



Co-funded by
the European Union



Training and Realising Innovations
in Internationalisation at Home Pedagogies

PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL TRIP

TRIP
Training and Realising Innovations
in Internationalisation at Home Pedagogies

**The TRIP Professional Development Programme
for Teaching and Professional Support Staff**

Erasmus+

BEGIN >

UNIVERSITY OF LIMERICK
OILScoil Lúimnigh

euf Europa-Universität
Flensburg

umb MATEJ BEL
UNIVERSITY

UNIVERSITÉ
RENNES 2

GUÍA DE USO DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PARA EL PERSONAL DOCENTE Y
DE APOYO PARA PROMOVER LA INTERNALIZACIÓN INCLUSIVA EN EL HOGAR
(IaH) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Contenidos

Prefacio: Contexto y justificación del proyecto TRIP	5
Estructura y contenido de la guía	11
Sección primera: Visión general del enfoque TRIP de la IaH	14
1.0 Introducción.....	12
1.1 El proyecto TRIP valores y objetivos.....	14
1.2 Visión general del marco tripartito TRIP y sus resultados	13
1.3 Resumen provisional	15
Sección segunda: Diseño del programa de desarrollo profesional TRIP	17
2.0 Introducción.....	17
2.1 Metodología.....	15
2.2 Mapa institucional y conclusiones	18
2.3 IaH Unidad/equipo nivel institucional.....	17
2.4.Análisis de necesidades y conclusiones	21
2.5 Resumen provisional	23
Sección tercera: Evaluación comparativa de las prácticas de AI existentes en relación con el ODS 4	23
3.0 Introducción.....	23
3.1 Resultados	23
3.2 Resumen provisional	30
Sección cuarta: Programa de desarrollo profesional TRIP	33
4.0 Introducción.....	31
4.1 Módulos de formación en línea	31
4.2 Talleres adicionales de “Formador de formadores” (opcional)	32
4.3 La plataforma de formación TRIP	33
4.4 Certificación y premio al desarrollo profesional de TRIP	33
4.5 Enfoque y tarea del Plus One	36

4.6 Garantizar la sostenibilidad mediante talleres de formación de formadores	35
4.7 Pilotaje del progra de desarrollo profesional de TRIP.....	35
4.8 Resumen de la sección	42
Sección cinco: El enfoque pedagógico de TRIP	40
5.0 Introducción	40
5.1 Realización de innovaciones de las pedagogías IaH	40
5.2 El modelo de alineación constructiva del diseño curricular	40
5.3 Superposición del Diseño Universal para el Aprendizaje y la Enseñanza Culturalmente Sensible.....	41
5.4 Características y objetivos del UDL	42
5.5 Características y objetivos de la enseñanza culturalmente responsable.....	47
5.6 Resumen provisional	47
Sección sexta: El enfoque TRIP para el desarrollo de las destrezas interculturales	48
6.0 Introducción.....	48
6.1 Conceptos clave y teorías	48
6.2 Aplicación del programa de desarrollo profesional TRIP	51
Sección séptima: Estudio de casos posteriores a la formación	55
7.1 Introducción.....	52
7.2 Methodología: Estudios de caso	52
7.3 Estudios de caso: personal profesional de apoyo	
Estudio de caso_ No 1	56
Estudio de caso No. 2	54
Estudio de caso No. 3.....	56
Estudio de caso No. 4	58
7.4 Estudios de caso: Profesores/diseñadores de planes de estudios	59

Estudio de caso No. 5	63
Estudio de caso No. 6	62
Estudio de caso No. 7	63
Estudio de caso No. 8	65
Estudio de caso No.9	66
Estudio de caso No. 10	68
Estudio de caso No. 11	69
7.5 Resumen provisional	71
Sección octava: Reflexiones y comentarios finales	71
Apéndices:	
Apéndice A: Talleres TRIP de formación de formadores	
Apéndice B: Cuestionario previo a la formación	
Apéndice C: Cuestionario posterior a la formación	

Prefacio: Contexto y justificación del Proyecto TRIP

Nuestro objetivo al redactar esta guía de buenas prácticas es proporcionar información sobre las innovaciones en las pedagogías de la internacionalización en casa y la formación para el desarrollo profesional que hemos desarrollado para el contexto de la educación superior mediante el proyecto TRIP. El acrónimo TRIP significa Training and Realising Innovations in Internationalisation at Home Pedagogies y los resultados y la formación que destacaremos en esta guía forman parte de una serie de productos intelectuales que han sido desarrollados por el proyecto Erasmus + TRIP financiado por la UE (2021-1-IE02-KA220-HED-000032151) (<https://www.trip-project.eu/>) a lo largo de los cuatro años de duración del proyecto, de 2020 a 2024.

El contexto general y la justificación del proyecto TRIP es el creciente fenómeno global de la internacionalización de la educación superior. Este proceso se ha convertido en una prioridad estratégica clave para las universidades de muchas partes del mundo en las últimas tres décadas, incluidos los países miembros de la UE (Crăciun 2018). Al igual que en otros lugares, esto está ha generado un incremento significativo de estudiantes y personal internacional a los campus universitarios y, con ello, una creciente diversidad cultural y una nueva dinámica intercultural. Si bien esto ha creado nuevas y emocionantes oportunidades para el aprendizaje intercultural y el desarrollo de habilidades dentro de nuestras instituciones, este potencial aún no ha sido plenamente reconocido. Por ejemplo, aunque muchas universidades europeas reconocen la necesidad de preparar a los estudiantes para el mundo global y de mejorar la calidad de la educación, es menos frecuente que la internacionalización en casa (IaH) para todos los estudiantes se considere una actividad estratégica. Por otra parte, la internacionalización también ha planteado nuevos y complejos retos a los campus de origen, sobre todo en lo que se refiere a cómo garantizar la integración satisfactoria de los estudiantes y el personal de diversos orígenes culturales en nuestras comunidades universitarias y en la sociedad en general. En respuesta a estas nuevas oportunidades y retos, se ha hecho más acuciante la necesidad de que las instituciones de educación superior presten atención a la internacionalización en casa (IaH) como área paralela de desarrollo estratégico y planificación junto con la internacionalización hacia el exterior.

