cultura, conocimientos y experiencias internacionales con menos tiempo y recursos económicos. Generamos experiencias y motivación para estudios internacionales de posgrado.
D19	Las disciplinares, y pueden generarse algunas en torno a la interculturalidad.
D20	Sería interesante vincular otras instituciones o programas académicos de las ciencias empresariales que complementen, desde distintas miradas, el trabajo interdisciplinario.
D21	Modelo de COIL escalable, fortalecimiento de competencias, profundización de branding.
D22	Tal vez espacios de un poco más de duración.
D23	Manter eventos conjuntos para consolidação de uma cultura da comunidade acadêmica para a internacionalização.
D24	Ampliar la red de instituciones internacionales asociadas y diseño de rúbricas específicas.
D25	Contenidos aportados a la asignatura.
D26	Se debería contemplar los COIL como actividad académica en cursos específicos y así mantener la comunicación y las coordinaciones entre las universidades.

D27	Las oportunidades están alrededor de elaborar productos resultado de cada COIL; también es importante preguntar por los intereses de los estudiantes para futuras experiencias.
D28	Seguir desarrollando la comparación de los sistemas jurídicos de los pueblos indígenas. Promover la publicación de los mejores trabajos comparativos de los grupos mixtos. Realizar un evento académico donde los grupos mixtos puedan exponer sus trabajos comparados.
D29	Fortalecimiento de redes académicas y de investigación entre las docentes.
D30	Como proyección futura, se identifican oportunidades para fortalecer la internacionalización del Capstone mediante la incorporación explícita de estudios de caso internacionales comparados, instancias formales de coevaluación con docentes extranjeros y actividades estructuradas de movilidad virtual. Asimismo, se plantea la posibilidad de vincular los proyectos aplicados con redes académicas o instituciones públicas internacionales, así como avanzar hacia el diseño de microcredenciales asociadas a competencias globales en gestión pública.
D31	Como referí, el COIL ha permitido abrir una puerta que considero es posible explotar en beneficio de estudiantes, docentes y nuestras instituciones.
D32	Repetir la experiencia y diversificar asignaturas.
D33	Proyección de futuras acciones; colaboración con otros docentes.
D34	Proyecciones de acciones futuras; los lazos realizados con otros docentes.
D35	Forjar vínculos académicos; realización de acciones futuras; poder continuar con la propuesta.

Anexo XIII

Registro audiovisual de entrevistas a referentes institucionales

Disponible en:

https://drive.google.com/drive/folders/1I6Kzjns9eTsr7r0FG8FIJcMmNjxaPtaM?usp=drive_link



