

INTERNACIONALIZACION DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO MEDIANTE EL USO DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE VIRTUALES: CASO DE ESTUDIO COLOMBIA - ARGENTINA

Cecilia Carabajal¹⁶, Edith Elizabeth Luna Villanueva¹⁷, Alfredo Guzmán Rincón¹⁸

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.¹⁹

¹⁶ Pregrado: Profesora de Inglés, Universidad Nacional de Catamarca. Posgrado: Licenciatura en Inglés, Universidad Nacional de Catamarca, Ocupación: estudiante, Universidad Nacional de Catamarca, correo electrónico: ceciliaoh14@gmail.com.

¹⁷Pregrado: Profesor para la Enseñanza Media en Inglés, Universidad Nacional de Catamarca. Posgrado: Master of Education, University of Bristol (United Kingdom) Ocupación: Profesora Adjunta, Universidad Nacional de Catamarca, correo electrónico: luna_edith@yahoo.com

¹⁸ Ingeniero Comercial, universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Magister en ingeniería, ITESM, Doctorando en Modelación de políticas y gestión pública, Universidad Jorge Tadeo Lozano, , Director de Investigaciones, Corporación Universitaria de Asturias, alfredo.guzman@asturias.edu.co

¹⁹ Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. www.rediees.org

INTERNACIONALIZACION DEL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO MEDIANTE EL USO DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE VIRTUALES: CASO DE ESTUDIO COLOMBIA - ARGENTINA

Cecilia Carabajal²⁰, Edith Elizabeth Luna Villanueva²¹ y Alfredo Guzmán Rincón²²

RESUMEN

La internacionalización del currículo puede ser considerada como el hecho que contribuye a la integración del conocimiento gracias al uso de nuevas estrategias tecnológicas. Éstas, además de ofrecer diferentes herramientas aplicables a variados escenarios educativos, facilitan la relación con estudiantes y docentes separados geográficamente, colaborando así a la realización de intercambios virtuales cuyos fundamentos recaen en la multiculturalidad. Con base en la concepción anterior, el objetivo de esta propuesta es documentar la experiencia virtual en los programas de pregrado de dos universidades latinoamericanas y evidenciar el uso de la virtualidad y su influencia en la adquisición significativa de una segunda lengua. Para lograr el objetivo propuesto, se realizó un estudio cualitativo descriptivo analizando los antecedentes de la internacionalización del diseño curricular universitario para así después poder reflexionar sobre las características de las universidades participantes en el campo de la virtualidad y planificar la experiencia. El diseño e implementación de los encuentros, los inconvenientes para llevar a cabo los mismos y la participación de los beneficiarios tanto los docentes como los estudiantes colaboran para llegar a la declaración de que los intercambios virtuales permiten a los estudiantes no solo desarrollar las competencias de ciudadanos globales requeridas por la sociedad, sino también utilizar la metodología de internacionalización en casa como un

²⁰ Pregrado: Profesora de Inglés, Universidad Nacional de Catamarca. Posgrado: Licenciatura en Inglés, Universidad Nacional de Catamarca, Ocupación: estudiante, Universidad Nacional de Catamarca, correo electrónico: ceciliaoh14@gmail.com.

²¹ Pregrado: Profesor para la Enseñanza Media en Inglés, Universidad Nacional de Catamarca. Posgrado: Master of Education, University of Bristol (United Kingdom) Ocupación: Profesora Adjunta, Universidad Nacional de Catamarca, correo electrónico: luna_edith@yahoo.com

²² Ingeniero Comercial, universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Magister en ingeniería, ITESM, Doctorando en Modelación de políticas y gestión pública, Universidad Jorge Tadeo Lozano, , Director de Investigaciones, Corporación Universitaria de Asturias, alfredo.guzman@asturias.edu.co

recurso que permite reinventar estrategias de enseñanza-aprendizaje, escenarios de interacción y reflexión.

ABSTRACT

The internationalization of the curriculum can be seen as a contribution to the integration of knowledge through the use of new technological strategies. They, in addition to offering different tools applicable to various education scenarios, facilitate the relationship between teachers and students separated geographically, collaborating in the realization of virtual exchanges whose foundations lie in multiculturalism. Based on the previous conception, the objective of this proposal is to document the virtual experience in the undergraduate's programs of two Latin American universities and to evidence the use of virtuality and its influence in the significant acquisition of a second language. In order to achieve the proposed objective, a qualitative descriptive study was carried out, analyzing the background of the internationalization of the university curriculum design, so as to later be able to reflect on the characteristics of the participating universities in the field of virtuality, and plan the experience. The design and implementation of the meetings, the difficulties in carrying them out, and the participation of the beneficiaries, both teachers and students, all contribute to the statement that virtual exchanges allow students not only to develop the skills of global citizens required by society, but also to use the methodology of internationalization as a resource that allows the reinvention of teaching-learning strategies, scenarios of interaction and reflection.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización, Intercambios Virtuales, Universidades, Lenguas Extranjeras, Virtualidad.

Keywords: Internationalization, Virtual Exchanges, Latin American Universities, Foreign Languages, Virtuality.

INTRODUCCIÓN

El criterio de universalidad que abarca la educación superior se debe desligar de la visión tradicionalista que refiere al ingreso de la población estudiantil a este nivel educativo, y debe trascender al acceso al conocimiento, al intercambio cultural, a las tecnologías, a la diversidad, entre otros. En este sentido, la internacionalización entendida como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global a los objetivos, la enseñanza/aprendizaje, la investigación y las funciones de servicio de una universidad o sistema de educación superior” (de Wit, 1995), permite ampliar dicha visión, rompiendo paradigmas y preconceptos de los sistemas educativos, tanto de actores académicos como políticos.

Así, el proceso de internacionalización al interior de las universidades ha cobrado relevancia en las dos últimas décadas, en especial, por los beneficios que supone su implementación, tales como el trabajo colaborativo de docentes, el desarrollo de la mentalidad global en el alumnado y la ampliación del espectro académico (de Wit, 1999; Knight 1999; OECD, 2004; Maringe, 2010). Estos se reflejan en el desarrollo de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social), dando a estas un enfoque integral. Si bien, dicho proceso se desarrolla en cada una de las funciones, la comunidad académica ha demostrado un especial interés en lo relacionado a la docencia para los niveles de formación de pregrado (ej.: Sawir, 2013; Urban y Palmer, 2014). Bajo este enfoque, los estudios previos y sistematización de experiencias educativas se han centrado en Europa, Estados Unidos, Canadá, además de algunos países de Asia, lo cual, genera una limitación del entendimiento de dicho proceso según la zona geográfica. Esto, es descrito por Trinh y Conner (2018) al evidenciar que aún son incipientes las investigaciones respecto a la formulación de estrategias de internacionalización y su evaluación en países en vía de desarrollo. Sin embargo, esto no debe llevar al desconocimiento por parte de la comunidad tanto académica como profesional de los esfuerzos que realizan las instituciones rectoras de la educación y las universidades de estos países.

