

Temática: Internacionalización del currículo, de la investigación e innovación y de la formación docente.

Diplomado en Tecnologías Digitales para la Docencia Universitaria: un caso de éxito en la IaD de la superación profesional

Graduate Diploma in Digital Technologies for University Teaching: IaD success case of postgraduate education

Yeleny Zulueta Véliz¹, Carlos Marcelo García², Dainys Gaínza Reyes³, Yuniesky Coca Bergolla⁴, Delly Lien González Hernández⁵, Beatriz Aragón Fernández⁶

^{1,3,4,5,6} Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI). Carretera a San Antonio de los Baños km 2 ½, Boyeros, La Habana, Cuba. yeleny@uci.cu, dgainza@uci.cu, ycoca@uci.cu, delly@uci.cu, beatriz@uci.cu

² Universidad de Sevilla (US). Calle San Fernando, 4, 41004 Sevilla, España, marcelo@us.es

* Autor para correspondencia: yeleny@uci.cu

Resumen

Entre las tendencias de la internacionalización, la Internacionalización en Casa y la Internacionalización a Distancia, redimensionan la importancia del aprendizaje habilitado por la tecnología trascendiendo las fronteras geográficas "en el extranjero", mientras que los estudiantes permanecen en "casa". Precisamente, los cursos de superación a distancia brindan oportunidades únicas para que los participantes estudien en una institución con sede en otro país y, al mismo tiempo, permanezcan dentro de su propio país de residencia. El Diplomado en Tecnologías Digitales para la Docencia Universitaria, desarrollado en el marco del proyecto DRUIDA, ha devenido en experiencia valiosa de Internacionalización a Distancia en Cuba. Este artículo presenta las lecciones aprendidas en el desarrollo de esta experiencia intercultural que permite a los estudiantes adquirir no solo conocimientos sino también habilidades interculturales para su desempeño futuro como protagonistas de la Transformación Digital Educativa en Cuba.

Palabras clave: superación profesional, educación a distancia, curso virtual, internacionalización en casa, internacionalización a distancia.

Abstract

Among internationalization trends, Internationalization at Home and Internationalization at Distance outline the importance of technology-enabled learning across geographic boundaries "abroad" while students simultaneously remain at "home". Indeed, online graduate courses provide opportunities for participants to study in an institution based in another country and, at the same time, they will remain within their own country of residence. The Graduate Diploma in Digital Technologies for University Teaching, developed within the framework of the DRUIDA project, has become a valuable experience of Internationalization at a Distance in Cuba. This article presents the lessons learned in the development of this intercultural experience that allows students to acquire not only knowledge but also intercultural skills for their future performance as leading role of the Educational Digital Transformation in Cuba.

Keywords: *professional development, internacionalization at home, internacionalization at distance,*

Introducción

El logro de los objetivos de desarrollo sostenible y de la agenda 2030 de las Naciones Unidas demandan que las instituciones de educación superior desarrollen procesos formativos integrales para formar profesionales con disposición para el aprendizaje permanente, que actúen como agentes de cambio global. Una educación de calidad puede lograrse aprovechando las oportunidades y fortalezas de las alianzas estratégicas internacionales. Esta sinergia entre los ODS4 y ODS17, refuerzan la necesidad de la internacionalización en la educación superior. Tradicionalmente las actividades internacionalización en la educación superior se les ha dado una clasificación binaria: Internacionalización en el Extranjero (IA, por sus siglas en inglés) o Internacionalización en Casa (IaH, por sus siglas en inglés) (Knight, 2004). La IA se centra en el movimiento de la educación a través de las fronteras nacionales, incluido el movimiento de estudiantes (Choudaha & Chang, 2012), personal (Kim, 2009) y programas (Waterval et al., 2015). Los estudiantes internacionales (es decir, aquellos que se mudan a otro país para obtener su calificación académica completa) y los estudiantes que estudian en el extranjero (es decir, aquellos que se mudan a otro país para obtener una parte de su calificación académica) son quizás los ejemplos más obvios de IA.