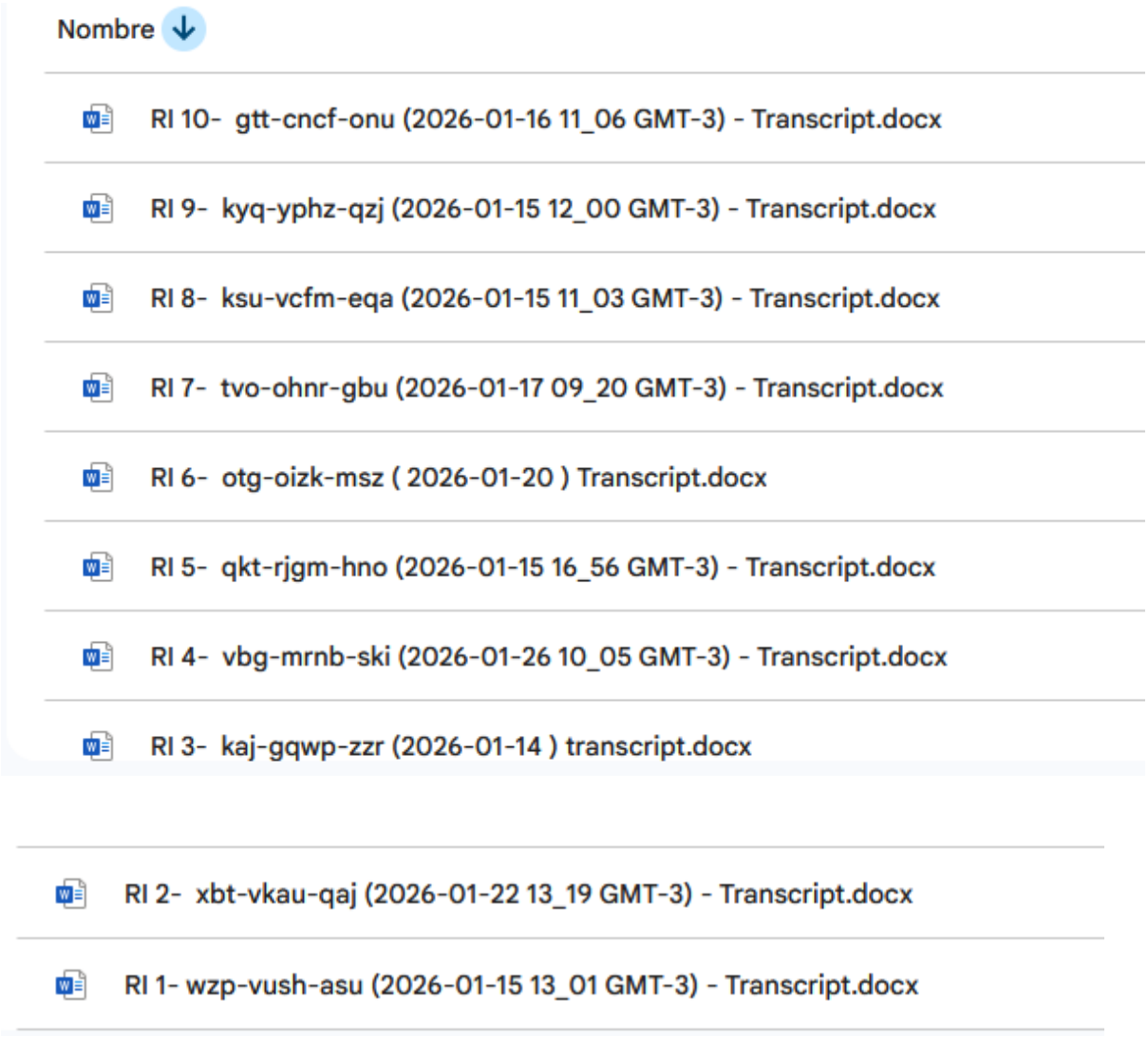


Anexo XIV

Transcripciones entrevistas referentes institucionales

Disponibles en:

https://drive.google.com/drive/folders/1uRRkaK01XNkwfTHJqbsvJ7odzYDxK1Wq?usp=drive_link