El desarrollo de las agendas de AI en la educación superior también debe entenderse en relación con el creciente debate académico sobre los valores, propósitos y medios de la internacionalización de la educación superior. Por lo tanto, se considera que ofrece un enfoque más equitativo de la internacionalización con el objetivo de producir experiencias universitarias internacionalizadas inclusivas que beneficien a todos los estudiantes, o «internacionalización

para todos» (De Wit y Jones 2018) . En este contexto, representa un discurso alternativo a las agendas tradicionales impulsadas por el mercado que sustentan la educación superior. La vinculación de la equidad y el acceso a la noción de IaH se remonta a las preocupaciones que surgieron en la década de 1990 de que la internacionalización de la educación superior estaba excluyendo a la mayoría no móvil, es decir, aquellos que no podían o carecían de los medios para aprovechar la movilidad de los estudiantes y el personal. Desde entonces, el concepto ha recibido mayor atención, especialmente desde que se incorporó en 2013 a la primera estrategia europea de educación superior de la Comisión Europea (COM/2013/499), y se ha ampliado su limitado alcance anterior. En 2015, Beelen y Jones (2015: 69) lo redefinieron como «la integración intencionada de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes en entornos de aprendizaje nacionales». Mientras tanto, en su definición, de Wit et al (2015:2) alinearon la AI con la misión social de las universidades para la mejora de la sociedad en general, por lo que implica «el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la prestación de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes, el personal, y para hacer una contribución significativa a la sociedad».

Sin embargo, a pesar del creciente interés político y académico en prácticas de internacionalización más inclusivas en la educación superior, aún falta de claridad en cuanto a lo que esto significa en la práctica y cómo se puede lograr de manera sostenible, con una serie de obstáculos clave identificados que han frustrado el progreso en esta área. En consecuencia, el Barómetro EAIE (2018) señaló una falta general de familiaridad en relación con IaH dentro de las instituciones, el desarrollo ad hoc de las actividades de IaH por un número limitado de defensores en lugar de una planificación y coordinación sistemáticas a nivel institucional, la necesidad de incentivos para alentar a los académicos y desarrolladores de planes de estudio como partes interesadas clave a participar en iniciativas para internacionalizar el plan de estudios para integrar este enfoque más ampliamente en todas las áreas disciplinarias temáticas. También se puso de relieve la necesidad de implicar al personal de apoyo profesional de toda la universidad para garantizar que la IaH se integre en todos los sistemas, servicios y ayudas, y que las instituciones inviertan en el desarrollo profesional para mejorar las competencias de todos los miembros del personal en áreas de conocimiento y habilidades relevantes para facilitar este objetivo. Otro ámbito problemático ha sido la falta de mecanismos claros para garantizar la calidad en relación con la IaH. Por ello, se ha pedido que se desarrollen

mecanismos institucionales que puedan supervisar eficazmente la inclusión y el éxito de la IaH a medida que se implanta.

En el transcurso del proyecto TRIP nos hemos esforzado por responder a estos retos desarrollando un enfoque integral y sistemático de la IaH que pueda reforzar nuestros compromisos institucionales con el IDE y los ODS de la ONU, y al mismo tiempo ofrecer innovaciones en pedagogía y formación, así como una garantía de calidad incorporada. Con este fin, hemos diseñado un marco tripartito de IaH que opera a nivel macro, meso y micro institucional con el objetivo último de garantizar una experiencia de educación internacional inclusiva y de alta calidad para todos los estudiantes, nacionales e internacionales por igual, y en particular para aquellos que han estado en desventaja en este ámbito anteriormente por las razones que sean. Además, nuestro enfoque no se limita a los estudiantes, sino a todos los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad en general, en términos de impacto y beneficios potenciales.

Nuestro enfoque de la IaH es, por lo tanto, inclusivo en su sentido más amplio. Busca integrar las dimensiones globales e interculturales identificadas por de Wit et al. (2015) en nuestros programas educativos. Además, adapta nuestros apoyos y servicios institucionales de manera que puedan garantizar que las diversas perspectivas y necesidades de todos los estudiantes y el personal, nacionales e internacionales, se reconozcan y se atiendan adecuadamente. Al desarrollar un enfoque de la IaH con valores centrados en la inclusión, pretendemos contribuir activamente a ampliar la accesibilidad a la educación superior. Además, al crear oportunidades para que los estudiantes perfeccionen competencias transversales clave, podemos fomentar al mismo tiempo la ciudadanía global por el bien de la sociedad en general. El enfoque TRIP pretende, por tanto, reflejar y apoyar el espíritu de una «universidad internacional responsable» que tiene la misión social de promover el bien común para todos, tanto en su ambición exterior y global como en sus objetivos y prácticas de IaH. En este sentido, definimos una Universidad Internacional Responsable (RIU) como «aquella que debe tener, en su núcleo, la voluntad de integrar proactivamente una dimensión global para lograr un “bien común” en beneficio de la sociedad». Reconoce, además, a la comunidad glocal como parte interesada clave y beneficiaria de cualquier resultado. Esta integración debe contar con las siguientes cualidades: ser intencional en la enseñanza, el aprendizaje y las actividades de investigación en el país de origen; tratar de estar en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, así como con los objetivos estratégicos de la institución; ser considerada como un aspecto clave de la responsabilidad social de la institución; y ser operacionalizada de manera sostenible a nivel local, nacional e internacional». De este modo, nuestro enfoque de