Un supuesto para la IA es la reubicación geográfica de los estudiantes de un país a otro con fines educativos. Sin embargo, debido a una amplia variedad de limitaciones económicas y circunstancias personales, se reconoce cada vez más que la movilidad motivada por la educación no es una realidad para todos los estudiantes (Brooks & Waters, 2011). Ante estos desafíos, una alternativa es la IaH como integración intencional de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes, dentro de entornos de aprendizaje domésticos (Beelen & Jones, 2015). La IaH se enfoca en proporcionar una experiencia de aprendizaje que es también internacional, pero en entornos domésticos, ofreciendo así a los estudiantes oportunidades de la internacionalización sin salir de casa (Crowther et al., 2000). La IaH se caracteriza por el intento de ir más allá de la movilidad hacia la internacionalización curricular y hacia la internacionalización de las instituciones de educación superior (Wächter, 2003). Villavicencio destaca la Internacionalización del Currículo (IC) como una otra de las tendencias más significativas en la actualidad, en estrecha relación con la internacionalización en casa (Villavicencio, 2021). La IC persigue incorporar dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del currículo, así como también en los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, metodologías de enseñanza y servicios de apoyo en un programa de estudio (Leask

y de Wit, 2015); y una mayor proyección, calidad, pertinencia, equidad e inclusión en la formación profesional a nivel internacional (Fëdorov, 2009).

Harrison (2015) plantea como supuestos de la IaH: la presencia de diversidad en el aula, que puede servir como un recurso de aprendizaje; los desafíos hacia la internacionalización decidida del currículo; y los desafíos asociados con la pedagogía culturalmente sensible. Mittelmeier y otros autores (Mittelmeier et al., 2021) recientemente explicaron dos consideraciones importantes: los estudiantes que están ubicados geográficamente dentro de su país de origen están inscritos en una institución que también tiene su sede en ese mismo país, y por tanto “en casa” significa una oportunidad de obtener una experiencia de aprendizaje intercultural sin tener que ir “al extranjero”; y los estudiantes “de origen” generalmente se definen como aquellos que viven y estudian en una institución dentro de su propio país de ciudadanía, diferenciándose así de los estudiantes “internacionales”, que cruzan las fronteras internacionales para estudiar fuera de su país de ciudadanía.

Los crecientes avances en la transformación digital, han impulsado el desarrollo de nuevas formas de actividades de internacionalización que son difíciles de clasificar como IA o IaH (Madge et al., 2009). La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos universitarios, no solo provoca cambios radicales en las estrategias de enseñanza y en los procesos de aprendizaje (García-Aretio, 2017) sino también en la forma en que las instituciones abordan la internacionalización.

Así, la Internacionalización a Distancia (IaD, por sus siglas en inglés) fue introducida en Ramanau (2016) como complemento a las conceptualizaciones de IA e IaH. IaD incluye todas las formas de educación a través de las fronteras donde los estudiantes, los profesores y las disposiciones institucionales están separados por la distancia geográfica y respaldados por la tecnología (Mittelmeier et al., 2019). Las actividades de IaD involucran alguna forma de intercambio a través de las fronteras geográficas donde el conocimiento y las ideas son sujetos de la movilidad con el apoyo de las tecnologías, en lugar de los propios estudiantes. Al mismo tiempo, las actividades de aprendizaje de IaD tienen un público objetivo más amplio que simplemente los estudiantes "en casa", dada la distancia física entre los estudiantes y sus instituciones, sus profesores o sus compañeros.

Un elemento distintivo de la IaD es su soporte en las tecnologías digitales para facilitar la interacción estudiante-profesor. Esto nos lleva a una necesaria universidad digital que demanda profesionales capaces de diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje y de optimizar los diferentes espacios donde se produce el conocimiento. Y para que los profesionales participen de la transformación digital universitaria, es fundamental que experimenten una variedad de modalidades e iniciativas en su formación. Para avanzar hacia una universidad digital, se requieren docentes capaces de enseñar y diseñar el aprendizaje de los estudiantes mediante contenidos digitales y metodologías enriquecidas con

tecnologías digitales; y especialistas preparados para la programación, diseño y adaptación de las plataformas a las necesidades actuales y futuras del proceso.

En este contexto, el proyecto internacional DRUIDA se desarrolla desde 2022 con el objetivo de crear espacios sostenibles para multiplicar en el profesorado las competencias necesarias para contribuir a la transformación digital de la Educación Superior cubana.

En el sistema cubano de Educación de Posgrado, la superación profesional, tiene como objetivo la especialización, la reorientación y la actualización permanente de los graduados universitarios para el mejor desempeño de sus actividades profesionales y académicas. Las actividades de superación profesional devienen en vías naturales de IaD.

