



Cursos virtuales para la internacionalización del currículo: innovaciones disruptivas para docentes de educación superior

Virtual courses for curriculum internationalization: disruptive innovations for higher education teachers

Volumen 25, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-21

Isabel María García-Meza
Edgar Oswaldo González Bello

Citar este documento según modelo APA

García-Meza, Isabel María., y González Bello Edgar Oswaldo. (2025). Cursos virtuales para la internacionalización del currículo: innovaciones disruptivas para docentes de educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/ht3sq620>

Cursos virtuales para la internacionalización del currículo: innovaciones disruptivas para docentes de educación superior

Virtual courses for curriculum internationalization: disruptive innovations for higher education teachers

Isabel María García-Meza¹
Edgar Oswaldo González Bello²

Resumen: El impulso virtual de la internacionalización del currículo en la educación superior se ha incrementado en los últimos años a partir de ciertas innovaciones tecnológicas. Debido a que la internacionalización y la tecnología se conjugan en cursos COIL (Collaborative Online International Learning), MOOC (Massive Online Open Courses) y EMI (English-medium instruction), estos pueden implicar cambios en el profesorado, en sus prácticas, creencias, y formas de trabajo. Por ello, el objetivo de este trabajo fue analizar, desde la perspectiva de la innovación, los efectos de la implementación de cursos virtuales COIL, MOOC y EMI en la actividad y la función docente, según la integración de la internacionalización y la tecnología en la enseñanza. Mediante un estudio cualitativo de tipo fenomenológico y un muestreo en cascada, en 2024 se entrevistó de manera virtual a 20 docentes que imparten estos cursos en dos universidades públicas del noroeste de México. Los resultados indicaron que estos cursos virtuales son innovaciones disruptivas para el profesorado, ya que ocasionan un impacto importante en sus creencias y formas de trabajo. Si bien, se distingue una mayor apertura hacia el trabajo con TIC y colaborativo entre docentes, persisten ciertas dificultades en la implementación de estos cursos virtuales al encontrarse una división en la función docente entre la enseñanza, la administración de cursos virtuales y las demandas específicas de las disciplinas. No obstante, estos cursos representan pasos importantes para un cambio educativo: la internacionalización y el uso de TIC comienzan a tener un impacto en el profesorado, que empieza a cuestionar sus formas de trabajo y de enseñanza.

Palabras clave: internacionalización del currículo, educación superior, innovación educativa, educación virtual

Abstract: The virtual impulse of the curriculum internationalization in higher education has increased in recent years due to certain technological innovations. Since internationalization and technology combine in COIL (Collaborative Online International Learning), MOOC (Massive Online Open Courses), and EMI (English-medium instruction) courses, these can imply changes in faculty, their practices, beliefs, and ways of working. Therefore, the objective of this study was to analyze, from an innovation perspective, the effects of implementing virtual courses -COIL, MOOC, EMI- on teaching activity and function, based on the integration of internationalization and technology in teaching. Through a qualitative phenomenological study and cascade sampling, 20 academics who teach these courses at two public universities in northwestern Mexico were interviewed virtually in 2024. The results indicated that these virtual courses are disruptive innovations for faculty, as they have a significant impact on their beliefs and ways of working. While there is a growing openness to collaborative work with ICTs among academics, certain difficulties persist in implementing these virtual courses, as there is a division in the teaching role between teaching, the administration of virtual courses, and the specific demands of the disciplines. Nevertheless, these courses represent important steps toward educational change, internationalization and the use of ICTs are beginning to have an impact on teachers, who are beginning to question their ways of working and teaching.

Keywords: Internationalization of the curriculum, higher education, educational innovation, virtual education

¹ Universidad de Sonora, Sonora, México. Doctora en Innovación Educativa por la misma universidad. Dirección electrónica: isabelmaria.garcia@unison.mx Orcid <https://orcid.org/0000-0002-0535-3740>

² Universidad de Sonora, Sonora, México. Doctor en Ciencias Sociales por la misma universidad. Dirección electrónica: edgar.gonzalez@unison.mx Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6297-2516>

Artículo recibido: 24 de marzo, 2025

Enviado a corrección: 26 de mayo, 2025

Aprobado: 4 de agosto, 2025

1. Introducción

Los avances en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han introducido nuevos desafíos para la internacionalización del currículo (IoC por sus siglas en inglés) en la educación superior, específicamente en la selección de contenidos, métodos de enseñanza y evaluación (Shareef, 2024). Este tipo de internacionalización en modalidad virtual apunta a dinámicas propias de la innovación al ser un proceso complejo que implica ciertos cambios tanto organizacionales, como curriculares y pedagógicos; por ende, es susceptible a fragilidades -contextuales y organizacionales- que ponen en riesgo su implementación (González y Hennig, 2020). Aun cuando el proceso de IoC evoluciona con aparente rapidez, se debate la dificultad que enfrenta para ir más allá de intenciones y ejemplos aislados de buenas prácticas (de Wit, 2020; Knight, 2021).

Aunque el uso de TIC en la enseñanza no sea un tema reciente, su adopción aumenta por la estrecha conexión entre la búsqueda de internacionalización y el fomento del uso de idiomas en las universidades. Algunos estudios (Cuevas et al., 2025; Hernández et al., 2024; Tagua et al., 2023) encuentran que las acciones de IoC virtuales necesitan ser comprendidas desde su planificación hasta su ejecución, al constatar los potenciales beneficios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos curriculares y las metodologías de trabajo. Otros estudios en México caracterizan las funciones, responsabilidades y dificultades del profesorado universitario durante el proceso de enseñanza en la nueva gestión digital que surge a raíz de la pandemia (Cardeño et al., 2023; Cuevas et al., 2024). A pesar de la aparente adopción tecnológica, destacaron los pocos cambios y transformaciones conceptuales y en las prácticas educativas. Por ende, convendría analizar las acciones de IoC virtuales emprendidas por las universidades, puesto que, como todo proceso de innovación, implican apropiación y cambio en quienes las implementan (docentes).