la IaH responde a la necesidad de alinear la educación superior con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, tal y como han reclamado Ramaswamy et al. (2021) y un número creciente de académicos desde entonces. Esta visión incluye contribuciones clave de proyectos como ATIAH , EQUiP y FRAMES Erasmus + K2, cuyo trabajo reconocemos y hemos tratado de aprovechar en el proyecto TRIP.

Para contribuir al avance de esta visión, los miembros del proyecto TRIP han desarrollado una serie de resultados intelectuales. En esta guía se presentan algunos de ellos, incluyendo innovaciones en las pedagogías de la IaH. Estos resultados están respaldados por investigaciones recientes sobre la IaH en el ámbito de la enseñanza superior, así como en nuestros propios ejercicios sobre mapeo institucional, análisis de necesidades y evaluación comparativa, que pueden consultarse aquí (<https://www.trip-project.eu/>). A continuación figuran los datos de las universidades que han participado en el proyecto TRIP, como socios de pleno derecho o asociados. Esta guía refleja la experiencia colectiva y el compromiso de los miembros del proyecto TRIP:



Universidad de Limerick (Irlanda)
Coordinador general del proyecto

La Universidad de Limerick (UL) es una universidad pública de investigación situada en Limerick, en la costa oeste de Irlanda. La universidad cuenta con más de 2000 empleados académicos y profesionales de apoyo y actualmente tiene más de 18 000 estudiantes de grado y postgrado matriculados. Aproximadamente el 20 % de los estudiantes de la Universidad de Limerick son de origen internacional.



Universidad de Rennes 2 (Francia)

Co-coordinador del reto virtual, social e intercultural

La Universidad Rennes 2 (UR2) es una universidad pública situada en la Alta Bretaña (Francia). Con 1740 empleados académicos y administrativos, Rennes 2 imparte enseñanza a 21 445

estudiantes de grado y posgrado. El alumnado incluye a más de 3000 estudiantes de origen internacional, que representan aproximadamente el 14 % del alumnado.



Universidad Complutense Madrid (Spain)

Co-coordinador del reto virtual, social e intercultural

La Universidad Complutense de Madrid (UCM) es una universidad pública de investigación situada en Madrid, España. Los casi 80 000 estudiantes matriculados en la UCM son atendidos por más de 11 100 académicos y profesionales de apoyo. El 10.2 % de los estudiantes de la UCM son internacionales.



Europa-Universität Flensburg (Alemania)

Socio de pleno derecho

La Europa-Universität Flensburg (EUF) es una universidad pública de Flensburg (Alemania). En ella trabajan más de 660 profesores y personal de apoyo que atienden a 5775 estudiantes. El 8.2 % del alumnado es de origen internacional.



Matej Bel University (Slovakia)

Socio de pleno derecho

La Universidad Matej Bel (UMB) es una universidad pública de investigación situada en Banska Bystrica, Eslovaquia. Los 450 profesores y personal de apoyo de la UMB imparten enseñanza a casi 7 000 estudiantes. Alrededor del 10 % de los estudiantes matriculados en la UMB son internacionales.



Universidad de Tlemcen (Algeria)

Miembro asociado

La Universidad de Belkaïd Abou Bekr Tlemcen es una universidad pública de Tlemcen (Argelia). En la Universidad de Tlemcen trabajan más de 2000 profesores y personal de apoyo, que imparten enseñanza a cerca de 49 000 estudiantes, de los cuales unos 400 proceden de entornos internacionales.



Universidad del Cabo occidental (Sudáfrica)

Miembro asociado

La Universidad del Cabo Occidental (UWC) es una universidad pública de investigación situada en Bellville, Sudáfrica. La UWC emplea a unos 5200 académicos y profesionales de apoyo, y cuenta con más de 23 000 estudiantes matriculados. Más de 1400 de estos estudiantes son internacionales.

Figure 1 illustrates the geographical locations of the five, full partners and two associate partners who participated in the Erasmus + TRIP project.



Figura 1: Socios plenos y asociados del Proyecto TRIP por localización geográfica

Estructura y contenido de la guía

Esta guía consta de las ocho secciones siguientes:

La Sección Uno proporciona información contextual esencial para que los lectores puedan comprender el alcance y el enfoque del proyecto TRIP. Esta sección inicia con una descripción de los objetivos y valores que sustentan nuestro enfoque de la IaH. También incluye una visión general del marco tripartito y de los principales resultados intelectuales desarrollados para promover los objetivos y la visión del proyecto.

La Sección Dos se centra en el diseño del Programa de Desarrollo Profesional TRIP, analizando las consideraciones y retos que se identificaron y abordaron. Además, relaciona las soluciones propuestas con la literatura académica y con los ejercicios de análisis de necesidades realizados al inicio del proyecto en nuestros propios contextos institucionales para determinar los puntos fuertes y las necesidades.