Este trabajo nos acerca a las experiencias en la IaD a través del Diplomado en Tecnologías Digitales para la Docencia Universitaria que ha sido impartido en el marco del proyecto internacional DRUIDA "Transformación Digital en la Educación", con el objetivo de actualizar conocimientos y habilidades de los profesionales, relacionadas con la integración innovadora de las tecnologías digitales en los procesos de diseño, implementación, gestión y evaluación de la enseñanza universitaria.

Materiales y métodos

Antecedentes y justificación de las actividades de superación profesional a distancia

Así como en otros ámbitos de la vida, las tecnologías han propiciado disrupciones (García-Aretio, 2017), también en la internacionalización los desarrollos tecnológicos diversifican las modalidades a la vez que globalizan el conocimiento. La transformación digital en el escenario universitario plantea enormes desafíos, pero también brinda grandes oportunidades. Las plataformas digitales se han convertido en un espacio privilegiado para el desarrollo de la enseñanza en línea pues permiten la interacción entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes y de estos con los contenidos. La universidad digital demanda profesionales capaces de diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje y de optimizar los diferentes espacios donde se produce el conocimiento. Y para que los profesionales participen de la transformación digital universitaria, es fundamental que experimenten una variedad de modalidades e iniciativas en su formación.

Para hacer frente a este enorme desafío, se requiere que los docentes universitarios, así como los técnicos especialistas que gestionan las plataformas virtuales, posean las competencias y el liderazgo necesario para desempeñar su papel como dinamizadores, coordinadores y garantes del aprendizaje de los estudiantes. Las tecnologías digitales han ido poco a poco implantándose en nuestras universidades. Los docentes han ido integrando en mayor o menor medida los

recursos digitales en su enseñanza en el aula, en su planificación y evaluación. Las universidades por su parte han diseñado ambientes de aprendizaje virtuales a través de plataformas o sistemas de gestión del aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) que han facilitado la gestión de los procesos educativos.

La inclusión de las tecnologías en el escenario universitario plantea enormes desafíos, pero también brinda grandes oportunidades. Constituye un camino al alcance de la mano para impulsar reformas e innovaciones que tengan como eje el derecho de aprender que poseen todos los ciudadanos. Y todo esto nos lleva a reflexionar acerca del papel de los docentes en esos nuevos escenarios educativos. Se está demandando, por tanto, un docente diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para optimizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento. Para que el docente diseñe nuevos ambientes de aprendizaje e incorpore las tecnologías, es fundamental que él mismo experimente una variedad de modalidades e iniciativas en su formación. Además, para que un aprendizaje de este tipo se asiente en su quehacer diario, debe experimentar de forma práctica.

Pero junto con los docentes universitarios, los técnicos especializados juegan un papel importante en el desarrollo hacia una universidad digital. Las plataformas digitales se han configurado en el espacio privilegiado para el desarrollo de una enseñanza en línea. Estas plataformas virtuales permiten la interacción entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes y de estos con los contenidos.

La superación profesional debe favorecer la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes en las aulas universitarias. Se trata de programas que aspiran a introducir cambios profundos y permanentes en las prácticas de enseñanza de los docentes implicados. Para ello se requiere de una estrategia que ponga énfasis en los docentes como los principales protagonistas para que el cambio y la mejora de los aprendizajes se produzcan. Una necesidad que se observa en la mayoría de las instituciones de educación superior es el dominio por gran parte del profesorado de las competencias digitales docentes que les permitan no sólo ser “consumidores” de recursos y contenidos digitales elaborados por otras personas sino comenzar a diseñar, utilizar y compartir contenidos digitales propios.

Las competencias digitales que aportan a los docentes la capacidad de diseñar, desarrollar, evaluar y gestionar espacios virtuales de aprendizaje. Estos espacios virtuales pueden desarrollarse en las diferentes modalidades que se han intensificado a partir de la pandemia: presencial, a distancia e híbrida. Los docentes universitarios han de tener capacidad para enseñar y diseñar el aprendizaje de los estudiantes mediante contenidos digitales y metodologías enriquecidas con tecnologías digitales. Si queremos avanzar hacia una universidad digital, se requiere no sólo de docentes con altas capacidades digitales. También resulta imprescindible contar con técnicos especialistas que posean conocimientos para la programación, diseño y adaptación de las actuales plataformas a las necesidades actuales y futuras.