Para una aproximación hacia la región noroeste de México, se analizaron los planes de desarrollo e informes anuales de diversas universidades, públicas y privadas. En general, se encontró que surgen acciones de IoC virtual, aunque no se declaren como tales: asignaturas impartidas en inglés bajo la metodología EMI (*English-Medium Instruction*) en modalidad virtual e híbrida, el incremento de la promoción y el diseño de cursos virtuales gratuitos tipo MOOC (*Massive Online Open Courses*), principalmente en universidades privadas, mientras que en las públicas comienzan a capacitar a docentes para su elaboración. Por último, tanto en universidades públicas como privadas aumenta el número de cursos COIL (*Collaborative Online International Learning*) ofertados, usualmente como colaboraciones virtuales entre

docentes de diferentes universidades y disciplinas que desarrollan un proyecto en conjunto en sus materias y con sus estudiantes.

De acuerdo con diversos autores (Valdés, 2019; Carabajal et al., 2020; Pereira, 2020) los cursos virtuales -COIL, EMI, MOOC- tienen relación con la lógica de la innovación curricular, no solo por el hecho de cambiar el medio de enseñanza (virtual), ni del uso de TIC o idiomas por sí solos, sino por los siguientes razonamientos: 1) facilitar que los procesos educativos a distancia adquieran dimensiones internacionales-interculturales; 2) promover mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y experiencias significativas, apoyados por el uso de aplicaciones y plataformas; 3) propiciar la adopción de pedagogías relacionadas con el uso de TIC y de idiomas en la enseñanza; e 4) incentivar un cambio en la interacción entre docentes y estudiantes.

Si bien, la IoC virtual en universidades del noroeste se encuentra lejos de una concreción y adopción eficaz, podrían estarse suscitando innovaciones a pequeña escala en las aulas, a través de las prácticas valiosas que el profesorado promueve en la virtualidad (Loja y Quito, 2021). Por ende, se advierte la necesidad de comprender cómo el profesorado entiende estos enfoques de enseñanza, los cambios que le implican en su práctica de enseñanza y papel docente, debido a la interrelación entre diversos factores (internacionalización, virtualidad, disciplina).

Como lo plantea Knight (2021), la internacionalización se encuentra ante un escenario en el cual sus términos cambian, pero no sus formas de implementación ni su entendimiento. Por lo anterior, resulta necesario examinar las innovaciones emprendidas por el profesorado en la virtualidad y los cambios en su práctica de enseñanza. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar los cambios, resistencias y replanteamientos que surgen en el profesorado durante la implementación de cursos virtuales -EMI, COIL, MOOC- con fines de internacionalización curricular. Esto se hace para detectar los efectos en la función docente al combinar los objetivos de la IoC y las demandas propias de la enseñanza virtual.

2. Referente teórico

La internacionalización y la tecnología ejercen un papel fundamental en los cursos virtuales analizados, los cuales implican no solo ciertas alteraciones en el currículo y la enseñanza, sino también en el papel docente. El profesorado, además de ser el que promueve las innovaciones, se encuentra ante acciones que pueden alterar sus creencias, formas de trabajo y, por ende, generar resistencias. Los cambios en los enfoques didácticos o en la

manera de utilizar la tecnología son cada vez más complejos, pues requieren ciertas habilidades, disposiciones y formas de conducir las actividades en el aula. Más aún, el uso de tecnología conlleva complejidades e incertidumbres con sus formas nuevas de interactuar y comunicarse, a partir de las cuales también se busca propiciar un aprendizaje intercultural (Hellstén, 2008).

En este sentido, se denota la interrelación entre tecnología e internacionalización, pues se argumenta que el uso de la primera puede enfocarse en procesos de colaboración e interacciones efectivas (Fullan y Donnelly, 2013). Estos procesos son necesarios en actividades de internacionalización cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje intercultural. Esta interrelación puede ser explicada a partir de la perspectiva del aprendizaje profundo, en el sentido de que son iniciativas cuya centralidad es el diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje, más que prescripciones inalterables.

El análisis de las innovaciones implica que habrá variaciones en cómo se ve una innovación en la práctica de diferentes docentes; dicho análisis se aborda desde dos aspectos: el papel docente y los enfoques adoptados. La configuración de las innovaciones difiere según el papel que desempeña cada docente, y para su análisis se retoman dos clasificaciones: el papel docente y la internacionalización y la tecnología. Para la primera clasificación se utiliza la noción de Tejada (1998), a partir de la cual se distinguen tres tipos de papel docente, asociados al posicionamiento que se toma frente a la internacionalización: 1) como *ejecutor* porque no influye en la innovación, sino que se limita a desarrollarla; 2) como *implementador* al filtrar y redefinir de acuerdo con demandas específicas; 3) como *agente curricular* al ser quien participa en el diseño y construye la innovación.

Para analizar el papel docente ante el uso de la tecnología, se parte de la noción de *e-academic* de Burke (2020), quien clasifica la división de roles entre: docente, administrador y miembro de una disciplina. El docente se encarga de facilitar el aprendizaje e impartir y promover la aplicación del conocimiento incorporando la tecnología. El administrador se encarga de desarrollar y administrar un curso en línea, lo que requiere tiempo, capital, recursos, redes de colaboración, etc. Por último, el miembro de una disciplina representa la identidad profesional y personal, ahora con la libertad de trabajar fuera del campus con sus redes de colaboración. Esta noción implica un papel poco explorado del profesorado, un *e-academic* que gestiona la docencia e investigación a través de la virtualidad. Esto implica no solo que sus competencias (docentes, digitales) atraviesan cambios constantes, sino que sus

roles y funciones se dividen entre educar, administrar y pertenecer a una disciplina con sus formas particulares de trabajo.

En suma, con la incorporación de la internacionalización y el uso de tecnología, el profesorado deja de ser proveedor de contenido y se convierte más en una persona diseñadora-guionista de la pedagogía que luego actúa como participante, aprendiendo a su vez y facilitando el aprendizaje mediante una instrucción más conectada con el contexto y la cultura (Sorensen, 2008). En cierta medida, estas características se pueden encontrar en las innovaciones realizadas en la virtualidad, ya que promueven un entorno de aprendizaje global cada vez más internacionalizado e impulsado por la tecnología que busca impregnar el pensamiento y la práctica docente (Gibson, 2008). Es en esta intersección de internacionalización y tecnología donde se producen variaciones en la implementación curricular, práctica pedagógica y comportamientos del profesorado.