La Sección Tres destaca el ejercicio de evaluación comparativa desarrollado en la formación, y recomienda mejoras en actividades relacionadas con la IaH para contribuir al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNSG4).

[La Sección Cuatro](#) ofrece una descripción detallada del contenido del Programa de Desarrollo Profesional TRIP y destaca la plataforma de impartición. También presenta y justifica el premio digital relacionado, además de los talleres adicionales de «formación de formadores» creados para complementar los módulos de formación en línea.

[La Sección Cinco](#) ofrece una visión general del enfoque pedagógico del Programa de Desarrollo Profesional TRIP, analizando las innovaciones que ofrece y su integración para promover la AI inclusiva a nivel del currículo y de la enseñanza-aprendizaje.

[La Sección Seis](#) expone el enfoque de la capacitación intercultural promovido en el Programa de Desarrollo Profesional TRIP. Se exploran los conceptos y teorías clave relacionados, así como su aplicación para desarrollar habilidades de comunicación cultural y lingüísticamente sensibles en nuestros campus en la búsqueda de la IaH.

[La Sección Siete](#) presenta estudios de casos de buenas prácticas emergentes en IaH desde la perspectiva del personal docente y de apoyo que ha participado en el Programa de Desarrollo Profesional TRIP, describiendo las adaptaciones implementadas en las prácticas actuales y los aprendizajes clave alcanzados. La elección del método y los estudios de caso se presentan en esta sección.

En [la octava sección](#) se ofrecen reflexiones y comentarios finales sobre el Programa de Desarrollo Profesional TRIP y se formulan recomendaciones concretas para el futuro.

Sección Primera: Visión general del enfoque TRIP de la internacionalización en el país de origen

1.0 Introducción

En esta sección, presentamos una visión general del enfoque TRIP de la IaH, destacando el marco tripartito y los resultados que hemos desarrollado, junto con los procesos implicados en

su diseño. Comenzamos reafirmando los valores y objetivos que hemos tratado de promover a lo largo del proyecto.

1.1 Valores y objetivos del proyecto TRIP

El objetivo primordial en nuestro proyecto ha sido desarrollar un enfoque integral de la IaH basado en valores que pueda abordar los nuevos retos y oportunidades que surgen en las instituciones de educación superior en nuestros diversos contextos nacionales, y especialmente, debido a la internacionalización en curso y la creciente diversidad cultural que se encuentra en nuestros campus. En el núcleo de nuestro enfoque está el compromiso con los valores asociados al EDI y los ODS de la ONU, y en particular el ODS 4, que buscan garantizar «una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Este objetivo es un motor clave para el cambio positivo y pone de relieve el poder radical y transformador de la educación en la promoción de la sostenibilidad y la equidad. Nuestro enfoque de la IaH también apoya los recientes llamamientos a reimaginar la internacionalización en la educación superior mediante los ODS de la ONU (Ramaswamy et al. 2021) y tiene el principio de inclusión en su núcleo. También ha sido nuestra intención desarrollar un enfoque de AI que pueda contribuir activamente al avance de la misión social de las universidades de contribuir al «bien común» de la sociedad. En este sentido, apoyamos el argumento de Brandenburg (2020, p.12) a favor de la «internacionalización de la educación superior para la sociedad», según el cual la educación, la investigación, el servicio y el compromiso internacionales o interculturales redundan en beneficio de la comunidad en general (véase también Jones et al. 2021; Leask y de Gayardon 2021). Hudzik y Stohl (2009, p.9) nos dicen que, «para tener éxito, la internacionalización debe impregnar las misiones y la ética de las instituciones [y] no debe ser un mero espectáculo secundario o un apéndice de los objetivos principales de la institución». El enfoque de TRIP se basa en estos objetivos y principios superiores, que tratamos de promover de forma práctica a través de las acciones y materiales que hemos desarrollado a lo largo del proyecto.

1.2 Visión general del marco tripartito TRIP y sus resultados

Para ello, hemos diseñado un marco global de IaH que opera a nivel macro, meso y microinstitucional, con recursos de formación complementarios, para facilitar la aplicación e integración de la IaH inclusiva en todos los aspectos de la vida universitaria. En primer lugar, a nivel macro, hemos desarrollado políticas y sistemas que pueden garantizar que la IaH se planifica y se dirige sistemáticamente desde arriba hacia abajo para garantizar el máximo impacto y eficiencia. Además, hemos diseñado e implantado mecanismos de garantía de calidad para asegurar el seguimiento de los avances y la evaluación y recompensa de los

resultados y el éxito. Los resultados específicos que hemos producido a nivel macro para abordar estos objetivos son:

- Carta de Valores: define el concepto de universidad internacional responsable y los principios subyacentes que conforman el enfoque TRIP;
- Marco de autoevaluación institucional y herramientas de garantía de calidad indexados a los ODM4 de la ONU.
- Proceso inclusivo de certificación y concesión de premios institucionales de IaH.

Estos resultados buscan abordar la actual falta de un enfoque sólido y global de la AI en nuestras propias instituciones, y en la educación superior en general, y al mismo tiempo promover la IaH de manera que apoye los valores educativos del EDI y el ODS 4 de las Naciones Unidas.

En segundo lugar, en el nivel meso del plan de estudios y la enseñanza y el aprendizaje, hemos desarrollado innovaciones en el diseño pedagógico que permiten al personal docente internacionalizar el plan de estudios dentro de su propia disciplina de manera inclusiva y culturalmente receptiva. Esto incluye una formación adaptada para ayudarles a implementarlo. También se ha desarrollado una formación adicional para el personal docente y de apoyo profesional con el fin de aumentar la concienciación sobre la IaH y su importancia. Estos programas ofrecen formación práctica e intercultural, orientada a facilitar la comunicación en los entornos culturalmente diversos del campus, promoviendo la inclusión y la accesibilidad de toda la comunidad.