Pero junto con las plataformas, los avances tecnológicos vienen mostrando la necesidad de avanzar hacia nuevas herramientas tecnológicas que propicien mejores formas de interacción, y de generación de conocimiento para los estudiantes. Herramientas que utilizan los dispositivos móviles para acercar el aprendizaje a los estudiantes; herramientas que permiten realizar analíticas de aprendizajes y análisis y minería de datos; herramientas que amplían la realidad para mejorar su comprensión como la realidad aumentada o virtual.

En este contexto se desarrolla el Proyecto DRUIDA, que coordina la Universidad de las Ciencias Informáticas con la participación de la Universidad de Sevilla, la Universidad Tecnológica de La Habana, la Universidad Agraria de La Habana y el Ministerio de Educación Superior. Este es un proyecto ejecutado con financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en el marco del programa @Duca 2021 y 2022, y con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) como agencia implementadora.

Resultados y discusión

Como parte del proyecto DRUIDA, se diseñó e impartió el Diplomado en Tecnologías Digitales para la Docencia Universitaria, que desde las actividades de superación permite dar respuesta a las necesidades de los docentes cubanos, para mejorar sus capacidades y competencias en el diseño y gestión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El programa del diplomado se estructura en dos rutas de aprendizaje fundamentales:

1. Ruta A: Diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza universitaria con tecnologías digitales: orientado a docentes de las Instituciones de Educación Superior, con nivel de competencia digital básica.
2. Ruta B: Tecnologías digitales avanzadas para la gestión de la educación virtual : orientado a profesionales relacionados con funciones técnicos informáticos o con encargo de gestión de las plataformas de aprendizaje.

Aunque el programa sugiere estas rutas, el estudiante elige los cursos que desea completar, considerando deberá acumular un mínimo de 25 créditos obligatorios, y hasta 9 créditos. Así, el máximo de créditos a acumular será 34.

Un caso de éxito en IaD (IaH+IC): Diplomado en Tecnologías Digitales para la Docencia Universitaria

A continuación, se describen las experiencias en el desarrollo de actividades de superación, pero desde la perspectiva de la IaD y sus relaciones con otros enfoques de internacionalización. Para ello se emplean los tres supuestos fundamentales de IaD (Mittelmeier et al., 2021) que se ilustran en la figura 1: ubicación del estudiante, ubicación del proveedor y uso de la tecnología.



Figura 1. Los tres elementos de la IaD en la superación profesional en DRUIDA

I. Ubicación geográfica del proveedor de aprendizaje.

En IaD, la ubicación geográfica principal del proveedor de aprendizaje se encuentra en un país diferente al de la ubicación del estudiante. El "proveedor de aprendizaje" pretende ser intencionalmente amplio, ya que puede referirse a universidades, profesores o compañeros que están ubicados geográficamente en otro lugar. En este caso es la Universidad de Sevilla proveedora del aprendizaje pues ha sido sus profesores los encargados del diseño de los cursos y de la impartición de la docencia. Estos programas de superación se encuentran inscritos como actividades de posgrado de la UCI, que es la institución encargada de la gestión académica de los programas. Se preserva la característica distintiva de IaD donde las perspectivas pedagógicas y los materiales curriculares se desarrollan y diseñan fuera del país de origen del estudiante.

Además, para mejorar la relación con los estudiantes y mejorar los procesos de dinamización de los cursos, los docentes se apoyan en los "facilitadores" que son estudiantes de los cursos y, por tanto, pertenecientes a universidades cubanas.

II. Ubicación geográfica del estudiante.

En IaD, el estudiante está ubicado geográficamente dentro de su propio país de ciudadanía o residencia y estudia en una institución con sede en un país diferente. En este caso, participan 72 estudiantes en los cursos todos de nacionalidad cubana, con residencia permanente en Cuba y que se encuentran en el país durante el desarrollo de las actividades

formativas a distancia. Estos profesionales estudian programas de superación profesional inscritos en una institución de Educación Superior Cubana, la UCI, pero la docencia se imparte desde un país diferente, España.

El ODS 4 propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos. Analicemos entonces el carácter inclusivo y el enfoque de género de estas actividades de superación a distancia.