Un análisis a partir de estos referentes permite detectar el impacto de los cursos virtuales con fines de internacionalización curricular en el profesorado y al tipo de innovaciones al que se relacionan (radicales, incrementales o disruptivas). Estos conceptos de innovación han sido utilizados en ámbitos organizacionales por diferentes autores (Gobble, 2016; Machuca et al., 2023) para analizar el crecimiento, la consolidación y el éxito de los cambios realizados dentro de las organizaciones. En el caso de los cursos virtuales, podrían clasificarse como innovaciones: a) *radicales*, si existe un impacto en la estructura y cultura de las universidades; b) *incrementales*, si se tiene un enfoque de ajustes y mejoras continuas; o c) *disruptivas*, si su introducción desafía el statu quo para el profesorado, fomentando adaptabilidad y colaboración.

En consonancia con lo manifestado, utilizar tecnología no es radical o disruptivo por sí solo, a menos que su uso en la práctica incentive reflexiones sobre cómo debe ser la enseñanza e implique alteraciones en los enfoques utilizados por el cuerpo docente. Además, se suma la complejidad que representa la loC y el trabajo virtual que trae consigo incertidumbres con respecto a las formas nuevas de interacción e intercambio. La pedagogía y el aprendizaje, como lo explica Wihlborg (2009) son en gran medida actividades que se basan en suposiciones sobre la vida de las personas, los contextos socio-interculturales y los educativos formales, así como en los marcos de dichos contextos de interacción entre las personas.

Si algo es claro en la literatura que aborda temas de internacionalización del currículo es que este proceso es bastante complejo, sin referentes ni teorías únicas e inequívocas. Es por

ello que convendría entender este proceso como una forma nueva de realizar la práctica de la enseñanza, cuyo objetivo abarca más que solo incluir temas internacionales e idiomas en el aula, sino también fomentar una verdadera reconfiguración de la enseñanza-aprendizaje.

En suma, esta relación entre tecnología e internacionalización, además de representar una reconfiguración y replanteamiento de qué se enseña y cómo, puede propiciar reflexiones sobre cómo dicha relación se materializa en cambios pedagógicos. Con relación a lo anterior, Fullan y Langworthy (2014) recomiendan empezar no por las cuestiones tecnológicas, sino por cuestiones pedagógicas que permitan evidenciar si se propicia el descubrimiento de nuevos contenidos, un aprendizaje colaborativo y conectado, la creación de nuevos conocimientos y una autonomía en el estudiantado.

3. Metodología

3.1 Enfoque

Para el estudio se consideró la perspectiva docente acerca de los cursos virtuales con fines de internacionalización curricular (COIL, EMI, MOOC) que implementan, mediante un análisis a partir del paradigma interpretativo y un diseño cualitativo con enfoque fenomenológico. Dicho paradigma permitió comprender la subjetividad de las experiencias vividas por las personas docentes, así como del contexto y cultura que los rodea (Guba y Lincoln, 1989; Taylor y Medina, 2011). La utilización del paradigma interpretativo permitió analizar las experiencias de las personas con el fin de descubrir diversas realidades (Thanh y Thanh, 2015). Asimismo, a partir del enfoque fenomenológico y del estudio de casos, se buscó comprender problemas o experiencias complejas según cómo el profesorado interpreta sus experiencias, cómo implementa los cursos virtuales y qué significado les atribuyen a sus experiencias (Eusafzai, 2022). Con el propósito de analizar discursos en busca de significados, el enfoque fenomenológico resultó el más apto para una mejor comprensión de las experiencias docentes en torno a las innovaciones que promueven (Álvarez-Gayou, 2009; Sandín, 2003).

3.2 Unidades de análisis

Como objetivo del estudio, se analiza la perspectiva docente sobre los cursos virtuales con fines de IoC implementados por dos universidades públicas del noroeste de México: la Universidad de Sonora y el Instituto Tecnológico de Sonora, con el fin de detectar cambios, resistencias y replanteamientos a raíz del trabajo virtual. La selección de sujetos clave se

realizó entre quienes han impartido clases COIL, diseñan y/o incluyen cursos MOOC en sus asignaturas, e imparten clases EMI en línea o *blended* en estas universidades. Con el fin de detectar a posibles sujetos clave, se comenzó por solicitar información sobre las acciones de loC en modalidad virtual y docentes que participen en ellas a las unidades de transparencia de ambas universidades públicas. Se detectó un total de 39 docentes que han participado en alguno de estos cursos. Posteriormente, se utilizó el muestreo en cascada o de bola de nieve, (Arias et al., 2016; McMillan y Schumacher, 2005), y así se identificó a docentes que participaron en alguno de estos cursos desde el año 202 hasta la fecha del estudio.

En total, la muestra estuvo compuesta por 20 docentes (7 hombres, 13 mujeres) de ambas universidades públicas, quienes han implementado y/o promovido alguno de los cursos virtuales analizados (COIL, EMI, MOOC) a nivel licenciatura y posgrado. Se logró la participación de sujetos pertenecientes a disciplinas de ciencias sociales, económicas y humanidades. Mediante correo electrónico, se les hizo extensiva la invitación a una entrevista virtual por Zoom, la cual fue grabada y de la que se tomaron notas sobre aspectos relevantes. Las personas participantes fueron informadas sobre la confidencialidad, la naturaleza de la investigación y los fines de utilización de los datos recabados, con el fin de obtener el consentimiento informado (Sandín, 2003; Kvale, 2011). Dichas entrevistas se realizaron durante el primer semestre del año 2024 y tuvieron una duración de una hora. A pesar de la no cercanía con las personas participantes, por tratarse de entrevistas virtuales, se percibió un interés genuino por participar, al ser un tema de interés y por querer promover las innovaciones de las que forman parte.