Los resultados específicos que hemos desarrollado a nivel meso son los siguientes:

- Programa de desarrollo profesional en línea para personal docente y de apoyo profesional (El Programa de Desarrollo Profesional TRIP);
- Talleres de «formación de formadores» y recursos asociados para apoyar el desarrollo de una Comunidad de Práctica institucional de IaH;
- Guía de buenas prácticas, que muestra el enfoque TRIP e incluye estudios de casos posteriores a la formación (en este documento);
- Premio al desarrollo profesional del personal en forma de insignia digital

Estos recursos contribuyan a subsanar las carencias existentes entre el personal docente y de apoyo profesional de nuestras propias instituciones y de la enseñanza superior en general.

Tienen como objetivo facilitar y motivar el desarrollo de capacidades y el intercambio de buenas prácticas en áreas clave para la IaH.

En tercer lugar, a nivel micro, hemos creado recursos de formación para que los estudiantes puedan relacionarse con sus compañeros, ya sea en el campus o en instituciones asociadas extranjeras, incluidas aquellas ubicadas en contextos del sur global. Estas iniciativas permiten a los estudiantes colaborar en proyectos de trabajo conjuntos con grupos comunitarios, mientras desarrollan competencias transversales esenciales, como la comunicación intercultural, el uso de medios de comunicación y tecnología digital, y el aprendizaje basado en retos. Los resultados específicos a nivel micro son:

-Módulo electrónico con intercambio virtual integrado (The Intercultural Virtual Societal Challenge)

-Taller presencial de formación de formadores

-Guía de buenas prácticas y un vídeo de formación para apoyar la aplicación del IVSC; desarrollo de

-Materiales y recursos adicionales en línea para profesores y estudiantes:

-Premio al compromiso de los estudiantes en forma de certificado digital.

Estos recursos se diseñaron para crear oportunidades de experiencias educativas internacionales de alta calidad para todos los estudiantes y, en particular, para aquellos que no pueden acogerse a la movilidad presencial, así como para fomentar la ciudadanía global y mejorar la empleabilidad de nuestros estudiantes.



Figura 2: Marco tripartito, objetivos y resultados de TRIP

1.3 Resumen provisional

En el apartado anterior, hemos presentado una visión general del enfoque TRIP de la educación inclusiva y de los resultados que hemos diseñado para ayudar a hacer realidad la visión y los objetivos del proyecto.

En la segunda sección, nos centraremos específicamente en el Programa de Desarrollo Profesional TRIP, diseñado para satisfacer las necesidades profesionales del personal de apoyo y de los profesores en áreas clave para el desarrollo y la implementación de la IaH inclusiva, teniendo en cuenta la actual falta de competencias en esta área en nuestras propias instituciones y en la educación superior en general.

Sección Dos: Diseño del Programa de Desarrollo Profesional TRIP

2.0 Introducción

En esta sección describimos cómo se diseñó y puso a prueba el Programa de Desarrollo Profesional TRIP, desde los ejercicios iniciales de mapeo y análisis de necesidades hasta las etapas subsiguientes de pilotaje y perfeccionamiento del contenido. Comenzamos con una descripción general de la metodología utilizada para determinar el *statu quo* en nuestras propias instituciones y las áreas relevantes de fortalezas y necesidades.

2.1 Metodología

El procedimiento metodológico constó de cuatro etapas de recogida de datos entre septiembre de 2022 y agosto de 2024. Estas fases consistieron en (i) un ejercicio de mapeo institucional, (ii) un análisis de necesidades que incluyó grupos focales con profesores y desarrolladores curriculares de una amplia gama de áreas disciplinarias, y grupos focales con personal de apoyo profesional de agencias clave de servicios y apoyo universitario, (iii) una etapa de pilotaje preliminar, y (iv) una etapa de pilotaje final. A lo largo de esta sección se analizan estos elementos y los resultados obtenidos.

2.2 Mapeo institucional y conclusiones

Se llevó a cabo un ejercicio inicial de mapeo para determinar si en las instituciones asociadas a TRIP existían infraestructuras, políticas, servicios o ayudas de interés para la IaH. También se trató de determinar cómo se abordaban el EDI y los ODS de las Naciones Unidas para hacerse una idea de la cultura y el espíritu institucional en cada caso. Esta información se consideró esencial para garantizar que los recursos de formación que estábamos planificando fueran apropiados en términos de nuestros propios objetivos estratégicos institucionales, valores, prioridades y necesidades, y para determinar los mecanismos mediante los cuales se impartiría la formación para garantizar la máxima aceptación e impacto. Para el ejercicio inicial de mapeo institucional, se emplearon los criterios y herramientas desarrollados por el Proyecto ATIAH Erasmus+ (<https://research.ncl.ac.uk/atiah/>) con encuestas en línea administradas a los principales interesados dentro de los diversos organismos institucionales y unidades académicas. De este modo, las personas mejor situadas para facilitar la información pudieron informar en cada una de las áreas requeridas.