Bajo esta óptica, tanto el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, como máximo órgano de calidad educativa adscrito al Ministerio de Educación Nacional de la República

de Colombia; como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU-, ente rector de la calidad universitaria en la República de Argentina, consideran que la internacionalización articulada al currículo, permite a los estudiantes el desarrollo y fortalecimiento de diversas competencias, además de eliminar la visión endógena de la educación. De esta forma, tanto estas entidades como OCDE (2004) han identificado tres tendencias al interior de las universidades que permiten garantizar la internacionalización curricular (IoC); la primera, concierne a la incorporación de referentes internacionales en el diseño de las mallas curriculares perfilando las tendencias mundiales en las áreas del conocimiento; la segunda, desarrolla un sistema de autoevaluación y acreditación que fomenta la mejora continua de los procesos relacionados con la docencia; y la tercera, refiere a la implementación de actividades académicas tales como la oferta de cursos dictados por docentes internacionales, diseño de métodos pedagógicos y la inclusión de la dimensión internacional en los contenidos de algunas asignaturas, con o sin, la necesidad de movilización (Gartner, 2014).

En línea con esta última y junto con la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC-, la IoC, en especial, la denominada en casa o campus (IaH), ha permitido garantizar a la mayoría de los estudiantes la materialización de los beneficios, ya descritos, que supone su implementación, además de eliminar las barreras de tipo institucionales (ej.: tamaño, número de convenios firmados, madurez institucional) y las relacionadas a los estudiantes (ej.: recursos económicos, disponibilidad de tiempo). De esta forma, los cambios que han devenido el uso de las TIC en los modelos educativos han trascendido a todas las actividades relacionadas al currículo, por lo cual, cada vez existe una mayor cantidad de formas para la implementación del IaH (Selwyn, 2007; López-Pérez, Pérez-López y Rodríguez-Ariza, 2011; Edmunds, Thorpe y Conole, 2012; Vroman, Arthanat y Lysack, 2015; Amhag, Hellström y Stigmar, 2019).

En este sentido, los intercambios virtuales (VE) han dinamizado las aulas, al permitir tanto a los docentes como estudiantes la interacción con sus homólogos de una o más universidades. Debido a la naturaleza de estos, el correcto uso de las TIC es fundamental para su operacionalización (Austin y Soetanto, 2012; Nichol, Hunter y Yaseen, 2012; Messenger, 2015; Steele, 2015). Así, dicha estrategia ha presentado una

evolución en términos del desarrollo de actividades, pasando de ser una serie de sesiones sincrónicas mediante diversas plataformas como zoom, gotowebinar y gotomeeting, a incorporar el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), con la finalidad de dar un mayor soporte pedagógico a su implementación, mediante la utilización de sus herramientas: foros, evaluaciones, herramientas de juego, repositorio documental, entrega de actividades y paquetes SCORM.

Bajo la anterior contextualización, aún son pocos los estudios desarrollados que contemplan el uso de este tipo de estrategias didácticas mediadas por el uso de los EVA, con la finalidad de lograr la correcta incorporación de la IoC. Así, el objetivo del presente es describir la experiencia de los programas de pregrado de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI ubicada en Bogotá, Colombia y las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Catamarca -UNCA-, ubicada en Catamarca, Argentina en el uso del intercambio virtual como estrategia del IaH. Este capítulo se estructura en cuatro apartados; el primero, relaciona la internacionalización, la conceptualización de los intercambios virtuales y su relación con los EVA; el segundo, corresponde a la descripción metodológica de la documentación de la experiencia; el tercero; muestra el contexto institucional de los programas, el diseño e implementación de las clases espejo, así como, la evaluación de estas por parte de los estudiantes; y la cuarta, las conclusiones y discusión.

Internacionalización Curricular: concepto, vertientes y actividades.

Los sistemas de educación superior, sus políticas y las instituciones que las operacionalizan se han transformado de manera significativa con la globalización, puesto que, estas deben garantizar la formación de competencias para el trabajo, la investigación e innovación que demandará la sociedad de sus estudiantes, además de otras expectativas (OECD, 2009). Entre estas últimas, se espera que los profesionales tengan una visión internacional para considerarse ciudadanos globales y multiculturales.

En este sentido, la IoC da respuesta a estos planteamientos. Dicho tipo de internacionalización incorpora las dimensiones ya expresadas por de Wit (1995) en el plan de estudios, así como, en los resultados de aprendizaje, evaluaciones, los métodos de

enseñanza y los servicios de apoyo que se relacionan de manera directa al programa de formación (Leask, 2015). Sin embargo, su materialización al interior del aula suele implicar cambios significativos en el diseño pedagógico institucional, puesto que, las modificaciones relacionadas con el contenido del currículo deben garantizar la inclusión de la totalidad de los diversos grupos de estudiantes (Maringe y Sing, 2014), por lo cual, el diseño de las actividades que lo abarcan, deben ser tanto formales (ej.: dobles titulaciones, VE), informales (ej.: conferencias, sesiones sincrónicas) e implícitos (ej.: correos de las oficinas de relaciones internacionales, lecturas en segunda lengua) (Maringe y Sing, 2014; Leask, 2015).

Como resultado de lo anterior, la IoC ha evolucionado conforme lo hacen los modelos pedagógicos de las universidades, lo cual, ha sido evidenciado en la literatura desde mediados del siglo XX (ej.: Harari, 1972; Burn, 2001; Sawir, 2013; Urban y Palmer, 2014). En este sentido, Knight (2004) y Hudzik (2011) reconocen diversas formas en cómo se configura esta al interior de los programas académicos, sin embargo, relacionan dos grandes vertientes en lo relacionado a este tipo de internacionalización; la primera, corresponde a la movilidad académica la cual promueve el desplazamiento de estudiantes y profesores a claustros académicos fuera del país; y la segunda, hace referencia a la IaH, la cual, se conceptualiza como las actividades desarrolladas al interior de los campus universitarios, tanto físicos como virtuales, que facilitan al educando el desarrollo de competencias interculturales y del aprendizaje internacional (Knight, 2004; Beleen, 2012; Solveig-Karin, 2015).

Así, la IaH es resultado de las acciones desarrolladas por Bengt Nilsson al reconocer los limitantes de algunas universidades de incorporar este proceso en el currículo, tales como: la ubicación geográfica, tamaño, nivel de maduración institucional, entre otros. Sin embargo, en los últimos años esta ha sido implementada por un mayor número de instituciones, puesto que, se reconocen sus ventajas, entre las que se destaca: la contextualización de los resultados de aprendizaje concernientes al componente internacional para aquellos alumnos que tienen un contacto limitado con otras formas de internacionalización (Jones y Killick 2013; Jones 2014; Beelen y Jones, 2015); la oportunidad que los estudiantes puedan entender problemas globales y de alto impacto para

la sociedad moderna (Seeber, Cattaneo, Huisman y Paleari, 2016); la posibilidad de aprender y participar en cursos en la modalidad virtual, permitiendo la interacción con otros docentes o compañeros de diversas culturas globales (Jones y Killick 2013); y una mayor capacidad de gestionar la diferencia, el cambio y la complejidad (Mak, 2010).