La inclusión en Cuba es una premisa en el desarrollo de la educación a todos los niveles y en este caso se destaca la participación en estos cursos, de estudiantes de 14 provincias, lo que también destaca las ventajas de la IaD en casa pues hay una diversa distribución geográfica de la matrícula, como se muestra en la Figura 2. La provincia de mayor representación es La Habana, que es también la más densamente poblada de Cuba.



Figura 2. Ubicación de los estudiantes “en casa”

Otro análisis necesario, es la inclusión no solo de docentes procedentes de las Universidades, sino de las Empresas, como se muestra en la Figura 3. Esta extensión reconoce la demanda de capacitación desde otras entidades que también necesitan fortalecer las capacidades para enfrentar la transformación digital.

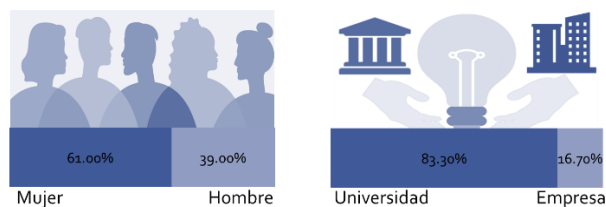


Figura 3. Procedencia de los estudiantes y representación de géneros

La Agenda 2030 propone desde el ODS 5, lograr una igualdad de género y empoderamiento de mujeres y niñas, que es fundamental y estratégico para el cumplimiento de los otros objetivos. En ese sentido, la educación de calidad requiere necesariamente la incorporación de una práctica educativa que tenga la capacidad de dejar atrás los sesgos y estereotipos de género que impactan negativamente las trayectorias educativas y de vida de mujeres y hombres. La Figura 3 muestra también la composición de la matrícula con un enfoque de género y reafirma que la superación profesional a distancia es una herramienta útil para superar las barreras de género, pues el 61% de los participantes, son mujeres.

III. Uso de la tecnología. Análisis de las metodologías y escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la tecnología se usa de alguna forma como un mecanismo de apoyo para compartir ideas, conocimientos, habilidades y pedagogías entre el estudiante y el proveedor de aprendizaje, que se encuentran geográficamente distantes. En este caso, los cursos de superación profesional se desarrollan en la modalidad a distancia con el empleo de la plataforma tecnológica Illich sobre moodle y la aplicación Illich-Pockett, también diseñada por los profesores. La aplicación permite acceder a los contenidos digitales de los cursos (textos, videos, audios, imágenes) a través de los dispositivos móviles.

Los principales tipos de actividades que se desarrollan en los diferentes cursos son las siguientes:

- Actividad de aprendizaje autónomo, autodirigido y productivo. Esta actividad supone para el estudiante la realización de un proceso de comprensión y asimilación de los conceptos e ideas que se desarrollan en los contenidos formativos ofrecidos. Estos contenidos tienen la característica de ser presentados en formato multimedia, incluyendo texto, imágenes, infografías, audios, videos y actividades de autocomprobación. Una vez realizada dicha actividad, los estudiantes deben generar un informe y/o ensayo personal a partir de los contenidos formativos, así como de los procesos comunicativos que se desarrollan a lo largo de los cursos.
- Actividad de debate y comunicación. A través de esta actividad, los estudiantes participarán en debates en los espacios de comunicación asíncrona de la plataforma. Estos debates son guiados, orientados y retroalimentados por el formador. Asimismo, estas actividades se desarrollan mediante las videoclases síncronas desarrolladas a través de la plataforma Jitsi Meet y BigBlueButton como sistemas de conferencia web.
- Actividad de trabajo colaborativo. A través de esta actividad, los estudiantes desarrollarán propuestas de aplicación práctica de los contenidos en los contextos profesionales de los participantes. Para ello utilizan herramientas tecnológicas de trabajo colaborativo.

Las metodologías empleadas en los cursos han sido las siguientes:

- Metodología de “Clase invertida”. Esta metodología es utilizada en las videoclases en las que los docentes construyen sus presentaciones a partir del visionado de las videopresentaciones y de los contenidos formativos. Esta metodología de enseñanza permite optimizar el tiempo de conexión síncrona y facilita que el tiempo de conexión no sea meramente expositivo, sino aclaratorio de dudas. Además, a lo largo de las sesiones se realizan actividades y dinámicas grupales para fomentar el intercambio de conocimiento y experiencia entre los participantes.

- Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos. Esta metodología se utiliza para promover en los estudiantes la indagación y resolución de un problema planteado por el docente en la actividad correspondiente. Se trata de una metodología que requiere el trabajo colaborativo en grupos no numerosos (máximo tres personas). Se busca que el problema a resolver sea aplicado al contexto docente o profesional de los participantes. Para la resolución del problema, los participantes deben realizar lecturas comprensivas de los materiales y contenidos del aula virtual. Al finalizar deben presentar un informe según los requerimientos de la tarea.
- Metodología de aprendizaje autónomo. Junto con el trabajo colaborativo se promueve el aprendizaje y la comprensión autónoma de cada uno de los participantes en el curso. Ello requiere la realización de actividades que favorecen la comprensión de los conceptos e ideas por parte de los estudiantes.
- Metodología dialógica. El diálogo y la conversación a través de los espacios asíncronos favorece el intercambio de ideas en un ambiente no urgente y sosegado por parte de los estudiantes. La metodología dialógica se favorece por la incitación a los estudiantes a participar en debates de ideas y experiencias a partir de los contenidos incluidos en el curso.

Cada curso se estructura en módulos formativos que presenta a los estudiantes los contenidos correspondientes en formato multimedia. Los contenidos incluyen texto, imágenes, videos, ejercicios, audios, infografías. Los estudiantes interactúan a través de tres escenarios fundamentales:

- Escenario de conectividad total: se requerirá principalmente para las sesiones de videoclases síncronas que se realizan a través de las plataformas Jitsi Meet y BigBlueButton. Se requiere también durante la navegación a través de los contenidos formativos, para la descarga por parte de los estudiantes de los contenidos formativos textuales, así como los videos o materiales del curso y la realización de actividades evaluativas.
- Escenario de conectividad parcial: si los estudiantes no disponen de conectividad total, y esta es de banda baja, pueden participar en los espacios asíncronos de la plataforma para los que no se requiere un alto nivel de conectividad (en el momento del día que consideren adecuado). De manera similar, a través de la App pueden acceder mediante conexión en sus dispositivos móviles cuando no tengan alto nivel de conectividad.
- Escenario sin conectividad. A pesar de que los estudiantes deben disponer de “conectividad para acceder al entorno virtual que sustenta el aprendizaje donde se desarrolla el programa”, los estudiantes pueden acceder a los materiales y contenidos que se hayan descargado en momentos en los que dispongan de

conectividad total. Pueden realizar las actividades en modalidad “fuera de línea” y posteriormente subir sus trabajos a la plataforma cuando dispongan de conectividad.

Una mirada desde la IaH y la IC

Knight, J. (2008) presenta varias categorías que conforman el proceso de IaH: investigación, actividades extracurriculares, relación con grupos culturales locales, movilidad de profesores y expertos, movilidad de proveedores educativos, proyectos internacionales, proceso de enseñanza-aprendizaje y plan de estudios y programas. En este caso encontramos la movilidad virtual de los estudiantes, el proyecto internacional como marco de las actividades de superación profesional, la internacionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los programas de los cursos de superación profesional.

Para profesores y estudiantes, “en casa” ha significado una oportunidad de obtener una experiencia de aprendizaje intercultural sin tener que ir “al extranjero”.

En este caso de éxito, uno de los aciertos en materia de internacionalización, ha sido la IC desde una perspectiva diferente pues este es un caso especial donde tanto la UCI como la Universidad de Sevilla experimentan la IC.

La Universidad de Sevilla, con amplia tradición y reconocido prestigio en la enseñanza de la educación virtual y la tecnología educativa, imparte los cursos de superación profesional considerando el contexto cubano. A partir de currículos preliminares, y en alianza con docentes cubanos, los programas de cada uno de los cursos fueron actualizados considerando:

- a. Experiencias de la Dirección de Educación de Posgrado de la UCI en la organización de las Escuelas de Posgrado a Distancia 2020-2023
- b. Marco jurídico para la educación de posgrado en Cuba
- c. Modelo de Educación a Distancia de la Educación Superior Cubana (CENED, 2016)
- d. Escenarios de conectividad en la Educación a Distancia en Cuba
- e. Facilidades de acceso de los estudiantes a la plataforma para las videoconferencias
- f. Facilidades de acceso de los estudiantes a herramientas y aplicaciones

Esta actualización es parte del trabajo científico-metodológico de posgrado conjunto y ha requerido un enfoque intencionado y reflexivo para desarrollar oportunidades significativas de aprendizaje intercultural.