Anexo XV

Ejemplo transcripción entrevista referente institucional

Hora de inicio de la reunión: 2026-01-15 11:55 GMT-3
Asistentes

- RI 9
- Investigador

Cargo RI 9: Decano de facultad
País: Perú
Transcripción
Investigador: puse a grabar con tu autorización. Bueno, de nuevo, muchas gracias.
RI 9: si claro. de nada
Investigador: la primera pregunta es, ¿en qué lugar ocupa la internacionalización en el plan estratégico de la universidad?
RI 9: Ya.
RI 9: Bueno,
RI 9: el plan de internacionalización es un eje muy importante dentro de la de la malla curricular, ¿no?
RI 9: Parte de una competencia transversal, ¿no?
RI 9: no solamente a la carrera de psicología, también otras carreras y que permite también ser un indicador de la calidad académica y también parte de un indicador de la acreditación tanto a nivel nacional como
RI 9: internacional.
Investigador: Bien, e existe la presencia de entes acreditadores para valorar la pertinencia de la Internacionalización del plan de estudios de las carreras.
Investigador: ¿Quién lo
RI 9: Sí, sí.
RI 9: Bueno,
Investigador: ¿realiza?
RI 9: tenemos este a nivel nacional este CINEACE evalúa también los indicadores de calidad y uno de ellos es la predicción internacional, pero también a la vez la carrera de psicología tiene una acreditadora internacional que es CES,
RI 9: que es una institución mexicana que evalúa también las actividades y la proyección internacional de la carrera de psicología a través de diferentes actividades y acciones que vemos realizando de manera periódica.
RI 9: en la carrera de psicología.
Investigador: Muy bien, eh.
Investigador: ¿Qué políticas, programas o normativas se han implementado para promover la
RI 9: Sí,
Investigador: ¿internacionalización?
RI 9: acá en la universidad hay un área de internacionalización que trabaja con la carrera de psicología, ¿no?
RI 9: Y nos permite tener lineamientos precisos acerca de las gestiones que se debe realizar con instituciones, es decir, universidades donde hay convenio internacional.
RI 9: De esa manera nosotros hacemos las coordinaciones con las autoridades o los responsables de cada institución internacional, ¿no?, para realizar actividades en
RI 9: conjunto.
Investigador: E cómo entiende la institución a la internacionalización del
RI 9: Bueno, la institución apoya bastante,
Investigador: currículum.
RI 9: ¿no?
RI 9: A partir de que hay un documento que son los lineamientos para este el desarrollo de la de las proyecciones internacionales por parte del área de interacción acá en la universidad, nos permite también hacer una serie de actividades como la proyección,
RI 9: la promoción, las capacitaciones, ¿no?
RI 9: Que no hace manera periódica.

RI 9: De esa manera nosotros ya contamos con recursos que nos permiten también hacer esas alianzas también y esas coordinaciones con las instituciones de manera
RI 9: permanente.
Investigador: Eh, ¿qué estrategias se utiliza?
Investigador: para integrar contenidos internacionales y multiculturales en el
RI 9: Sí.
Investigador: currículum.
RI 9: Este, primeramente, nos permiten generar estrategias de aprendizaje basado en el aprendizaje basado en la predicción internacional, ¿no?
RI 9: Siendo este un eje transversal para todos los cursos dentro de la malla, ¿no?
RI 9: No solamente para un curso especifico, sino para todos los cursos.
RI 9: Y esto nos permite trabajar diferentes estrategias, ¿no?, a nivel este interno en cada en cada curso, ¿no?
RI 9: Y la previsión internacional nos permite hacer también actividades de manera específica, ¿no?
RI 9: Como estas clases espejo, COIL, investigaciones, entre otros, ¿no?
RI 9: Básicamente se orienta también a un eje, un aprendizaje que es que es orientado al aprendizaje basado en la investigación, como es una universidad que promueve el tema científico, entonces va orientado a esa línea y este la universidad promociona con diferentes
RI 9: actividades, inclusive no da bonificaciones por trabajos de elaboración de artículos de investigación con diferentes instituciones internacional y todo basado en esta estrategia colaborativa
RI 9: internacional.
Investigador: Muy bien.
Investigador: Eh, acá, ¿qué rol juegan los docentes en la implementación de la internacionalización del currículo?
RI 9: Bueno, juega un rol muy importante porque es un equipo de trabajo que permite desarrollar diferentes actividades, ¿no?
RI 9: De manera conjunta.
RI 9: Lo que hacemos en la universidad es primeramente capacitar al docente, ¿no?, para que pueda desarrollar la metodología de estas clases, espejos, de COI, de trabajos de investigación, entre otros.
00:05:00
RI 9: Entonces, eh ellos ya están capacitados con la metodología para poder desarrollarlo en sus diferentes asignaturas.
RI 9: Entonces juegan ese ese rol importante de poder planificar, poder desarrollar y al final hacer un reporte de la actividad internacional.
Investigador: Muy bien.
Investigador: ¿Qué tipo de apoyo reciben los docentes para desarrollar competencias internacionales en la enseñanza?
RI 9: Sí,
Investigador: Bueno,
RI 9: reciben de manera periódica capacitaciones, ¿no?
RI 9: Vinculados con este primeramente hay el área de internacionalización que trabaja con nosotros de la carrera de psicología en capacitaciones sobre metodologías de Coin, ¿no?
RI 9: metodología de Coin pasado el aprendizaje colaborativo internacional online en línea.
RI 9: También este desarrollamos capacitaciones sobre clases espejo, luego también desarrollamos capacitaciones sobre investigación.
RI 9: Entonces, la visión que tiene la universidad es también poder hacer trabajos colaborativos en investigación, ¿no?, con universidades de otros países, tanto en América como
Investigador: Muy bien.
RI 9: Europa.
Investigador: ¿Cómo surgió la incorporación de eh la metodología Coil en la institución?
RI 9: Sí. Bueno, este esto tiene una historia, una historia que parte de la pandemia antes, durante y post pandemia, este antes de la pandemia no había muchos trabajos colaborativos, no fomentaban, bueno, había sí escaso, ¿no?
RI 9: Pero no teníamos esa difusión de este trabajo colaborativo internacional, ni la estrategia ni la metodología.
RI 9: Entonces, yo creo que, a partir de la pandemia, ¿no?, este, las instituciones de educación superior permitieron desarrollar proyectos colaborativos internacionales en línea.