Pese a los beneficios anteriormente expresados, es importante resaltar que estos no se deben generalizar, debido a que, la interpretación tanto de estos como de la IaH, depende del contexto en el que se desarrolle esta última, tal como sostienen Beelen (2014), Aerden (2014) y Leask (2015), existen multiplicidad de factores (geográficos, institucionales y normativos) que delimitan el alcance de esta vertiente de internacionalización. Ejemplo de esto, es Europa occidental, donde no es relevante la inclusión de material en un segundo idioma como actividad del componente curricular, puesto que, se suelen manejar varios idiomas, además de considerar que el contenido y los resultados de aprendizaje no se internacionalizan por un cambio en el idioma en el que se presentan estos (Beelen y Jones, 2015).

Debido a lo anterior, han surgido una variedad de actividades para llevar a cabo la IaH, las cuales, han sido documentadas por diversos autores a partir del contexto institucional y local en el que se desarrollan. En la tabla 1, se evidencia las caracterizadas en el contexto latinoamericano por parte de Verdejo y Valdés (2016) en el grupo de universidades que componen la red INNOVACESAL.

Tabla 1. Actividades para la operacionalización de la internacionalización en casa.

Actividades	Concepto
Preparación para el dominio de otro idioma	Corresponde al aprendizaje de un segundo idioma por parte de los alumnos. Se logra mediante la formación y uso de material didáctico en segunda lengua.
Uso y producción de documentos en un segundo idioma	Se define como la consulta o elaboración de documentos técnicos y científicos en otro idioma o realidad geográfica, que permite al estudiante la posibilidad de conocer sus avances en el campo disciplinar del programa.
Cursos impartidos por profesores extranjeros	Es la participación de docentes extranjeros en la formación de los estudiantes, ya sea de manera presencial o virtual.
Organización y participación en conferencias internacionales.	Refiere a la participación u organización de eventos de alcance internacional, que permite al estudiante la interacción con pares extranjeros.
Preparación para el dominio de otro idioma	Corresponde al aprendizaje de un segundo idioma por parte de los alumnos. Se logra mediante la formación y uso de material didáctico en segunda lengua.
Uso y producción de documentos en un segundo idioma	Se define como la consulta o elaboración de documentos técnicos y científicos en otro idioma o realidad geográfica, que permite al estudiante la posibilidad de conocer sus avances en el campo disciplinar del programa.

No obstante, las actividades relacionadas IaH cuentan con un amplio respaldo de la literatura, existen críticas certeras a la forma como se desarrollan al interior de las instituciones. Esto surge de la percepción de algunos académicos, quienes consideran la existencia de una preocupación excesiva de las universidades en desarrollar este tipo de actividades sin importar su articulación a los resultados de aprendizaje del estudiante, además de la falta de instrucción pedagógica, evaluación de su implementación y oportunidades de mejora (Whitsed y Green, 2013). En este escenario, las TIC han jugado un rol preponderante al permitir una mayor formalización en la realización de este tipo de actividades, que van desde la implementación de herramientas educativas apropiadas, hasta el uso de EVA.

Intercambios virtuales y EVA.

El VE es un término reciente que se usa para aglomerar diversas actividades de la IaH mediadas por el uso de las TIC. Fue conceptualizado por O'Dowd (2018) como el uso de las tecnologías por parte de los docentes para facilitar la relación con estudiantes de

diversas nacionalidades, geográficamente separados en un entorno educativo, dando como resultado un proyecto multicultural. En este sentido, el programa Erasmus+ considera que su implementación permite ampliar el alcance de los resultados de aprendizaje, al permitir a los estudiantes aprender unos de otros en un diálogo orientado que va más allá de los contenidos (Erasmus+ Virtual Exchange, 2019).

Si bien, esta actividad del IaH surgió de la necesidad de aprender una segunda lengua (O'Dowd, 2018), en la actualidad su operacionalización se ha generalizado en diversas áreas del conocimiento, entre las que se destacan, las artes y humanidades, las ciencias sociales, periodismo e información, ciencias de la educación, ciencias naturales e ingenierías, etc. (Jager, Nissen, Helm, Baroni y Rousset, 2019). Sin importar el área, la implementación de los VE obedece a tres posibles modelos tal como lo describe O'Dowd (2018):

1. **VE específico del estudiante:** esta enfoca sus esfuerzos en el aprendizaje del idioma mediante el uso de la tele colaboración (sesiones sincrónicas) o el desarrollo de actividades colaborativas que incluye el desarrollo de textos, videos, exposiciones, foros, entre otros. Su desarrollo se logra mediante acuerdos institucionales de preferencia uno a uno.
2. **VE de programa compartido:** esta modalidad se enfoca principalmente al contenido compartido para el desarrollo de habilidades de ciudadanía global, vinculando dos o más instituciones en el diseño de material instruccional, que permita a los estudiantes la comunicación y colaboración.
3. **VE “proveedor de servicios”:** implica iniciativas privadas o externas a las partes involucradas, quienes generan un ambiente de aprendizaje en línea dirigido a los diversos niveles de educación.

Debido a la forma en cómo se desarrollan dichas modalidades, el uso de las tecnologías debe ser acordes a cada una de estas. En este sentido, Bassani y Buchem (2019) relacionan que el ambiente en donde se ejecuta el VE debe responder a la planificación pedagógica de la actividad. En este contexto, se evidencian dos tipos de TIC usadas según el origen de la iniciativa del intercambio virtual; la primera, corresponde a las desarrolladas por docentes en el marco de proyectos de investigación o de manera autónoma, en la cual,

se suele preferir el uso de herramientas abiertas tales como las redes sociales, sistemas de videoconferencias abiertos tales como skype (ej.: Abrahamse et al., 2014; Bassani y Buchem, 2019); y la segunda, que relaciona al esfuerzo común de dos o más universidades, en las que se suelen utilizar EVA (ej.: The EVALUATE Group, 2019). El presente capítulo se centra en este último tipo de tecnología, sin embargo, el uso de una no excluye a la otra, puesto que se pueden complementar.

Así, el EVA debe ser entendido como un sistema en línea que permite la gestión de cursos virtuales mediante diversos aplicativos configurados en un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS), así como, recursos adicionales alojados en sitios externos a este, con la finalidad de facilitar y garantizar la interacción docente – estudiante y estudiante-estudiante (Dudeney y Hockly, 2007; Joint Information Systems Committee [JISC], 2010). Su uso para los intercambios virtuales supone una serie de ventajas que permiten dar formalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y tener a disposición una mayor cantidad de recursos pedagógicos, además de los ya expresados por Fernández, Moreno, Sierra y Martínez (2006) entre los que se encuentran:

1. La accesibilidad al contenido por parte de los estudiantes y docentes.
2. La reusabilidad del contenido y facilidad de agruparlo y desagruparlo según los intereses de formación.
3. La interoperabilidad entre diversos sistemas, puesto que, se comunica, intercambia e interactúa de manera directa y transparente.
4. La gestionabilidad de los datos que se pueden obtener del sistema, para trazar la información de los estudiantes, docentes y contenido utilizado.
5. La escalabilidad de las tecnologías para configurar nuevas funcionalidades o potenciar las ya existentes.