Desde la perspectiva de la UCI, se internacionalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y los servicios de apoyo a los programas de superación profesional, lo cual también se incluye como formas de IC.

Retos y trabajo futuro en el camino de la internacionalización

- **Estudio e institucionalización de nuevos enfoques de internacionalización.** Las experiencias de la IaD motivan el estudio de enfoques de internacionalización donde las actividades sean parte de una estrategia institucional comprehensiva y transversal a todo el quehacer universitario, con el fin de apoyar, transformar y mejorar la forma de enseñar, investigar, así como las vías de relación Universidad-Sociedad.
- **Análisis del abandono y su relación con la promoción y la satisfacción, en la superación profesional a distancia.** Ante la decisión de cuándo se considera que un estudiante abandona un curso pudieran establecerse al menos cuatro alternativas (García-Aretio, 2019):
 - El estudiante se registró en el curso en un momento determinado, pero no accedió al aula virtual.
 - El estudiante se registró y accedió pocas veces al curso para consultar solo recursos introductorios (la guía de estudio, el foro de presentación o un video introductorio).
 - El estudiante realizó algunas actividades propuestas en el curso, pero no concluyó.
 - Accedió regularmente a los contenidos programados y realizó la mayoría de actividades propuestas.

La tasa de abandono reconocida para los Massive Online Open Courses (MOOC), en torno al 85% en la mayoría de las plataformas como Coursera, Iversity o EDx, engloba las tres primeras opciones. Es obvio que todas ellas representan situaciones en las que el estudiante no ha concluido el curso, pero ¿podemos afirmar que las opciones 1 y 2 representan un abandono real del curso cuando éste ni siquiera ha sido iniciado?

En las experiencias de la UCI en el desarrollo de las Escuelas de Posgrado a Distancia, se considera un estudiante como matrícula efectiva del curso cuando ha accedido a la plataforma antes de una fecha límite, pero este aspecto puede re-evaluarse para considerar, como en otros estudios, que el estudiante haya completado un determinado porcentaje de las actividades programadas. Esta variante permitiría considerar que el estudiante está realmente interesado en el curso, que este se corresponde con sus expectativas y que tiene un compromiso individual para dedicar cierto tiempo y esfuerzo en finalizarlo. Si no lo hace, puede considerarse que efectivamente abandonó el curso y corresponde analizar con mayor profundidad los factores que influyen en esa decisión.

- **Actualización de las vías de evaluación de la calidad de los cursos integrando la valoración del impacto de la IaD.** En las experiencias de la UCI en la evaluación de la calidad de los cursos de superación a distancia, se emplean herramientas centradas en el estudiante debido a que son más apropiadas para medir el éxito en

entornos de aprendizaje no tradicionales, priorizando las intenciones del alumno, en lugar de las intenciones del desarrollador del curso (Rabin, 2019) o la promoción y las tasas de abandono (Roca, 2006). Usualmente la Dirección de Educación de Posgrado emplea una encuesta basada en una escala de Likert del 1 al 5, donde los cursistas valoran su satisfacción con 14 criterios (Zulueta et al., 2022). Como puede apreciarse, ninguno de ellos se orienta claramente al valor de la IaD lo que motiva trabajos futuros para mejorar las formas de medir el impacto de los cursos.

- **Desarrollo de actividades centradas en el desarrollo de competencias interculturales.** Ciertamente, el contexto de la superación de profesionales en DRUIDA, implica limitaciones de las movibilidades físicas de estudiantes y profesores, que pueden afectar el desarrollo de actividades típicas de IaD o IaH como el trabajo en grupos de estudiantes de diferentes países o tareas para el desarrollo de lenguas extranjeras. En este caso deben explotarse otras variantes en el marco del proyecto para ayudar a los equipos docentes a tener en cuenta los retos de la interculturalidad, como por ejemplo la integración de materiales internacionales, estudios de caso interculturales, juego de roles, entre otros.
- **Trabajo en red a mayor escala.** La IaD a través de la superación profesional promueve la gestión de la información en red desde su impulso a convertir un estudiante receptor de información, en gestor y creador. Se convierten así, en vías renovadas y creativas de enseñar y aprender, y en espacios para la interacción, la socialización y el aprendizaje activo. El mayor reto está en hacer crecer estas experiencias y redimensionar su impacto hasta lograr redes académicas, de investigación y formación, aprovechando la IaD.