3.3 Técnicas de recolección

La técnica seleccionada fue la entrevista semiestructurada y, mediante un guion de entrevista (Kvale, 2011; Fàbregues et al., 2016), se indagó en la perspectiva docente sobre tres dimensiones específicas: sus decisiones de iniciación, el proceso de implementación y la posible continuación de las innovaciones. Dicho instrumento para la recolección de datos se diseñó a partir de seis categorías, entre las cuales se retoman los cambios en el papel docente para el presente trabajo. A partir de las dimensiones y categorías establecidas, se diseñó un guión de entrevista con 17 preguntas (ver Anexo 1) que, de acuerdo con la clasificación de Kvale (2011), fueron principalmente de tipo directas (con temas y dimensiones específicas), de especificación cuando se requería (preguntas para profundizar en algún aspecto) y de sondeo (para seguir ciertas pistas dadas en las respuestas).

3.4 Procesamiento de análisis

Después de recabar los datos se continuó con un análisis temático teórico (Braun y Clarke, 2006; Clarke y Braun, 2017), que permitió la reducción de los datos, hasta la codificación y categorización EMIC y ETIC (McMillan y Schumacher, 2005). El tratamiento cualitativo de estos datos requirió la utilización de los siguientes programas: Transkriptor para la transcripción de las entrevistas, Maxqda para el proceso de codificación, análisis en conjunto de los códigos y categorías generadas y, por último, Excel de Microsoft Office para la creación de familias o categorías.

Durante el análisis, se siguieron las etapas interconectadas que propone Alhojailan (2012): reducción de datos, visualización y verificación de datos. Esto permitió que se obtuvieran diversos temas, que una vez reducidos, se convirtieron en categorías EMIC, es decir, en explicaciones de lo que el fenómeno significa para los entrevistados. Posteriormente, se hizo una relación de estas categorías con la teoría correspondiente para obtener categorías ETIC, explicaciones a partir de conceptos y teorías probadas (McMillan y Schumacher, 2005). Por último, se verificaron los temas generales para demostrar y confirmar detalles de los extractos textuales. Puesto que la validación es necesaria en diversas fases del análisis (Alhojailan, 2012), se elaboraron representaciones visuales y se incorporaron algunas estructuras narrativas.

4. Resultados

El análisis de la percepción docente con respecto a los cursos virtuales evidencia que, si bien se declaran alteraciones menores y/o parciales, a su vez, se distinguen cambios importantes y no conscientes en las personas involucradas. Durante la implementación, los cursos virtuales -particularmente COIL- se consideraron como colaboraciones interesantes en clase, que no afectan los estilos de enseñanza, pero sí dan mayor variedad al entorno de enseñanza-aprendizaje:

“No diría que precisamente se haya visto modificada mi forma de enseñar, sino que aprendí que me gusta integrar cosas nuevas a la rutina de mis estudiantes... y aparte de lo satisfactorio que es este hecho de suplementar, tener formas diferentes de enseñar la misma cosa... lo hace menos monótono”. Informante 9

“Así como alterar mi papel como docente, no. Creo que en general yo siempre he sido una maestra abierta y que trato de respetar la diversidad y promover la diversidad en mis aulas, en las clases que doy y eso por la misma formación que yo tengo”. Informante 4

Principalmente hubo un reconocimiento de similitudes con los pares docentes con los que colaboran a nivel nacional e internacional, así como entre los diversos conocimientos dentro de las disciplinas afines. En otros casos, sí se evidenció que estos cursos virtuales alteran las creencias y formas de trabajo del profesorado, además de que implican mayor exigencia personal:

“Voy a presentar un tema (en COIL) que siempre he presentado, pero se lo voy a presentar a una universidad que piensa diferente, que viven los conceptos diferentes, que su práctica en el aula es diferente, y que hay maestros, investigadores que iban a entrar y yo no les podía dar una sesión donde yo no me exigiera la máxima calidad”.
Informante 3

Se considera que estos cursos representan una alteración en las formas de trabajo, que lleva a repensar supuestas verdades de la enseñanza, así como a reflexionar sobre el papel docente antes y después de COIL a raíz de la colaboración con pares académicos:

“Hay muchas cosas que uno no se da cuenta, que da por supuestas verdades con las que uno trabaja o nunca las cuestionas, sin querer está reproduciendo un esquema conceptual de lo que tiene que enseñar o aprender, que es monodisciplinar. El sistema COIL nos llevó a darnos cuenta de que estábamos encerrados en esta disciplina y que podría ser mucho mejor si rompiéramos esa mono disciplina”. Informante 6

“Le tuve que bajar al perfeccionismo, trabajo de manera individualizada, autónoma, tomo mis propias decisiones... con COIL tuve que diversificar, bajarle al perfeccionismo, había otro colega con la misma autoridad que yo, con una formación similar a la mía y con muchísimos más años de experiencia”. Informante 3

Se advierte que estos cursos virtuales, si bien no implican cambios radicales en la función docente, sí tienen un impacto significativo que permite reflexionar a partir del intercambio, lo cual puede ayudar a fomentar aún más estas innovaciones. Particularmente impactan en las formas de ver y pensar las disciplinas, la forma de organización e integración de trabajo colaborativo y la aplicación de ciertos recursos y tecnologías que, en conjunto, conllevan a un aprendizaje en las personas involucradas. Esto se relaciona con la noción de socialización académica que incrementa gracias al trabajo virtual, y a partir del cual se crean espacios de participación académica cada vez más accesibles (Vasilopoulos, 2023). También, se detectan indicios de una enseñanza culturalmente receptiva (Minh, 2024) como resultado

de la interacción con otros y el aprendizaje colaborativo que se desarrolla en los cursos virtuales.

“Mi par más formal está en Chile y ya llevamos 2 colaboraciones, ya estamos planeando un grupo multinacional. Queremos hacer un grupo que no sea nada más multinacional, sino también multidisciplinar y tratar más de fondo aspectos culturales” Informante 9

A partir de esto, se destaca que el involucramiento y trabajo del profesorado parece estar creando ecosistemas propicios para acciones innovadoras, donde se conjugan esfuerzos, colaboraciones, se desarrollan ideas y productos complejos a partir de las buenas experiencias que explican los sujetos (Leal-Fonseca et al., 2020). A su vez, estos cursos virtuales se relacionan con lo que estudios recientes posicionan como grupos celulares colaborativos (Román y Rodríguez, 2025; Yue et al., 2025). Estos son idóneos para la internacionalización a distancia mediante entornos de aprendizaje en línea, que fomentan experiencias de aprendizaje significativas con impacto en aspectos cognitivos y sociales, y en la docencia.