Pese a las ventajas que se evidencian en la literatura del uso de los EVA en diversos contextos, la implementación de los intercambios virtuales suele desarrollarse en el marco de otro tipo de tecnologías (ej.: Helm y Acconcia, 2019; Dooly y Sadler, 2020), lo que aun hace incipiente la literatura existente entre los VE y el uso de los EVA. Sin embargo, en las experiencias documentadas (tabla 2), se vislumbra tanto los aspectos positivos como negativos al momento de desarrollar este tipo de estrategia del IaH.

Tabla 2. Estudios que evidencian la relación VE y EVA.

Autores	Contexto	Objetivo	Principales hallazgos
The EVALUATE Group (2019).	Brasil y Portugal	Evaluar la experiencia de dos universidades en la implementación de VE en temática de educación inclusiva.	<p>Positivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignación horaria por parte de las instituciones para el desarrollo del VE. • Compromiso elevado por parte de los docentes durante la aplicación del proyecto. • Alta participación de los estudiantes e interés en el desarrollo de la estrategia. • El uso de la videoconferencia grupal como factor esencial para la construcción de comunidad y relaciones. <p>Negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debido a obligaciones de los estudiantes, se tiene un tiempo limitado para el desarrollo de las actividades del VE. • Falta de compromiso de algunos docentes antes, del desarrollo del VE, llegando a desvinculación de estos. • Falta de experiencia docente en el desarrollo de VE. • No incluía la comunicación en un idioma distinto al materno.
The EVALUATE Group (2019).	Alemania y Polonia.	Evaluar la experiencia de VE de los estudiantes adscritos a un programa de capacitación docente de enseñanza de inglés para hablantes de otros idiomas (TESOL) respecto al desarrollo de competencias digitales-pedagógicas.	<p>Positivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempos para la reflexión del desarrollo de las actividades alojadas en la plataforma entre el equipo de estudiante locales y el multicultural. • Se evidencio el desarrollo de competencias digitales-pedagógicas por parte de los educandos, así como, una participación activa. • Sentimiento de seguridad tanto en el dominio de los contenidos como en el uso de las TIC usados en el curso. <p>Negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de profundización en algunos contenidos y herramientas que se buscaba dominar al finalizar el VE.
The EVALUATE Group (2019).	España y Suecia	Describir el VE telecolaborativo entre estudiantes de pregrado en licenciatura en pedagogía infantil.	<p>Positivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El uso de recursos comunicativos aparte del EVA como Whatsapp les permite mantenerse en contacto tanto

Autores	Contexto	Objetivo	Principales hallazgos
			<p>docentes y estudiantes, eliminando así la posibilidad de no ingreso a Moodle.</p> <ul style="list-style-type: none"> Percepción positiva por parte de los estudiantes del VE respecto al trabajo colaborativo. <p>Negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Limitaciones en el tiempo para desarrollar las actividades en el marco del intercambio. Consideran que no se debe abusar del uso de los otros medios comunicativos adicionales a los incorporados en el EVA porque puede llegar a ser molesto. La falta de organización de las estrategias pedagógicas, hacen que los estudiantes prefieran desarrollar aquellas que consideran importantes para aprobar el curso y no para el desarrollo de las competencias.
Bassani y Buchem (2019).	Alemania, Francia y Brasil	Presentar un ejemplo de un VE llamado InterCult que tenía como objetivo dar una oportunidad a los estudiantes de Alemania, Francia y Brasil para explorar aspectos interculturales a través de la colaboración en línea	<p>Positivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cambios positivos en la percepción de los estudiantes respecto a la cultura de los países participantes. <p>Negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Incertidumbre jurídica respecto al uso de los EVA en marcos normativos distintos, especialmente, en lo relacionado a la privacidad y manejos de datos estudiantiles. Cruce de actividades sincrónicas del intercambio, con las presenciales de los estudiantes.

Fundamentos y propósito del estudio, utilizando las citas bibliográficas más relevantes. No se incluirán datos o conclusiones del trabajo que se presenta.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto, se planteó un estudio de tipo cualitativo descriptivo, mediante el método de caso de estudio, para lo cual se siguieron los parámetros establecidos en documentación de experiencias previas, de manera más puntual, los desarrollados por Bassani y Buchem (2019). En este sentido, el caso se desarrolló en tres fases:

1. **Planeación:** en esta, se realizó el análisis de la malla curricular de los programas de ambas instituciones y contenidos programáticos, con la finalidad de determinar el grupo de estudiantes que desarrollarían el VE, así como, los resultados de aprendizaje, actividades, evaluaciones y los recursos tecnológicos a implementar disponibles en el EVA de la Universidad ECCI. De manera adicional, se definió los docentes encargados de llevar a cabo la estrategia IaH.
2. **Organización e implementación:** dicha fase, se dividió en dos momentos; la primera, relaciona el diseño y organización del material lúdico al interior de EVA; y la segunda, la segunda al desarrollo de VE.
3. **Evaluación:** se desarrolló al finalizar el VE, bajo la aplicación de entrevistas a profundidad por parte de los docentes a los estudiantes de ambos países.

La experiencia fue realizada en el marco de una pasantía internacional de investigación, en donde la alumna investigadora perteneciente a la Universidad Nacional de Catamarca junto con el apoyo de la Dirección de Relaciones Interinstitucionales, Internacionales y de Proyección Social y la colaboración de la Dirección de Virtualidad de la Universidad ECCI. Ambas universidades mantienen lazos de cooperación a través de un convenio de cooperación bilateral común en algunas universidades de Latinoamérica.

Con respecto al total de estudiantes que participaron en el VE, 24 alumnos concurrían el tercer semestre del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad colombiana, y 18 participantes eran alumnos del segundo año de las carreras del profesorado, traductorado y licenciatura en inglés de la universidad argentina, siendo 42 participantes que compartían un rango etario y un nivel de lengua similar.

La duración de la experiencia pedagógica se planificó con una extensión de tres semanas para los alumnos asistentes de los espacios curriculares denominados Upper Intermediate English Skills y Gramática Inglesa II de las respectivas universidades. Las cátedras fueron seleccionadas por la coordinadora de la investigación en función de dos aspectos; el primero, el contenido programático de las asignaturas; y el segundo, el rol voluntario de los docentes involucrados en el VE, tanto de Argentina como de Colombia. Ambos docentes declararon tener experiencia en el campo virtual y en el desarrollo de asignaturas virtuales en el ámbito académico formal e informal.

El plan de trabajo además de representar una herramienta de socialización del currículo se llevó a cabo con el fin de comprobar la incidencia de la virtualidad para aprendizaje de una segunda lengua en donde se buscó forjar una relación entre los alumnos y los profesores teniendo como único medio una comunicación virtual.