Conclusiones

Este trabajo ha permitido un acercamiento a la IaH y a la IaD, que como tendencias actuales de la internacionalización, potencian el aprendizaje habilitado por la tecnología trascendiendo las fronteras geográficas "en el extranjero", mientras que los estudiantes permanecen en "casa". La superación profesional a distancia brinda oportunidades únicas para que los participantes estudien en una institución con sede en otro país y, al mismo tiempo, permanezcan dentro de su propio país de residencia.

El Diplomado en Tecnologías Digitales para la Docencia Universitaria, desarrollado en el marco del proyecto DRUIDA, ha devenido en experiencia valiosa de IaD en Cuba. La UCI ha asumido el desafío de lograr que efectivamente exista una experiencia intercultural vívida que permita a los estudiantes adquirir no solo conocimientos sino también

habilidades interculturales para su desempeño futuro como protagonistas de la Transformación Digital Educativa en Cuba.

Referencias

- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Looking back at 15 years of internationalisation at home. *EAIE Forum Member Magazine*, 6–8. 2015, Winter.
- Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration, and the internationalization of higher education*. Palgrave MacMillan.
- Centro Nacional de Educación a Distancia, CENED (2016). *Modelo de Educación a Distancia de la Educación Superior Cubana*.
- Choudaha, R. (2017). Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*, 42(5), 825–832. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293872>.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home: A position paper*. European Association for International Education, Amsterdam, The Netherlands.
- Díaz-Canel Bermúdez, M. y Fernández González, A. (2020). Gestión de gobierno, educación superior, ciencia, innovación y desarrollo local. *Retos de la Dirección* 14 (2), 5-32.
- García-Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), pp. 09-25.
- Fëdorov, A. (2009). *Internacionalización de los planes de estudio. Guía metodológica*. Centro de Desarrollo Académico de la Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/6341/PE-Ing.Guia-etodologica_2010.
- García-Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. *Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270.
- Harrison, N. (2015). Practice, problems and power in “internationalisation at home”: Critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 412–430. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>.
- Kim, T. (2009). Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education*, 20(5), 395–405. <https://doi.org/10.1080/14675980903371241>.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, co-published with Center for International Higher Education at Boston College.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: “It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work.” *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/17439880902923606>.
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Rogaten, J., Gunter, A., & Raghuram, P. (2019). Internationalisation at a Distance and at Home: Academic and social adjustment in a South African distance learning context. *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 1–12. doi: [j.ijintrel.2019.06.001](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.06.001).
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., y Raghuram, P. (2021). Conceptualizing Internationalization at a Distance: A “Third Category” of University Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 266–282. <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>.
- Rabin, E., Kalman, Y.M. y Kalz, M. (2019). An empirical investigation of the antecedents of learner-centered outcome measures in MOOCs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16(14).
- Ramanau, R. (2016). Internationalization at a distance: A study of the online management curriculum. *Journal of Management Education*, 40(5), 545–575. <https://doi.org/10.1177/1052562916647984>.

- Roca, J.C., Chiu, C.M., Martínez, F.J. (2006). Understanding e-learning continuance intention: An extension of the technology acceptance model. *International Journal of Human-Computer Studies* 64, 683-696.
- Villavicencio, María V, (2020). Tendencias actuales de la internacionalización de la educación superior. *Retos para Cuba. Economía Y Desarrollo*, 163(1).
- Wächter, B. (2003). An introduction: Internationalisation at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5–11. <https://doi.org/10.1177/1028315302250176>.
- Waterval, D. G. J., Frambach, J. M., Driessen, E. W., & Scherpbier, A. J. J. A. (2015). Copy but not paste: A literature review of crossborder curriculum partnerships. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 65–85. <https://doi.org/10.1177/1028315314533608>.
- Zulueta, Y., Estrada, A. y Tabares Y. (2022). Evaluating students' satisfaction in online postgraduate courses through a fuzzy linguistic approach. *e-Collaboration*, 18(1) DOI: 10.4018/IJeC.304380