En otros casos, los cursos virtuales implementados llevaron a las personas docentes a tomar conciencia de sus resistencias e inseguridades al usar TIC, algunas por no considerarse aptas, pero las capacitaciones de preparación sirvieron para habituarse al trabajo virtual:

“Yo me considero de la vieja escuela, me desenvuelvo mejor de manera presencial en el aula, entonces me costaba trabajo, me resistía a usar herramientas tecnológicas para clases virtuales, pero llegó un momento en que ya me sentí cómodo”. Informante 16

Algunas personas docentes describen que después de la pandemia están más habituadas a cursos virtuales y los catalogan como algo positivo en su formación debido al trabajo extenso que implicó el diseño de estos cursos, y ahora se consideran docentes más dinámicos:

“Te suma en tu formación o experiencia y sobre todo porque con cada situación es una experiencia nueva, implica más tiempo, no es una conferencia de un día o una hora, un taller, aquí es una comunicación constante, estábamos siempre enlazándonos para acordar las actividades, los materiales, los recursos, reevaluación...” Informante 17

“Definitivamente es algo viable, porque además ya se nos hace más fácil, antes de la pandemia nunca había dado una clase en línea, ni cursos virtuales, y ahorita ya manejo muy bien todas las herramientas e incluso muchas de nuestras juntas y de nuestro trabajo sigue siendo en línea”. Informante 12

De modo que se encontraron alteraciones sutiles en el profesorado, ya que comienza a cuestionar sus creencias, habilidades y formas de enseñar de manera virtual, pero siempre guiado por su trabajo disciplinar. Así, en cierta medida, se distinguen rasgos de un *e-academic* con docentes que mantienen su identidad como miembros de una disciplina, pero ahora también orientados por su trabajo en línea y con redes de colaboración. Por otra parte, la implementación de los cursos virtuales genera mayor apertura y creatividad en el profesorado hacia diversas formas de trabajo y métodos de enseñanza. Aunque no utilicen tanto la tecnología como se espera, sí reflexionan sobre cómo el estudiantado puede ser más activo en su propio aprendizaje, lo cual los lleva a percibirse más cercanos a sus grupos:

“Más que nada es la cuestión del trabajo en equipo, colaborar, el estar abierto, siempre hay otras maneras de ver las cosas, desde otro punto de vista”. Informante 18

Los cambios en el profesorado son notorios con respecto a su apertura y al uso de TIC en los cursos, esto como resultado de su intercambio con otros y el trabajo virtual que implican las innovaciones en clase. No obstante, destaca que a pesar de esfuerzos previos en las universidades para promover el uso de TIC, persisten ciertas dificultades hacia su incorporación en la enseñanza. Asimismo, aunque permanece la confusión de cómo se conciben e implementan los cursos virtuales -particularmente COIL-, se presentan trabajos colaborativos en forma de seminarios y conferencias aisladas, mediante invitaciones a otros docentes:

“Yo los invité (a docentes) a COIL con sus estudiantes, y fueron varias conferencias, hay temas que dominan más ellos y los invitaba para que impartieran dentro de mi horario de conferencias COIL”. Informante 3

Este ejemplo evidencia que si bien hay comprensiones imprecisas sobre lo que es COIL y lo que implica, estas formas de trabajo que involucran una variación en clase y de aprendizajes podrían fomentarse, incluso, fuera del programa COIL o como una forma de reforzar lo que se hace en COIL (trabajo en conjunto con docentes de la misma disciplina). Desde la lógica de la innovación, los cursos siguen una trayectoria de incremento progresivo (Pizzolitto y Macchiarola, 2015), al encontrarse un aumento progresivo en las personas docentes involucradas); no obstante, la preponderancia hacia el trabajo de investigación y redes académicas parece estar modificando los objetivos de estos cursos. Esto debido a que la disciplina es en mayor medida el principal orientador de las innovaciones, y en menor medida las mejoras en la enseñanza-aprendizaje:

“¿Qué me motivó? mi trabajo, mis proyectos, la intercomunicación, relación con pares de otros cuerpos académicos; soy líder de un cuerpo académico y trabajamos con gente del país, pero también con gente de otras universidades”. Informante 17

“Los profesores estamos muy motivados porque nos facilita el contacto con investigadores de otros países, llevar a cabo investigación en conjunto y también facilita la publicación de artículos, en muchas revistas están pidiendo estudios internacionales, ya no te aceptan tanto un estudio con un solo país”. Informante 12

“Tenía que trabajar con otros y otras colegas, pero compañeros académicos que pudieran ser de otras áreas no afines a la mía, entonces era un reto...” Informante 17

Las experiencias previas del profesorado en trabajo en redes posibilitan que tenga mayor conciencia del trabajo entre pares con disciplinas afines. En cierta medida, el trabajo previo en investigaciones y con redes académicas prepara para el trabajo que implican estos cursos virtuales. En el mismo sentido, se destacó el trabajo colaborativo con los cursos EMI, que desde hace algunos años se promueve y pilotea constantemente en las universidades y por las personas docentes involucradas. Además, la concepción que tienen algunas personas sobre el idioma inglés evidencia que existe un interés genuino por ampliar y fomentar diversas perspectivas en sus estudiantes con respecto al uso del idioma, más allá de la obligación de cursarlo por ser un requisito en las universidades:

“En estos momentos es global la importancia del idioma, ellos (estudiantes) tienen ese interés del inglés... al tener esa perspectiva amplia de no nada más lo van a utilizar aquí en su país, sino en varios, si se van a otro país y estudian en otro país y trabajan en otro país. Es una colaboración, un comienzo...” Informante 11

Estas formas de trabajo colaborativo -ya sea en formato virtual o blended- denota la cultura de aprendizaje que se fomenta en la institución, al tener sujetos que se implican tanto en las oportunidades de desarrollo y aprendizaje, como en la toma de decisiones de las innovaciones (Gil et al., 2018). Además, se reflexiona sobre los múltiples beneficios que tienen estos cursos virtuales -EMI, COIL, MOOC- en las universidades, en las clases, y en la vinculación y aprendizaje que surgen de la interacción entre pares:

“Aparecía como algo muy interesante para nosotros. En el departamento de economía hay una tradición de muy poca vinculación... los profesores no hemos visto una interacción con otras instituciones o profesores... en nosotros si había mucho interés por ese vínculo”. Informante 6

Aunque hay apertura al trabajo interdisciplinar y a aprender de otras disciplinas, por cuestiones de tiempo y agilizar la parte del diseño, algunas personas docentes prefieren agruparse con disciplinas afines. Asimismo, en todos los niveles hay consciencia de que el trabajo virtual es una forma de trabajo que va a perdurar en las IES:

*“Una de las indicaciones aquí de la universidad, desde la rectoría hasta los niveles, por así llamarlos más bajos de la universidad, están conscientes de que este tipo de eventualidades, la virtualidad o los trabajos online remoto, han llegado para quedarse”
Informante 10*

No obstante, estos cursos virtuales requieren mayor fomento, debido a que tienden a quedarse en iniciativas poco explotadas, como por ejemplo el diseño e implementación de MOOC, ya que aún se carece de repositorios institucionales donde se puedan ofertar cursos propios elaborados por docentes:

“Yo no creo que sea muy explotado los MOOC, nos dan cursos para que sepamos hacerlos, pero no he visto que eso se explote como algo continuo... fue hasta la pandemia cuando aquí en la institución creo que se empezó a popularizar y en muchas partes este tipo de talleres”. Informante 20

Otra reflexión interesante es la asociación de estos cursos como acciones que en las universidades privadas se realizan desde hace tiempo, mientras que en las públicas apenas surgen y comienzan a pilotarse, especialmente la enseñanza con EMI:

“Es curioso porque no enseñan inglés como tal, sino que se enseñan contenidos en inglés y esto el Tec de Monterrey tienen haciéndolo desde toda la vida... aquí lo estamos piloteando, estamos subiendo el estándar para ver qué mejoras podemos lograr con nuestros alumnos”. Informante 11

Esto apunta a lo que advierte Tamrat (2020) sobre la concepción que se tiene sobre universidades privadas y su capacidad para promover acciones de internacionalización como resultado de su cultura y sus aspiraciones (competitividad). No obstante, esta serie de reflexiones realizadas por el profesorado es lo que ayuda a que las innovaciones que surgen sean justificadas y consideradas como pertinentes, lo que posibilita que más docentes se sumen a ellas.

Aunque en las universidades el profesorado percibe alteraciones menores o parciales en su papel docente al implementar los cursos virtuales analizados y, aunque no se distinguen cambios radicales, el impacto de las innovaciones en el papel docente y su práctica de enseñanza se ve reflejado en las reflexiones que realizan. Se detecta que los cursos virtuales les permiten aprender de los demás e identificar sus áreas de oportunidad, lo que conduce al crecimiento profesional y a la capacidad de integrar conocimientos de diversas disciplinas. Estos beneficios propician la mejora de sus capacidades docentes, de planificación y contribuyen a guiar al estudiantado en su pensamiento y colaboración con otros.

Si bien la implementación de las innovaciones aún enfrenta ciertas dificultades (tiempo, apoyo institucional, seguimiento, mayor promoción), los cursos virtuales analizados sí contribuyen a modificar gradualmente la identidad docente. De hecho ayuda al profesorado a ser críticamente reflexivos y a transformar sus marcos de referencia sobre diversos aspectos en clase (planeación, evaluación, enfoque, entre otros). En este sentido, resultan necesarios los análisis de este tipo, a partir de la perspectiva de la innovación, que proporcionen evidencia sobre el aprendizaje transformador que puede surgir a partir de la implementación de las innovaciones.

5. Conclusiones

A raíz de este estudio se encuentra que los cursos virtuales -COIL, EMI, MOOC- pueden llegar a ser innovaciones disruptivas para el profesorado debido a que incentivan reflexiones y alteraciones en los paradigmas y estilos de enseñanza de manera virtual. Los hallazgos de esta investigación apuntan a una posible continuación de las innovaciones en las universidades objeto de estudio, al estar altamente relacionadas con el trabajo de investigación del profesorado y los múltiples beneficios que se han identificado con estas innovaciones de manera virtual.

No obstante, como sugerencias para la gestión institucional se requiere mayor trabajo colegiado y seguimiento a nivel institucional para asegurar la posible continuación de estos cursos, debido a las diferentes comprensiones y formas de implementación que sigue el profesorado. Una estrategia de asesoramiento utilizada en el proceso de loC es el uso de órbitas de asesoría para el aprendizaje profesional (entre personas especialistas externas y representantes dentro de cada disciplina), donde se reflexiona en las diferentes etapas y formas que va adquiriendo este proceso en su transcurso (Marantz-Gal, 2021). Si bien, al iniciar con la implementación de las innovaciones (COIL, EMI, MOOC), se adopta el papel de

ejecutor que se limita a lo prescrito institucionalmente (trabajo virtual, trabajo entre pares, enseñanza en inglés), conforme avanzan los cursos y se percata de sus beneficios, el profesorado adopta un papel de agente curricular, que redefine y reajusta los cursos a sus necesidades (principalmente disciplinares). Esto podría ser indicio de que la implementación de estos cursos son pasos importantes hacia un cambio educativo importante donde estas innovaciones disruptivas podrían pasar de una zona inestable (en forma de cambios superficiales y uso de TIC de manera aislada) hacia una zona de aprendizaje con docentes que empiezan a cuestionar sus formas de trabajo, enseñanza, así como el potencial de estos cursos virtuales (Fullan y Quinn, 2020),

Por otra parte, el trabajo virtual que implican las innovaciones ocasiona que sea más notoria la división de roles que ahora tiene el profesorado con estos cursos: como docentes que imparten un contenido disciplinar específico, que a su vez administran sus cursos virtuales y todo el trabajo que esto conlleva, además de pertenecer a una disciplina con sus formas de trabajo y creencias propias. En general, en las universidades se encontró la tendencia de relacionar estos cursos virtuales más hacia los potenciales beneficios en su trabajo de investigación que a la enseñanza-aprendizaje.