RI 9: Entonces, ya en la pandemia del año 2020 se inició este estas capacitaciones para poder este fomentar, ¿no?, esa proyección de tanto del docente como del estudiante para desarrollar actividades colaborativas internacionales en línea, ¿no?
RI 9: Y eso lo mantenemos de 2020, bueno, específicamente acá en la carrera de psicología hasta la actualidad, la postpandemia.
RI 9: Entonces, pero ha servido una un indicador muy importante de acreditación, de un indicador estratégico también a nivel de la carrera de universidad, ¿no?
RI 9: Entonces fomenta constantemente esa capacitación,
Investigador: Sí.
RI 9: ¿no?
RI 9: Orientado a desarrollar actividades de colaboración internacional en línea, ¿no?
RI 9: Y también tiene su ventaja, ¿no?
RI 9: Por el tema también este presupuesto, entre otros.
Investigador: Claro.
Investigador: Eh, ¿qué actores institucionales participaron en la implementación?
Investigador: Bueno, me dijiste que el área de
RI 9: internacionalización.
RI 9: Sí, el área.
RI 9: Bueno, ahí tenemos un encargado que tiene también su equipo y ese equipo lo que hace es este
Investigador: internacionalización.
RI 9: enviarnos eh la lista de instituciones internacionales para poder hacer las coordinaciones de las actividades.
RI 9: Entonces, nosotros seleccionamos la las instituciones, enviamos correo y coordinamos con la persona encargada para desarrollar estas acciones de proyección internacional.
RI 9: Y esta área de internacionalización también este nos monitorea de manera periódica las actividades.
RI 9: Al final elabora un reporte de estas actividades que se realizó durante el año y las actividades son orientadas a los docentes, a los estudiantes y a la comunidad en general.
Investigador: Muy bien.
Investigador: ¿Cuáles han sido los principales logros y desafíos observados en los proyectos Coil
RI 9: Bueno, son muchos,
Investigador: ¿realizados?
RI 9: ¿no?
RI 9: dentro del plano, voy a ir de lo general específico a nivel institucional.
RI 9: Bueno, es un indicador.
RI 9: Acá tenemos un reconocimiento que se llama licenciamiento de la universidad.
00:10:00
RI 9: Entonces, dentro del licenciamiento que evalúa la calidad académica, la este proyección internacional es un link indicador muy importante, inclusive es eje para que las universidades puedan tener esa ese sustento, ¿no?, académico y científico, este,
RI 9: de proyección internacional, ¿no?
RI 9: Como parte de la de la visión que tiene la universidad, ¿no?
RI 9: A nivel de carrera es importante también porque es un indicador de calidad de los servicios académicos en la acreditación y a nivel de docentes nos permite primeramente capacitarnos, ¿no?,
RI 9: acerca de metodologías innovadoras, de trabajos colaborativos internacionales, poder este tener esa experiencia no solamente académica, también cultural, ¿no?
RI 9: De conocer estos pares de otros países, conocer su realidad, conocer su experiencia académica, su trayectoria y mantener esa ese contacto, ¿no?, con los profesionales a nivel este internacional, ¿no?
RI 9: Y en los estudiantes permite fortalecer una competencia que no necesariamente, bueno, está especificado dentro de la malla curricular, sino que es una competencia transversal que se llama globalización.
RI 9: Entonces, el estudiante no solamente es tiene la visión de estar acá en el Perú, también tiene una proyección internacional de hacer este posgrado, ¿no?
RI 9: Otros estudios en países de América, Latinoamérica y en el mundo.
RI 9: Entonces reforzamos esa idea para el estudiante, ¿no?
RI 9: Entonces, tiene esa experiencia para poder compartirlo y ser parte de su formación y desarrollo profesional personal.
Investigador: Excelente.