De la observación y reflexión de estas clases se buscó detallar la participación de los alumnos, su motivación, confianza y autoestima para utilizar una segunda lengua. La metodología docente en el ámbito virtual, el rol del profesor al momento de crear una conexión e incentivar a los alumnos en no cayeran en la comodidad digital propia de la época a la que pertenecen y utilizaran sus habilidades en el campo de la tecnología para producir nuevos conocimientos. Asimismo, se midieron aspectos cualitativos de las clases, teniendo en cuenta indicadores personales e indicadores de *input*. De la misma observación se buscó también identificar cuáles son los otros aspectos tecnológicos y de preparación edilicia que se destacan en ambas instituciones para poder evidenciar y reflexionar sobre las prácticas educativas de ambas instituciones con el propósito de implementar una mejora educativa.

Cada clase constó de tres momentos siendo el primero destinado al tratamiento específico del aspecto lingüístico mediante un encuentro previamente pautado por las partes, ya sea de carácter sincrónico o asincrónico, en donde junto con presentación de los docentes se realizaría la explicación de la temática elegida con diferentes técnicas y soportes virtuales. La segunda fase correspondía a la aplicación de la gramática enseñada en diferentes ejercicios que los alumnos debían realizar mostrando sus habilidades tecnológicas con el propósito de demostrar el manejo de la lengua en actividades

comunicativas. Finalmente, en la tercera instancia destinada a la reflexión sobre el tema vinculado con una temática actual, un espacio para la socialización sobre temas vinculados a las idiosincrasias y las culturas de los alumnos participantes podían ser discutidas junto al docente encargado en un foro.

Finalmente, se buscó evaluar de manera holística el proceso de IaH por parte de los estudiantes de ambas universidades (tabla 3), dicho cuestionario, fue revisado y evaluado por pares evaluadores. Para la selección de los alumnos participantes, se tuvo como criterio de selección la participación de estos en la plataforma.

Tabla 3. Cuestionario entrevistas a profundidad.

Item	Pregunta
1	¿Habían utilizada antes la virtualidad para aprender otro idioma? ¿Qué plataforma utilizaron?
2	¿Cuánto tiempo le dedicaban al aula virtual para realizar las tareas?
3	Los temas ofrecidos en el VE, ¿le parecieron acordes? ¿Tienen alguna recomendación o sugerencia de otros posibles temas?
4	¿Fue fácil el uso de la plataforma virtual?
5	¿Tienen alguna sugerencia para el diseño de la plataforma virtual?
6	¿Se sintieron animados a usar sus conocimientos en las TIC para realizar las actividades?
7	¿Qué piensan de los encuentros grabados y los encuentros sincrónicos? ¿Cuáles son más productivos según su punto de vista?
8	¿Se sintieron motivados por el profesor a través de la pantalla, ya sea en el video o a través de las devoluciones en los foros y las actividades?
9	¿Que vieron como aspectos negativos del VE?
10	¿Que vieron como aspectos positivos del VE?
11	¿Qué creen ustedes que las VE aportarían al aprendizaje de una segunda lengua?

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se estructuran de la siguiente forma; primero, se realiza una contextualización de las universidades y de los programas académicos involucrados en el VE; segundo, se describe la experiencia del VE en términos de su planeación, organización e implementación; y finalmente, se evalúa la estrategia de IaH.

Contextualización de las universidades y programas.

En Argentina tanto las universidades como los institutos de formación docente e institutos de estudios superiores docentes ofrecen la posibilidad de cursar carreras de nivel superior. No obstante, sólo las universidades argentinas cuentan con carreras de posgrado. La Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) es una universidad pública, ubicada en la provincia de Catamarca, en la región noroeste de Argentina. A ella asisten alumnos de las provincias de la región, mayoritariamente de Catamarca, Tucumán y Santiago del Estero.

Consta de siete facultades y una escuela, y como en la mayoría de las universidades estatales argentinas, el campus donde se desarrollan las actividades se encuentra localizado en la capital de la provincia. Asimismo, cuenta con sedes en dos ciudades del interior, donde la oferta educativa es acotada a las demandas del contexto.

La Facultad de Humanidades, donde pueden cursarse las carreras de inglés, es una de las más antiguas, y data del año 1972, cuando el Instituto Superior del Profesorado, junto con la creación de una segunda facultad, dio lugar a la universidad catamarqueña. La facultad desarrolla sus actividades en un edificio compartido con la escuela pre-universitaria “Fray Mamerto Esquiú” (que atiende los niveles primario y secundario), y con la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Ofrece carreras de profesorado varias además de licenciaturas (carreras orientadas a la investigación) y traductorados.

La organización de las tres carreras de inglés se nuclea en el departamento homónimo. Las carreras cuentan con: a) veinte asignaturas equivalentes a 2744 horas de formación presencial en caso del Traductorado en inglés; b) treinta y una asignaturas equivalentes a 3195 horas de formación presencial en el Profesorado en inglés y c) treinta asignaturas equivalentes a 3083 horas de formación presencial en la Licenciatura en inglés. Las asignaturas se agrupan de acuerdo al campo de formación: general, disciplinar, pedagógica y profesional. Dentro de la línea de formación lingüística encontramos a las cátedras denominadas Gramática Inglesa I y II, que son medulares para la formación de los alumnos en complementación con Lengua Inglesa I, II, II y IV y Fonética y Fonología I, II y III. Las gramáticas inglesas se dictan en el primer y segundo año de cursada, teniendo continuidad en cuarto año, con la denominación de Gramática Contrastiva.

En Colombia, la Universidad ECCI se encuentra ubicada en Bogotá y cuenta con numerosas sedes ubicadas en distintos puntos de la ciudad y una sucursal en la ciudad de Medellín con una oferta académica más reducida. Se fundó inicialmente como una institución para la formación intermedia (técnicos y tecnólogos), iniciando la oferta de programas en 1978 que cubrían mayormente los campos de las ingenierías. Con el cambio normativo (ley 30 de 1992), la institución, en ese momento de educación superior, solicitó los primeros registros calificados para carreras profesionales. En el año 2014, y luego de una exhaustiva revisión por parte del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, la ECCI cumplió a cabalidad los requisitos legales para constituirse como Universidad, y ofertar programas de formación de carácter investigativo tales como maestrías y doctorados.

En la actualidad, cuenta con seis facultades, a las cuales se adscriben programas presenciales con una variedad de materias virtuales en el plan de estudio, que van desde la formación técnica hasta maestrías. En el caso del programa profesional de Lenguas Modernas, tiene como objetivo formar profesionales en Lenguas Modernas con habilidades comunicativas en el manejo del español, inglés, francés y alemán, y conocimiento en relaciones internacionales y comercio exterior.

El plan de estudios se compone de 144 créditos académicos con una intensidad de 6912 horas de formación. Dentro de la línea de formación en Lengua Inglesa, el programa cuenta con diez cátedras, distribuidas en los diversos semestres, las cuales, buscan el desarrollo de competencias relacionadas a las habilidades orales y escritas, traducción e inglés para los negocios.

Descripción de la experiencia.

Primer Encuentro.

Con el primer encuentro asincrónico planificado para que los alumnos pudieran acceder al material de presentación en el momento y desde el dispositivo que ellos creyeran convenientes. En esta primera instancia, las estrategias planificadas para el desarrollo del encuentro virtual como de la actividad y el foro parecieron las adecuadas. Pormenores referidos a la caída de la plataforma y algunas dificultades para el ingreso se resolvieron a

medida que aparecían, sin generar retrasos en el desarrollo de las actividades planificada para esa primera semana.