2.3 Unidad/equipo de IaH a nivel institucional

El mapeo reveló que sólo uno de los socios del proyecto contaba con un equipo específicamente encargado de desarrollar y supervisar las iniciativas de IaH a nivel institucional. Se trataba de un comité presidido por el responsable institucional de internacionalización de la institución. En cuanto a su composición, incluía a representantes de todos los servicios y organismos de apoyo de la universidad, incluidos los servicios de registro académico, biblioteca, salud, asesoramiento y discapacidad, así como funcionarios de las unidades centralizadas de EDI y de garantía de calidad, y profesores universitarios de alto nivel de las distintas unidades académicas de la universidad. Por el contrario, en las otras cuatro instituciones asociadas al programa TRIP, la internacionalización de los estudiantes formaba parte de las competencias de las oficinas internacionales de las instituciones, y no de una unidad encargada de supervisar exclusivamente este ámbito concreto de la internacionalización.

Política institucional/plan estratégico de IaH

En lo que respecta a las políticas y/o planes estratégicos relacionados con la IaH, el estudio reveló que, si bien las cinco instituciones asociadas habían desarrollado políticas de internacionalización, sólo tres tenían políticas explícitas sobre IaH o referencias a la IaH en otras políticas o planes estratégicos existentes. Otro hallazgo clave fue que los derechos y necesidades específicos del personal y los estudiantes internacionales sólo se mencionaban en algunas de las instituciones asociadas y que la política de DI se centraba principalmente en el género y las discapacidades, con una referencia menos frecuente a otros elementos de identidad que son fundamentales para la política de IaH que pretende ser inclusiva, como la raza/etnia y el estatus político (por ejemplo, solicitante de asilo/refugiado). Además, sólo dos instituciones socias hicieron referencia explícita a los ODS de la ONU en las políticas relacionadas, mencionando específicamente el ODS4 en ambos casos. Cabe señalar que, en algunos casos, el personal implicado manifestó un desconocimiento total de las unidades y políticas relacionadas con la IaH y que, en general, todas las instituciones asociadas a TRIP tenían un conocimiento limitado de los objetivos de la IaH y de su relación con la internacionalización en general. Estos resultados sugieren que existe una falta de visibilidad en torno a la AI y que sólo un número limitado de personal participa activamente en las actividades relacionadas con la AI.

Apoyos y servicios de AI a nivel institucional

El ejercicio inicial de mapeo también trató de identificar los tipos de servicios y apoyos que se estaban prestando a los estudiantes y al personal y si se estaban adaptando de forma

culturalmente receptiva en apoyo de la IaH. Por ejemplo, ¿existía un servicio de asesoramiento o para discapacitados que tuviera en cuenta las necesidades adicionales de los estudiantes internacionales? ¿Se ofrecía formación intercultural a los estudiantes y al personal y se disponía de ayudas lingüísticas específicas para apoyar la integración académica y social de los estudiantes internacionales? El ejercicio de mapeo indicó que, si bien todas las instituciones asociadas al programa TRIP ofrecían algunos servicios y ayudas diseñados específicamente para los estudiantes y el personal internacionales, existían grandes diferencias en cuanto a la gama de ayudas ofrecidas y la forma en que se prestaban. Mientras tanto, había pocos indicios de que los servicios de salud, asesoramiento o discapacidad de toda la universidad estuvieran adaptados para satisfacer las necesidades culturales adicionales de los estudiantes y el personal internacionales.

Por lo que respecta al apoyo intercultural a los estudiantes y al personal, se constató que se encontraba en su mayor parte en su fase inicial, y las cinco instituciones asociadas indicaron que se encontraba en las fases de planificación o en las primeras fases de aplicación en toda la universidad para los profesores/encargados de elaborar los planes de estudios, el personal de apoyo y los estudiantes. En todas las instituciones en las que se había desarrollado la formación intercultural, ésta se dirigía únicamente a los estudiantes y el personal internacionales y no se ofrecía también a los estudiantes y el personal nacionales, aunque en una institución se estaban planificando ayudas conjuntas de este tipo en reconocimiento de la necesidad de reunir a los dos grupos para maximizar las oportunidades de encuentros y aprendizaje interculturales. Mientras tanto, el apoyo lingüístico designado para los estudiantes internacionales se encontraba en fase de planificación, inicio o implementación parcial para todos los miembros de sus comunidades universitarias en lugar de estar completamente implementado, y cuando existía se ofrecía principalmente de forma adicional en lugar de estar integrado en los programas académicos como asignaturas optativas. El apoyo lingüístico también solía adoptar la forma de talleres sobre el uso de la lengua académica, y sólo dos de las cinco instituciones ofrecían también apoyo lingüístico general en la lengua de enseñanza a todos los estudiantes internacionales procedentes de otra lengua materna para facilitar la integración social de los estudiantes internacionales, y el apoyo lingüístico al personal internacional sólo se ofrecía en dos de las cinco instituciones asociadas. Estas conclusiones sugieren que las necesidades adicionales de los estudiantes y el personal internacionales de las instituciones asociadas sólo se comprenden parcialmente y se atienden a nivel central.