A eso se agrega que la ausencia de resultados en el aprendizaje indica la necesidad de más estudios enfocados en cómo las innovaciones podrían diseñarse y ligarse a los currículos formales de los programas, al denotarse que los cursos virtuales comienzan a tener impacto en otros niveles del currículo (informal y oculto). Por ende, futuras investigaciones podrían analizar el impacto que tienen estos cursos virtuales a nivel curricular y en el aprendizaje del estudiantado. Aún es poco lo que se conoce sobre cómo éstos gestionan y superan los desafíos en los entornos de aprendizaje en línea interculturales.

Entre las limitantes del estudio estuvo el escaso número de docentes que conformó la muestra y la falta de perspectiva docente de universidades privadas, al ser las de mayor trayectoria y experiencia impartiendo dichos cursos. Para futuros estudios convendría realizar comparaciones entre universidades públicas y privadas del país, debido a la brecha existente en el trabajo virtual que emprenden, y poder detectar buenas prácticas que orienten la implementación de las innovaciones en la educación pública.

6. Referencias

- Alhojailan, Mohammed. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West east journal of social sciences*, 1(1), 39-47.
- Álvarez-Gayou, Juan. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Arias-Gómez, Jesús., Villasís-Keever, Miguel Ángel., y Miranda, Maria Guadalupe. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Braun, Virginia., y Clarke, Victoria. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burke, Lisa. (2020). New frontiers: the 'e-academic' in higher education. In Stephen McKenzie, Filia Garivaldis y Kyle Dyer (Eds.), *Tertiary Online Teaching and Learning* (pp. 237-242). Springer.
- Carabajal, Cecilia., Luna, Edith., y Guzmán, Alfredo. (2020). Internacionalización del curriculum universitario mediante el uso de entornos de aprendizaje virtuales: caso de estudio Colombia-Argentina. En: *Los paradigmas actuales – educación, empresa y sociedad* (pp. 42-71). Eidec. <https://doi.org/10.34893/na8w-qb04>
- Cardeño, Noralbis., Cardeño, Edwin., y Bonilla, Edgar. (2023). TIC y transformación académica en las universidades. *Región Científica*, 2(2), 1-9. <https://doi.org/10.58763/rc202370>
- Clarke, Victoria., y Braun, Virginia. (2017). Thematic analysis. *The Journal of positive Psychology*, 12(3). <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cuevas, María., Pérez, Marcos., Rojas, Perla., Zetina, Carlos., Eslava, Hilda., y Maldonado, Jeniffer. (2024). Internationalization of the curriculum: Connectivism approach supported by relational leadership. A case study. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*, (3). <https://doi.org/10.56294/sctconf2024634>
- Cuevas, María., Pérez, Marcos., Vélez, Miguel., Zetina, Carlos., Coeto, Irma., y Alfaro, Sara. (2025). Virtual Exchange Program as Part of the Internationalization of the Curriculum Strategy in a Mexican Context: An Ethnographic Study. *Journal of International Students*, 15(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.32674/2n3mm069>
- Eusafzai, Hamid. (2022). Students' Transitions Through English Medium Instruction Environment: A Kyrgyz Case. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.858513>
- Fàbregues, Sergi., Meneses, Julio., Rodríguez, David., y Paré, Marie-Hélène. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Oberta UOC Publishing, SL.
- Fullan, Michael., y Donnelly, Katelyn. (2013). *Alive in the swamp, Assessing digital innovations in education*. Nesta.

- Fullan, Michael & Langworthy, María. (2014). *Una rica veta, Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Fullan, Michael., y Quinn, Joanne. (2020). *¿Cómo preparan los innovadores disruptivos a los estudiantes de hoy para ser la fuerza laboral del mañana? Aprendizaje profundo: transformando sistemas para preparar a los ciudadanos de mañana*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Gibson, Ian. (2008). Designing Learning Communities in the Twenty-First Century Reconceptualising Learning as 'Connection' in Technology-Rich, Global Environments. In Meeri Hellstén & Anna Reid (Eds.), *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 203-220). Springer.
- Gil, Alfonso., Antelm, Ana., y Cacheiro, María. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educar*, 54(2), 449-468. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.864>
- Gobble, MaryAnne. (2016). Defining disruptive innovation. *Research-Technology Management*, 59(4), 66-71. <https://doi.org/10.1080/08956308.2016.1185347>
- González, Olga., y Hennig, Cristina. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. *Revista Espacios*, 41(37). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n37/a20v41n37p20.pdf>
- Guba, Egon., y Lincoln, Yvonna. (1989). What is this constructivist paradigm anyway? In Egon Guba & Yvonna Lincoln (Eds.), *Fourth generation evaluation* (pp. 79-90). SAGE.
- Hellstén, Meeri. (2008). Researching International Pedagogy and the Forming of New Academic Identities. In Meeri Hellstén & Anna Reid (Eds.), *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 83-98). Springer.
- Hernández, Doris., Pinto, José., Másmela, Marina., y Puentes, Lida. (2024). Retos y oportunidades de la clase espejo para la internacionalización del currículo. En En Liliana Álvarez-Ruiz, Mónica Herazo, Luisa Echeverría, Tania Lafont y Jorge Barboza (Comps.), *Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica* (Vol. 2, pp. 58-74) CECAR. <https://doi.org/10.21892/9786287515420.3>
- Knight, Jane. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional*, 1(1), 65-88.
- Kvale, Steinar. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Leal-Fonseca, Diego., Rojas, Laura., Ortiz-Pradilla, Tatiana., y Monroy-Osorio, Juan. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Educación y Educadores*, 23(3), 427-443. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>