Investigador: ¿Cómo percibe, perdón, ¿cómo percibís vos la participación de docentes y estudiantes en estas experiencias?
RI 9: Sí. Bueno, al comienzo también hay que ver la historia, ¿no?, de estas participaciones a nivel internacional, ¿no?
RI 9: Al comienzo, bueno, tiene cierto, he visto cierto temor, ¿no?
RI 9: Inclusive de mí, ¿no?
RI 9: Bueno, sido cierto temor de conocer gente de otros países, ¿no?
RI 9: Porque, bueno, estamos en un plano nacional y el contacto es de esa manera, ¿no?
RI 9: más este horizontal con nuestros padres de acá del Perú, pero a nivel internacional fue difícil que muchos docentes y estudiantes se adapten a esta estrategia colaborativa internacional en línea.
RI 9: Entonces, eso generó que nosotros capacitemos y leemos básicamente la confianza de que compartan esta experiencia que ellos tenían con otros pares internacionales, ¿no?
RI 9: Y de esa manera, de manera progresiva se fueron este adaptando a esta metodología y a participar de
Investigador: Tak.
RI 9: manera constante, ¿no?
RI 9: Entonces este fue de manera paulatina, ¿no?
RI 9: que ellos se fueron ajustando a esa tendencia innovadora de trabajo colaborativo en línea, ¿no?
RI 9: Y en los estudiantes también hemos tenido esas casuísticas, ¿no?
RI 9: De que ellos al comienzo eran muy temerosos, ¿no?
RI 9: pusieron, no prendían su cama, no participaban,
Investigador: H
RI 9: pero poco a poco se fueron adaptando y vieron también la importancia de tener esa proyección internacional y de este ser parte de las competencias profesionales que está formando la Universidad, ¿no?, Científica del
RI 9: Sur.
Investigador: Muy bien.
Investigador: ¿En qué medida consideras que los proyectos Coil contribuyen a la internacionalización del currículo?
RI 9: no contribuyen de manera este yo creo eficiente, ¿no?
RI 9: a aportar este no solamente esa experiencia cultural, también académica, ¿no?, en la formación del futuro profesional y también del académico.
RI 9: Entonces este genera ese feedback, ¿no?, de poder compartir estas estos conocimientos, ¿no?, de diferentes temáticas y también este poder llegar a conclusiones entre pares de otros países, ¿no?,
00:15:00
RI 9: conociendo cada uno su realidad y también nosotros poder hacer ese análisis,
Investigador: Ok.
RI 9: ¿no?, que nos también nos genera realizar diferentes reportes, ¿no?, acerca de la experiencia que se ha
RI 9: desarrollado.
Investigador: Bien.
Investigador: E han observado cambios en la práctica de los docentes a partir de estas experiencias.
RI 9: Bueno, sí, eh como te había comentado anteriormente, ¿no?
RI 9: Es han tenido que poder adaptarse, ¿no?
RI 9: del tiempo del año 2020 que venimos trabajando estos proyectos colaborativos internacional hasta la actualidad y muchos docentes nos piden poder participar, generar una imagen, ¿no?, a nivel internacional,
RI 9: compartir su conocimiento con otros pares de otros países, ¿no?
RI 9: Y de esa manera también poder incorporar esa experiencia tanto cultural como académica.
RI 9: dentro de su desarrollo profesional y
Investigador: Y dentro de sus y dentro de sus propias cátedras,
RI 9: este también
Investigador: vos sentís que han aportado estas
RI 9: clara,
Investigador: experiencias.
RI 9: sí, muchísimo.
RI 9: O sea, eh comparten estas experiencias culturales y académicas eh basado también en no solamente en la en el conocimiento de la realidad peruana, también de otras realidades internacionales, ¿no?
RI 9: A veces, bueno, los estudiantes y los docentes pensaban que el conocimiento era local,
Investigador: He.