Este primer encuentro dejó como nuevas aristas en la investigación, Sin embargo, al pasar los días y al acercarse a la fecha límite de las entregas de los trabajos finales por parte de los estudiantes, uno de los docentes manifestó su preocupación por la poca participación del alumnado. Ante esta preocupación, se procedió a contactar a todos aquellos que no habían iniciado sesión a esa fecha, y se fomentó la participación creando un grupo de Facebook como canal adicional a los ofertado en el EVA, permitiendo así, una comunicación más directa con el grupo de estudiantes, por otro lado, la docente abrió otro foro paralelo para que los alumnos volcaran ahí sus inquietudes sobre las herramientas tecnológicas para la creación del póster o dudas gramaticales que pudieran surgir al momento de desarrollar la actividad pautada.

Otra de las dificultades que se pudieron percibir en este encuentro, observación remitida por los alumnos, fue la calidad de sonido de uno de los videos de presentación. Esta debilidad fue tomada en cuenta como indicador para los próximos eventos virtuales. A pesar de ser una dificultad planteada, esto no incidió en la comprensión y/o realización de la tarea correspondiente al tema, ya que 13 de los 18 participantes de del grupo de la UNCA cumplieron con la entrega pautada. Por otro lado, 18 de 24 alumnos de la ECCI, quienes no manifestaron problemas con el material, cumplieron con la entrega en tiempo y forma de la actividad.

Segundo Encuentro

El segundo encuentro fue planificado como una experiencia sincrónica en donde los alumnos iban a poder conocer a sus profesores a través de la pantalla y donde los profesores interactuarían con los alumnos. Sin embargo, a pesar de haberse acordado las fechas y modalidad de los encuentros en el plan de trabajo, uno de los docentes hizo saber su imposibilidad de participar en las actividades, ya que, por tratarse de un día festivo, se encontraría en una locación remota donde la accesibilidad y la conectividad era limitada imposibilitando así la realización del encuentro programado. El manifestó su decisión de no

participar en un día no laborable a pesar de buscar posibles soluciones alternativas a las limitaciones tecnológicas.

Ante este desafortunado hecho, se decidió junto a la otra docente participante tomar en cuenta las expectativas expresadas por los alumnos participantes con respecto a continuar con los encuentros en los tiempos y modos planteados. Entre las sugerencias y expectativas que ellos expresaron, dejaron relucir sus deseos de conocer gente de otros países, intercambiar con ellos para conocer de sus culturas y compartir puntos de vista sobre temáticas actuales comunes a las sociedades latinoamericanas para así crecer académica y culturalmente. Esto sería posible de modo más rápido, y emulando a situaciones convencionales de interacción, si se promovían encuentros sincrónicos, y este, al ser el primero, era esperado con ansias.

En respuesta a esto, la docente de Argentina procedió a dar el siguiente encuentro sincrónico para ambos grupos de modo simultáneo. El encuentro que fue transmitido desde la plataforma de Youtube. Ahí, se realizó la presentación usando power point como recurso didáctico y una plantilla de lino.it para la realización de los ejercicios de comprensión. Los alumnos de Argentina asistieron a esta transmisión desde un aula del Laboratorio de Idiomas Nora S. de Luque, mientras que los alumnos de Colombia podían hacerlo desde sus hogares y desde el dispositivo tecnológico que les pareciera pertinente, incluidos los móviles. No obstante, de este encuentro solo participaron el 20% del total de los inscritos a la plataforma virtual pertenecientes a la Universidad ECCI. El encuentro quedó grabado y registrado para que los asistentes que no pudieron participar de esta instancia, pudieran mirarlo en otra oportunidad.

Ante esta situación, se procedió a realizar una socialización de la importancia del proyecto con el Asesor Pedagógico de Virtualidad de la Universidad ECCI al grupo de estudiantes. En esta charla, se habló de la importancia de la internacionalización del currículo como fuente de reflexión y comprensión de los contenidos impartidos en las carreras. Además, se invitó a los alumnos a pensar la participación en las actividades como una oportunidad de practicar aspectos lingüísticos en otro escenario de comunicación que aspira a ser el nuevo un nuevo modelo educativo facilitador de muchas instancias para el conocimiento.

Tercer Encuentro

De la anterior experiencia surgió la necesidad de modificar el plan de trabajo con respecto a fechas y horarios para favorecer y promover la participación en el último y conclusivo encuentro virtual. En esta oportunidad, se decidió que el profesor se hiciera cargo del encuentro sincrónico para que los alumnos a su cargo en el curso de Upper Intermediate English Skills pudieran participar en el horario regular de clases, con el beneficio de contar con un dispositivo conectado a internet para acceder a la sesión.

En esta oportunidad, la plataforma de Microsoft Team fue elegida para la presentación sincrónica, debido a su interconexión con el EVA, a la que los alumnos accedieron a través de una invitación para formar parte de la conferencia. El encuentro tuvo lugar para los alumnos de Colombia en el aula 503 de la sede B y los alumnos de Argentina entraban a sesión desde cualquier dispositivo y en lugares a su elección o dentro de sus posibilidades, ya que ellos se encontraban fuera del horario de cursado.

También se hizo uso de una presentación de power point para explicar la temática y se utilizaron varios vínculos a páginas con ejercicios que los alumnos podían realizar en línea, y que eran corregidos de forma oral por los alumnos que se encontraban en el mismo salón de clases. Al finalizar la explicación, los alumnos participaron de un juego de Kahoot en línea para comprobar la comprensión del tema.

Como en el encuentro anterior, el espacio de interacción entre los alumnos se realizaba a través de la ventana del chat. En la misma, los alumnos respondían a la pregunta del disertante e intercambiaban respuestas o dudas. Desafortunadamente, en esta oportunidad, el chat quedó a la mala disposición de un grupo de alumnos participantes, ya que se utilizó para interacciones no relacionadas con la temática del encuentro ni con la apreciación cultural del resto de los alumnos participantes.

Al finalizar el encuentro se resaltó la importancia del trabajo colaborativo y responsable en instancias virtuales que beneficien el crecimiento de todos los participantes. Consecuentemente, el impacto del encuentro sincrónico con sus contratiempos se vio reflejado en la poca comprensión y confusión por parte del alumnado en las actividades presentadas. Se adjunta a esta observación algunos de los comentarios realizados por la docente en las actividades y foros presentados por los alumnos.

Dear

As I was saying earlier, in this third forum activity, the focus is on a grammatical category, which I'd recommend you to revise.

Take into account that pronouns

- replace nouns or noun phrases (e.g. it in line 5);
- make reference to nouns or noun phrases (e.g. itself in line 1)
- to occupy subject position as empty subjects (e.g. it in line 2)

and do not accompany them at all. I mention this because, there are pronouns which share the same form, i.e. the same word is used, with adjectives.

Which ones would you say were mistakenly taken for pronouns when they were adjectives?

Looking forward to seeing your reply.

Thanks a million for your contribution.