Desarrollo profesional a nivel institucional

El mapeo institucional también investigó si en las instituciones asociadas se impartía desarrollo profesional y de qué manera, y si existía algún tipo de formación de desarrollo profesional en

áreas de relevancia para la IaH. Se descubrió que, aunque las cinco universidades asociadas tenían centros institucionales bien establecidos que se encargaban de la formación para el desarrollo profesional, y que este tipo de formación estaba disponible tanto para los profesores y desarrolladores de planes de estudios como para el personal de apoyo, ninguna ofrecía formación específica relacionada con la IaH, aunque estaba prevista en una institución pero se había retrasado debido a la pandemia de Covid-19. Mientras tanto, sólo en una de las instituciones asociadas se ofrecía formación para el desarrollo profesional en áreas relacionadas con la IaH. Mientras tanto, sólo en una de las instituciones asociadas se ofrecía formación de desarrollo profesional en EDI. Aunque se ofrecía a todo el personal, la participación hasta la fecha era inferior al diez por ciento. La misma universidad asociada también ofrecía formación en pedagogía inclusiva (en concreto, Diseño Universal para el Aprendizaje) a todos los profesores y responsables de la elaboración de planes de estudios, con una participación de alrededor del cincuenta por ciento. En cuanto a los mecanismos y sistemas para el desarrollo profesional en las instituciones asociadas, en dos casos se ofreció a través de cursos presenciales, mientras que en los tres restantes, tomó la forma de cursos en línea / seminarios en línea que se consideró un modo de entrega más eficiente. Otra conclusión clave fue que, en las cinco instituciones asociadas, la formación de desarrollo profesional disponible era opcional y no obligatoria. El carácter optativo de la formación ofrecida y las bajas cifras globales de participación sugieren que el desarrollo profesional del personal no es un área que se esté incentivando, supervisando o teniendo en cuenta suficientemente en los procesos institucionales de promoción y progresión.

Conclusiones del mapeo institucional

Los resultados del ejercicio de mapeo institucional indicaron que las cinco instituciones asociadas se encontraban en distintas fases del proceso de la IaH y que éste se desarrollaba de distintas maneras. Esto sugería que, como punto de partida crucial para la formación que pretendíamos desarrollar, era necesario hacer hincapié en la concienciación en relación con la IaH como concepto, su relevancia para todos los miembros del personal y sus beneficios. Además, la formación debería ofrecerse tanto al personal de apoyo profesional como a los profesores y responsables de los planes de estudios, y debería incentivarse para garantizar un alto nivel de aceptación en todas nuestras instituciones y a todos los niveles. Estas conclusiones sirvieron de base a la decisión de ampliar el alcance de la formación profesional del programa TRIP a todos los miembros del personal, y no sólo a los profesores y responsables de la elaboración de planes de estudios, como se había pensado en un principio. Una vez obtenidos valiosos datos sobre la forma en que se abordaba y desarrollaba la IaH en las instituciones asociadas a TRIP, se llevó a cabo un análisis más detallado de las necesidades, que incluyó grupos de discusión organizados en las instituciones asociadas con representantes de cada grupo destinatario.

2.4 Análisis de necesidades y conclusiones

El objetivo del análisis de necesidades entre los miembros del personal era triple: 1) evaluar la concienciación, los conocimientos y las aptitudes existentes en materia de IaH; 2) descubrir las prácticas existentes en materia de IaH; y 3) determinar las lagunas y las prioridades para orientar la formación prevista para cada grupo destinatario (es decir, el personal de apoyo y los profesores/elaboradores de planes de estudios). El análisis de las necesidades arrojó una serie de conclusiones importantes que contribuyeron a afinar el contenido del Programa de Desarrollo Profesional TRIP.

Concienciación / Conocimientos / Aptitudes

El análisis de las necesidades confirmó que existían variaciones considerables en cuanto a la concienciación, los conocimientos y las aptitudes en relación con la IaH dentro de cada grupo destinatario. Entre el personal de apoyo profesional, la concienciación era mayor cuando el personal trabajaba directamente en divisiones internacionales o en unidades que prestaban apoyo a los estudiantes internacionales, y a menudo era considerablemente menor entre el personal que trabajaba en otros organismos institucionales. Además, el personal de apoyo profesional que trabajaba en áreas como el registro académico y la tecnología de la información a menudo percibía la IaH como un área que no formaba parte de sus competencias o que no era

relevante para sus funciones y prácticas profesionales. En el caso de los profesores de planes de estudios, también se observaron niveles variables de conocimiento de la IaH, siendo los que se dedicaban a la enseñanza de lenguas extranjeras y estudios culturales los que más conocían la IaH como concepto y también en relación con los tipos de apoyo o servicios que su universidad ofrecía a los estudiantes y al personal internacionales, o que consideraban que debían ofrecerse para facilitar la integración académica y social de estos grupos.

En el análisis de las necesidades, los profesores y responsables de la elaboración de planes de estudios plantearon con mayor frecuencia tres temas de preocupación; Estas se referían a cómo internacionalizar el plan de estudios en su propia disciplina, cómo implicar a los estudiantes internacionales de determinados orígenes culturales que, en su opinión, eran menos capaces o estaban menos dispuestos a contribuir en el aula, y la carga de trabajo adicional que, en su opinión, suponía enseñar y evaluar a estudiantes internacionales de una lengua materna diferente como consecuencia de su falta de familiaridad con las normas académicas de la institución de acogida, y su falta de dominio de la lengua de enseñanza, y de la escritura académica en particular, que se consideraba uno de los principales retos.

Los niveles de conocimientos y competencias interculturales declarados por el personal docente y de apoyo profesional de las instituciones asociadas también variaron considerablemente. Una vez más, el personal docente que trabajaba en las áreas de enseñanza de lenguas extranjeras y estudios culturales fue el que declaró ser más competente, mientras que los académicos de otras áreas disciplinarias y el personal de apoyo profesional consideraron, en general, que carecían de estas competencias. Un tema amplio y recurrente que se planteó en el análisis de las necesidades fueron los retos relacionados con la comunicación intercultural, que sugerían la necesidad de una formación especializada en este ámbito. Estos resultados confirmaron la necesidad de un módulo de introducción a la comunicación intercultural tanto para el personal de apoyo profesional como para los profesores, y también destacaron el valor de incluir un módulo sobre comunicación intercultural para todos los miembros del personal.