- Loja, Carolina., y Quito, Luis. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6(20), 296-310.
- Machuca, Felipe, Canova, Carlos y Castro, Mario. (2023). Una aproximación a los conceptos de innovación radical, incremental y disruptiva en las organizaciones. *Región Científica*, 2(1), 202324.
- Marantz-Gal, Amit. (2021). Las órbitas de asesoría como una estrategia para mantener al personal académico involucrado con la internacionalización del currículo. En Betty Leask, Marcela Torres-Hernández, Magdalena Bustos-Aguirre y Hans de Wit (Coords.) *Reimaginar la internacionalización del currículo, mejores prácticas y posibilidades prometedoras* (pp. 169-186). Universidad de Guadalajara.
- McMillan, James., y Schumacher, Sally. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson Addison Wesley.
- Minh, Phuong. (2024). Conceptualizing teacher agency for culturally responsive teaching in international programs at higher education levels. *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 1(20), 61-71. <https://doi.org/10.15625/2615-8965/22410105>
- Pereira, Juan. (2020). Virtualización de la educación superior: una ventana para la internacionalización en la universidad Yacambú. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 146-159. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.117>
- Pizzolitto, Ana., y Macchiarola, Viviana. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación Educativa*, 15(67), 111–134. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/62706>
- Román, Daniel., y Rodríguez, Esteban. (2025). Redes Académicas: Impulso motivacional para docentes universitarios a través de entornos virtuales. *Yachay*, 13(2), 113-123. <https://doi.org/10.36881/yachayv13i2.952>
- Sandín, Esteban. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, McGraw Hill.
- Shareef, Aishath. (2024). Internationalization of Curriculum (IoC) in Higher Education: A Global Cooperative Strategy. *The Maldives National Journal of Research*, 12(1), 7-21. <https://doi.org/10.62338/6fh94y14>
- Sorensen, Elsebeth. (2008). Design of Dialogic Quality in e-Learning A Pedagogical-Methodological Framework for Promoting Collaboration and Global Democratic Citizenship. In Meeri Hellstén & Anna Reid (Eds.) *Researching International Pedagogies, Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 277-294). Springer.
- Tagua, Marcela., Castro, Patricia., y Dari, Nora. (2023). Tecnología educativa e internacionalización del currículo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 21(21), 1-24. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2023-212102>

- Tamrat, Wondwosen. (2020). The disjuncture between private higher education and internationalisation. St. Mary's University.
- Taylor, Peter., y Medina, Milton. (2011). Educational research paradigms: From positivism to pluralism. *College Research Journal*, 1(1), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/264196558_Educational_research_paradigms_From_positivism_to_multiparadigmatic
- Tejada, José. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Aljibe.
- Thanh, Nguyen., y Thanh, Tran. (2015). The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science*, 1(2), 24-27.
- Valdés, Michel. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, 21(3), 754-775. <https://doi.org/10.36390/telos213.13>
- Vasilopoulos, Elena. (2023). Preparing International Students for Higher Education: Instructor Perceptions of Academic Socialization in an Online English for Academic Purposes Program. En Rebecca Schendel y Marisa Lally (Eds.), *Innovative and Inclusive Internationalization. Proceedings of the 2021 WES-CIHE Summer Institute Boston College* (pp. 34-35). Boston College Center for International Higher Education. <http://www.jstor.org/stable/resrep47233>
- Wihlborg, Monne. (2009). The pedagogical dimension of internationalisation? A challenging quality issue in Higher Education for the twenty-first century. *European Educational Research Journal*, 8(1), 117-132. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.1.117>
- De Wit, Hans. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(3), 538-545. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659471>
- Yue, Yun., Keser, Jeannette., Li, Feng., Liu, Yishu., y Yu, Weijuan. (2025). Collaborative cell groups: bridging separation in the community of inquiry in a context of internationalization at a distance. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 967-987. <https://doi.org/10.1111/bjet.13561>

7. Anexos

Anexos 1: Guion de entrevista a docentes que promueven innovaciones con fines de internacionalización de manera virtual

1. ¿Qué aspectos académicos-disciplinares motivaron su participación en cursos (MOOC, COIL, EMI...)?
2. ¿Qué condiciones a nivel institucional o departamental existieron previo a su implementación? (por ejemplo, capacitaciones, apoyo curricular y tecnológico, entre otros) ¿Otras personas participaron?
3. ¿Para el diseño de estos cursos siguió algún tipo de lineamiento institucional (normatividad)? ¿O tuvo alguna libertad importante que reconozca?
4. ¿Cómo se acuerda/complementa la definición del curso entre instituciones/participantes?
5. En la implementación de estos cursos ¿qué aspectos destaca de la colaboración con otros docentes? ¿Algún aspecto que promoviera/limitara esta colaboración?
6. ¿Cómo alteró la pandemia, y las condiciones propias de la universidad para la enseñanza virtual, para que se promovieran aún más estos cursos?
7. ¿Ha compartido con otros colegas sus experiencias en dichos cursos? ¿Qué tipo de aspectos destacaría? (quién impulsa, quién promueve reuniones de seguimiento)
8. ¿De qué forma incorporó la perspectiva internacional y la competencia intercultural en su enseñanza? Podría dar ejemplos
9. ¿Considera que esta acción es una contribución a la formación que propone un plan de estudios? ¿Por qué?
10. Durante estos cursos ¿qué cambios distinguió en sus formas de enseñanza y en su papel como docente?
11. ¿Considera que se ha logrado alguna contribución a los planes de estudio con los cursos (COIL, MOOC, EMI)? (Formación en su área y CI)
12. ¿Su forma de impartir clase y evaluar sufrió algún cambio en el transcurso? ¿Cómo fueron? Podría dar ejemplos de los cambios experimentados
13. Durante la implementación de estos cursos ¿qué imprevistos surgieron en las actividades y formas de enseñanza? ¿cómo se resolvieron?
14. Para estos cursos virtuales:
¿Qué tipo de contenido y recursos digitales se utilizaron principalmente? ¿Por qué?
¿Qué actividades de aprendizaje y retroalimentación utilizó y por qué?
15. ¿Qué beneficios y limitaciones formativas observa de los cursos (COIL, MOOC, EMI) comparado con la movilidad presencial de estudiantes a otras instituciones?
16. Desde su perspectiva ¿qué condiciones permiten que estos cursos sean una oferta educativa viable de su universidad?
Opción: ¿Por qué consideraría a estos cursos como relevantes para la oferta educativa en su universidad?
17. ¿Qué considera necesario para impulsar la participación de más docentes y disciplinas en este tipo de cursos?

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