Enlace permanente

Mostrar mensaje anterior

Editar

Dividir

Borrar

Responder

Evaluación del VE.

El grupo de los alumnos colombianos estaban acostumbrados a participar en materias virtuales que forman parte del plan de estudio ofrecido por la Universidad ECCI. Ellos no encontraron difícil el manejo de la plataforma, y las actividades les parecieron las adecuadas ya que estaban conectadas con los temas tratados en el espacio áulico, sintiendo la experiencia virtual, de esa forma, un refuerzo extra a las temáticas estudiadas. Los alumnos encuestados reconocieron no dedicarle más de 3 horas semanales a la plataforma para la realización de las actividades. Algunos reconocieron que empleaban horas de algunas otras materias, en la universidad, para completar las tareas; y no hacerlo en sus hogares. Por otro lado, informan que la forma en cómo se estructura el material al interior del EVA, es fundamental para la consecución de los objetivos planteados, puesto que el agregar información relacionada a la estrategia pedagógica (ej.: objetivos y competencias) dificulta el entendimiento del desarrollo de las actividades. Entre los aspectos sobresalientes, amerita destacar la expresión de un alumno que especificó que estas aulas virtuales contribuyen a la creación de la actitud autónoma y el compromiso, necesarios para el aprendizaje de una segunda lengua en cualquier ámbito.

Por otra parte, el grupo de los alumnos argentinos, demostró mayor interés y apertura al participar. Previo al primer encuentro, se mostraron muy interesados en aprender a usar la plataforma, y compartían sus dudas con el objetivo de que las mismas fueran resueltas. Sin embargo, no recibieron retroalimentación alguna por parte del docente a cargo. Esta carencia de devoluciones se hizo notoria en la entrega de las actividades, que

decreció a medida que transcurran los encuentros. Muchos de los alumnos manifestaron su malestar por el uso de las plataformas seleccionadas para las actividades sincrónicas, en donde la comunicación y la transmisión de conocimientos se veían muchas veces truncada o poco apreciada. Agregaron también que una mejor presentación de la plataforma para que pudiera ser utilizada en otros dispositivos electrónicos como los teléfonos celulares serían de gran ayuda.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como resultado del trabajo que aquí se presenta, se puede concluir diversos aspectos relacionados a los VE, como forma de IaH mediadas para este caso, por el uso de EVA. El primero de ellos, se relaciona con la planeación y desarrollo de las actividades impartidas por los docentes, si bien, para cada encuentro se tenía un plan, se evidencia que existe una alta posibilidad de errores técnicos al momento de implementarlas, especialmente en las relacionadas con las sesiones sincrónicas, como resultado de esto, las fallas de audio y de conectividad fueron las más frecuentes. Ante Contratiempos de este tipo, se recomienda incluir encuentro al interior del VE de naturaleza explicativa que puedan verse en cualquier momento sin necesidad de adaptarse a un horario fijo. Sin embargo, el uso de presentaciones a través de streaming tiene sus ventajas en el fortalecimiento del rapport con el docente y en la motivación necesaria para la adquisición de una segunda lengua, tal como se evidencia en uno de los hallazgos de los tres casos de estudio desarrollados por the EVALUATE group (2019), en el cual, se resalta el uso de la videoconferencia grupal como uno de los factores claves para la generación de dinámicas al interior del grupo, además de facilitar el desarrollo y fortalecimiento de competencias.

Dando continuidad al aspecto técnico de esta experiencia, tanto el EVA como el tipo de actividades que se desarrollan en este, tiene incidencia en la participación activa de los alumnos. En este caso, la decisión del diseño de la plataforma utilizada, la presentación de las actividades con sus respectivos objetivos y las competencias a desarrollar estaba incluida para que los alumnos pudieran medir sus avances cognitivos. No obstante, esta información explícita dificulta la interpretación de la meta final por parte de los alumnos tal como lo expresaron varios de estos.

Por otro lado, la función del docente es central en el VE con la finalidad de garantizar su correcto desarrollo. La colaboración de un docente con habilidades asertivas de comunicación al momento de revisar las actividades y retroalimentar a los alumnos a través de los foros o los espacios abiertos a la interacción es fundamental. En la entrevista, los estudiantes colombianos expresaron que si bien no conocían previamente la docente asignada, leían los comentarios de los foros y usaban las recomendaciones hechas previamente para mejorar la entrega de los trabajos. En los alumnos argentinos no se recibieron calificaciones ni apreciaciones y el número de los estudiantes participantes decayó, siendo solo el 33% de los participantes iniciales que continuó las clases virtuales y la presentación de las actividades hasta el final. Por lo cual, la retroalimentación al estudiante se convierte en un pilar fundamental no solo para dar continuidad al estudiante, sino, para mantener su motivación, tal como es evidenciado en estudios previo desarrollados (ej.: Carrillo et al, 2019; Segovia et al, 2019). Además, es cierto que la preparación de los encuentros virtuales junto a la clasificación y retroalimentación de las actividades y foros presupone un tiempo de trabajo extra para los docentes participantes que realizaron sus funciones ad honorem, es por ello que durante esta experiencia, las tareas extras se vieron facilitadas gracias a la colaboración de la estudiante investigadora, por lo que se puede decir que la función de un tutor virtual, como nexo entre los alumnos y profesores, es tan importante como la del docente a cargo de las aulas virtuales.

En esta experiencia se buscó conectar dos grupos de alumnos con características similares pero realidades diferentes, por lo cual, para futuras réplicas del VE se propone la inscripción de alumnos en grupos heterogéneos intercambiando así no solo sus nacionalidades sino también sus características distintivas de alumnos pertenecientes a sistemas educativos diferentes, tal como se observa en estudios previos desarrollados por Helm y Acconcia (2019) y Bassani y Buchem (2019), con la finalidad de tener una mayor dinámica en el aula virtual.

En esta instancia, el factor novedoso también tiene su rol importante en la motivación, interacción y participación de los alumnos. En el caso de los alumnos colombianos, las materias virtuales son comunes en el plan de estudio, mientras que, para los alumnos argentinos, esta experiencia les resultó innovadora, aunque los temas no les

parecieron tan apropiados por ya conocerlos de semestres anteriores. Creyendo que este tipo de IaH promueve el aprendizaje, se proponen estrategias de motivación para los alumnos participantes de curso virtuales; primero, el desarrollo de la autonomía y el compromiso al momento de realizar una instancia de aprendizaje virtual tiene que estar conectado con otra recompensa más que la nota final; segundo, la participación de los encuentros y la entrega de las actividades debe reflejar la motivación intrínseca y el deseo de superación del alumno que utiliza estas instancias virtuales para acortar distancias o aprovechar el tiempo. Para esto, se propone ahondar la investigación en pos de buscar herramientas para incentivar a los alumnos a través de la pantalla. Por lo cual, es esencial el aprendizaje colaborativo.

Adicional, tal como se evidenció en el desarrollo del VE, la virtualidad tiene sus beneficios en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua. Y aunque este proceso virtual está avanzando en muchos espectros formativos, existen todavía componentes básicos del acto educativo como la relación alumno docente que deben mantenerse para asegurar el beneficioso uso de la virtualidad en el proceso de aprendizaje para no hablar así de una cotidianeidad social en alumnos que tienen habilidades tecnológicas, pero no saben aplicarlas para construir un conocimiento.