RI 9: ¿no?
RI 9: El conocimiento es internacional, ¿no?
RI 9: Partiendo de que la psicología nace en Alemania, ¿no?
RI 9: Entonces este el conocimiento en la actualidad este es globalizado.
RI 9: Tenemos que tener esa visión y eso es lo que hemos este podido fomentar, ¿no?,
Investigador: Bueno,
RI 9: tanto en el docente como el estudiante para que dicte su clase, o sea, no solamente basado en el conocimiento local, sino el conocimiento ya
Investigador: muy bien.
RI 9: global.
Investigador: ¿Qué competencias internacionales, interculturales o digitales crees que se fortalecen en estudiantes y docentes con esta
RI 9: Sí.
Investigador: ¿metodología?
RI 9: Hay competencia, primero la competencia que te había hablado, que es la competencia de globalización.
RI 9: La globalización es decir que el estudiante tenga esa visión de una proyección internacional.
RI 9: Eh, lo segundo son las habilidades digitales, ¿no?
RI 9: Inclusive estos muchos estudiantes en su CB ya cuando hacen su internado o prácticas profesionales, incluyen esos recursos internacionales, habilidades tecnológicas, ¿no?
RI 9: Y la experiencia también que han podido desarrollar a través de un COIL, una clase espejo o un trabajo de investigación internacional.
Investigador: Yeah.
RI 9: O sea, es parte y también a nivel de la metodología académica, ¿no?
RI 9: El aprendizaje basado en trabajos colaborativos en línea han permitido también que ellos puedan este tener contactos, ¿no?, con sus compares y también con profesionales reconocidos a nivel internacional.
Investigador: Eh, ¿qué apoyos institucionales?
Investigador: formación, incentivo, financiamiento, reconocimiento, otros.
Investigador: ¿Consideras que eh son claves para sostener el COIL en el tiempo?
RI 9: Sí, básicamente.
RI 9: Bueno, yo creo que el argumento sólido, ¿no?, que mantiene estos proyectos internacionales como el COI es la propia experiencia, ¿no?
RI 9: tanto el profesional como el estudiante, ¿no?, que es enriquecedor.
Investigador: Vamos.
RI 9: Como te comentaba anteriormente, este el conocimiento percibido por ellos era a nivel local, ¿no?
RI 9: A nivel este global, ¿no?
RI 9: Entonces esa primera experiencia cambia sus estas percepciones, ¿no?
RI 9: Acerca de su realidad como futuro profesional, ¿no?
RI 9: Y también el docente, ¿no?
RI 9: acerca de su de esa imagen que debe reflejar a nivel internacional.
RI 9: Entonces, es muy importante poder precisar, ¿no?, ese tipo de percepciones que ha tenido tras el tiempo, ¿no?, y cómo ha ido cambiando, ¿no?
RI 9: Esas creencias que tenía al inicio y cómo lo ve ahora y que es una un indicador importante también es ahora dentro de la universidad, te comento, es una indicadora importante dentro de la evaluación del docente.
Investigador: Ah,
RI 9: nos están pidiendo actualmente que docente tengan una experiencia internacional,
Investigador: mira.
00:20:00
RI 9: o sea, los demás, hablamos de todos los docentes que tiene la universidad, que son más de 500 docentes que tiene la universidad.
RI 9: Entonces, un indicador de evaluación eh en la formación profesional docente es la proyección internacional.
RI 9: Están pidiendo actualmente que tenga sí o sí una proyección internacional y esa es la visión que tiene la Universidad Científica.
Investigador: Excelente, excelente, muy buen dato.