Finalmente, el uso del VE, se constituye como una actividad fundamental para facilitar la IoC, puesto que, permite a los estudiantes desarrollar las competencias del ciudadano global que exige la sociedad y sus diversas instituciones tales como ODCE (2014), los ministerios de educación de los países vinculados en la presente estrategia, entre otros. El presente caso, de la implementación del VE mediante el uso del EVA, permitió dar mayor formalidad al proceso de IaH, desvirtuando las críticas expresadas de esta Whitsed y Green (2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aerden, A. (2014). *A guide to assessing the quality of internationalization*. The Hague: ECA.
- Amhag, L., Hellström, L., y Stigmar, M. (2019). Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220.
- Austin, S., y Soetanto, R. (2012). International student integrated project work using virtual teams comprised of students from the United Kingdom and Canada. *Proceedings of International Conference on Innovation, Practice and Research E Engineering Education*, Coventry University.
- Beelen, J. (2012). La internacionalización en casa en el mundo. En L. D. Prieto y C. Peña (Eds). *La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y Europa: retos y compromisos* (pp. 162-183). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Beelen, J. (2014). The other side of mobility: The impact of incoming students on home students. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalization of higher education and global mobility* (pp. 287–299). Oxford: Symposium Books Ltd.
- Beelen, J., y Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In AIn: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham
- Burn, B. (2001). Study Abroad and Foreign Language Programs. In P. O`Meara, H. D. Mehlinger y R. M. Newman (Eds). *Changing Perspectives on International Education* (pp. 178–189). Indiana, In: Indiana University Press.
- De Wit, H. (1995). *Strategies for internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: EAIE.

- De Wit, H. (1999). Changing rationales for the internationalisation of higher education. *International Higher Education*, (15), 2-3.
- Dudenev, G., y Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. England: Pearson Education Limited.
- Edmunds, R., Thorpe, M., y Conole, G. (2012). Student attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: A technology acceptance model approach. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 71-84.
- Garnter, L. (2014). *La internacionalización en los procesos educativos del nivel superior*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_int_curriculo.pdf
- Harari, M. (1972). *Global Dimensions in U.S. Education: The University*. <https://eric.ed.gov/?id=ED061911>
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington: NAFSA.
- Joint Information Systems Committee [JISC]. (2010). *Effective Assessment in a Digital Age: A Guide to Technology-enhanced Assessment and Feedback*. Bristol, UK: HEFCE
- Jones, E. (2014). *Should Internationalisation Begin at Home? International Focus 100*. London: Universities UK
- Jones, E., y Killick, D. (2013). Graduate Attributes and the Internationalized Curriculum: Embedding a Global Outlook in Disciplinary Learning Outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/1028315312473655>
- Knight, J. (1999). Internationalisation of higher education. In OECD, (ed.), *Quality and internationalisation in higher education* (pp. 13-28). Paris: OECD.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodelled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Abingdon: Routledge.

- López-Pérez, M.V., Pérez-López, M., y Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers and Education*, 56(3), 818-826.
- Mak, A. (2010). Enhancing academics' capability to engage multicultural classes and internationalize at home. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 365-373.
- Maringe, F. (2010). The Meaning of Globalization and Internationalization in HE: Findings from a World Survey. In F. Maringe y N. Foskett (Eds.), *Globalisation and internationalisation in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives*. London: Continuum.
- Maringe, F., y Sing, N. (2014). Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: Pedagogical, quality and equity issues. *Higher Education*, 67, 761–782.
- Messenger, H. (2015). *Home y Away: The transformative potential of partnership working*. Conference Paper, London Metropolitan University.
- Nichol, D., Hunter, J., y Yaseen, J. (2012). A simple guide to enhancing learning through Web 2.0 technologies. *European Journal of Higher Education*, 2(4), 436–446.
- OECD. (2004). *Internationalization and trade of higher education – Challenges and opportunities*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *Higher Education to 2030: Globalisation. Centre for Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.
- Sawir, E. (2013). Internationalisation of higher education curriculum: The contribution of international students. *Globalisation, Societies and Education*, 11, 359-378.
- Seeber, M., Cattaneo, M., Huisman, J., y Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *Higher Education*, 72(5), 685-702. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9971-x>

- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: A critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 83-94.
- Solveig-Karin, E. (2005). *Mapping of examples of Internationalisation at Home at Malmö University*. Malmö: Malmö University.
- Steele, D. (2015). Newman University, Birmingham. International work placements: creating a learning community. *University of Roehampton, PICASA Conference 2015*.
- The EVALUATE Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment*. Research-publishing.net.
- Trinh, A. N., y Conner, L. (2019). Student Engagement in Internationalization of the Curriculum: Vietnamese Domestic Students' Perspectives. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 154–170. <https://doi.org/10.1177/1028315318814065>
- Urban, E. L., y Palmer, L. B. (2014). International students as a resource for internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 18, 305-324.
- Verdejo, P., y Valdés, R. (2016). *La internacionalización como estrategia de formación en la educación superior en Ciencias Básicas, Ciencias Biológico Agropecuarias e Ingeniería*. México: Red Innova Cesal.
- Vroman, K.G., Arthanat, S., y Lysack, C. (2015). "Who over 65 is online?" Older adults' dispositions toward information communication technology. *Computers in Human Behavior*, 43, 156-166.
- Whitsed, C., y Green, W. (2013, January 26). *Internationalization begins with the curriculum*. *University World News* (256). www.universityworldnews.com.

Semblanza

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO MEDIANTE EL USO DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE VIRTUALES: CASO DE ESTUDIO COLOMBIA - ARGENTINA

Cecilia Carabajal

Pregrado: Profesora de Inglés - Universidad Nacional de Catamarca. Posgrado: Licenciatura en Inglés - Universidad Nacional de Catamarca, Ocupación: estudiante - Universidad Nacional de Catamarca.

Correo electrónico Personal: ceciliaoh14@gmail.com

Edith Elizabeth Luna Villanueva

Pregrado: Profesor para la Enseñanza Media en Inglés - Universidad Nacional de Catamarca. Posgrado: Master of Education - University of Bristol (United Kingdom) Ocupación: Profesora Adjunta - Universidad Nacional de Catamarca.

Correo electrónico Personal: luna_edith@yahoo.com

Alfredo Guzmán Rincón

Ingeniero Comercial, universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Magister en ingeniería, ITESM, Doctorando en Modelación de políticas y gestión pública, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Director de Investigaciones, Corporación Universitaria de Asturias, alfredo.guzman@asturias.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1994-6261>

GOOGLE ACADEMICO:

<https://scholar.google.com/citations?user=IGqTcywAAAAJ&hl=es>

PUBLONS: <https://publons.com/researcher/3661175/alfredo-guzman-rincon/>

RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Guzman_Rincon

Correo electrónico Institucional: Alfredo.guzman@asturias.edu.co

Correo electrónico Personal: alfredogr24@hotmail.com