Investigador: Desde la perspectiva, ¿qué estrategias podrían potenciar el impacto y la sostenibilidad de estas prácticas en la
RI 9: Sí,
Investigador: ¿institución?
RI 9: hay estas diferentes estrategias, ¿no?
RI 9: Por ejemplo, este los reconocimientos que tiene la universidad tanto para el docente como para el estudiante, ¿no?
RI 9: la participación en estas actividades de proyección internacional en línea.
Investigador: H
RI 9: Hay también en el caso de las investigaciones bonificaciones, por ejemplo, si este elabora y publica un artículo basado un trabajo colaborativo, también hay una bonificación económica, ¿no?, que reciben tanto docentes como estudiantes, ¿no?
RI 9: Pues también hay este presupuesto, ¿no?, para diferentes eh investigaciones, ¿no?, que se pueda realizar y también el intercambio puede ser las pasantías, ¿no?
RI 9: Las pasantías, las invitaciones también que se realiza, ¿no?
RI 9: Con diferentes instituciones internacionales.
RI 9: Por ejemplo, en 2024 estuve en México invitado por la Universidad Celaya, ¿no?
RI 9: Y realizó un seminario y esto se originó debido también a una a una coordinación institucional y de la carrera con la Universidad de Celayan.
RI 9: Entonces, esa experiencia enriquecedora también fue difundida dentro de la plataforma de la universidad, ¿no?
RI 9: Entonces también te reconocen, ¿no?
RI 9: como profesional,
Investigador: Claro,
RI 9: pero también reconocimiento de tipo
Investigador: también.
RI 9: económico.
Investigador: Y la última, eh, ¿querés agregar algún aspecto que consideres importante en relación a la internacionalización del currículum y el
Investigador: ¿COIL?
RI 9: Sí. Bueno, este, como te decía, estas estas este alianzas y coordinaciones con diferentes instituciones a nivel internacional ha generado también estos muchos cambios a
RI 9: nivel este de la Universidad Científica del Sur, percibiendo que la visión actualmente tanto de la universidad como de la carrera es tener esa proyección internacional y parte de la visión, ¿no?, que tiene también el docente y el estudiante y que estamos eh
RI 9: frecuentemente afianzando a través de diferentes capacitaciones.
RI 9: Entonces eh yo ahorita estoy encargado, como te había comentado, de la de la acreditación y licenciamiento de la universidad y es un indicador o un eje muy importante, ¿no?, para que la universidad pueda avanzar y desarrollarse a nivel global.
Investigador: Muy bien, voy a agregar eso de la acreditación y licenciamiento.
Investigador: en tu en tus cargos.
Investigador: Eh, bueno,
RI 9: Yeah.
Investigador: hasta aquí voy a dejar de grabar.
Investigador: Muy bien.
La reunión finalizó después de 00:23:43 👏
Esta transcripción editable se generó automáticamente y puede contener errores.