Iniciativas y prácticas existentes en materia de IaH

El análisis de las necesidades reveló además que en las instituciones asociadas al programa TRIP se estaban planificando o habían comenzado a aplicarse una amplia gama de iniciativas relacionadas con la IaH. En la mayoría de los casos, estas iniciativas estaban siendo desarrolladas por personal de apoyo profesional que trabajaba en una división centralizada de educación internacional, o habían sido diseñadas dentro de una unidad designada de desarrollo profesional, o por pequeños grupos de académicos que trabajaban en una gama limitada de áreas disciplinarias. Otra conclusión clave fue que en algunas de las instituciones asociadas

también se estaban desarrollando conocimientos y competencias pertinentes a través de la participación del personal docente en proyectos Erasmus+. Entre ellos se encontraban los proyectos EQUIIP y ATIAH, que se ocupaban de diseñar enfoques y herramientas para promover la AI a nivel del plan de estudios y de la enseñanza y el aprendizaje, y el proyecto FRAMES, que se centraba en las innovaciones en el ámbito del intercambio virtual. El análisis de las necesidades también puso de manifiesto la existencia de conocimientos especializados en pedagogía lingüística en una de las instituciones asociadas a través de los proyectos ESTA (<https://esta-project.eu/>) y MaMLise Erasmus + (<http://mamlise.home.amu.edu.pl/>). Esto sugiere que existen focos de conocimientos y capacidades relacionados que podrían compartirse y aprovecharse a través del programa de desarrollo profesional TRIP. En la siguiente sección, presentamos los resultados del ejercicio de evaluación comparativa que se llevó a cabo posteriormente en relación con nuestras prácticas existentes relacionadas con la IaH.

2.5 Resumen provisional

Una vez obtenidos estos resultados a partir de los ejercicios de mapeo y análisis de necesidades, pasamos a continuación al ejercicio de evaluación comparativa que se llevó a cabo posteriormente en relación con nuestras prácticas existentes relacionadas con la IaH. Sección tercera: Evaluación comparativa de las prácticas de AI existentes en relación con el ODS4.

3.0 Introducción

Además de identificar la gama de prácticas relacionadas con la IaH existentes en las instituciones asociadas al proyecto TRIP, también era importante evaluarlas en relación con su accesibilidad e inclusividad, de conformidad con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, así como formular recomendaciones sobre la forma en que podrían mejorarse para alinearse mejor con los objetivos y la visión del proyecto TRIP y apoyarlos. Los resultados se presentan en la siguiente subsección.

3.1 Conclusiones

La Tabla 1a) y b) muestra la gama de a) servicios y apoyos relacionados con la IaH, y b) iniciativas de orientación pedagógica que se identificaron en el análisis de necesidades, junto con sus limitaciones actuales y los cambios necesarios para mejorar su accesibilidad e inclusividad en apoyo del ODS4.

Tabla 1a) Resultados de la evaluación comparativa de los servicios y ayudas existentes en materia de IaH en las instituciones asociadas al TRIP

Servicios y ayuda de la IaH	Limitaciones en la actualidad	Cambios recomendados para apoyar el ODS4
<ul style="list-style-type: none"> Formación intercultural para los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> Se ofrece formación a los estudiantes internacionales, pero no a los nacionales. Garantía de calidad limitada. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar la formación a los estudiantes nacionales y ofrecerla conjuntamente a ambos grupos para maximizar las oportunidades de encuentros interculturales y aprovecharlas para el aprendizaje intercultural. Establecer mecanismos para supervisar la aceptación y las reacciones de los estudiantes. Ofrecer un premio para incentivar y recompensar a los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> Formación intercultural para los empleados 	<ul style="list-style-type: none"> La formación se ofrece en seminarios a la hora del almuerzo o en seminarios web, pero la asistencia es escasa. No hay revisión formal ni garantía de calidad de la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> Basarse en esto mediante la formación de desarrollo profesional TRIP. Promover e incentivar mediante la creación de un premio al desarrollo profesional del personal TRIP y una insignia digital.

		<ul style="list-style-type: none"> • Introducir una evaluación externa y mecanismos de retroalimentación del personal. • Promover el reconocimiento de la formación y el premio al desarrollo profesional del personal del programa TRIP en los procesos institucionales de progresión y promoción..
<ul style="list-style-type: none"> • Compañeros interculturales (estudiantes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Buena aceptación entre los estudiantes internacionales, pero limitada entre los nacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover e incentivar vinculando el premio TRIP a los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Compañeros interculturales (empleados). 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitado a una sola institución asociada a TRIP y escasa aceptación por parte del personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la concienciación mediante el programa de desarrollo profesional TRIP. • Vincular el premio de desarrollo profesional TRIP al personal para incentivar su participación..
<ul style="list-style-type: none"> • Espacio destinado para las actividades y 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponible unicamente para una institución asociada de TRIP 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a través del programa de

<p>la formación acerca de la interculturalidad</p>		<p>desarrollo profesional TRIP.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celebración de eventos de formación intercultural opcionales relacionados con el programa TRIP en un espacio designado para aumentar la sensibilización y la visibilidad..
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo lingüístico académico para estudiantes internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría se ofrecen como módulos adicionales, lo que aumenta la carga de trabajo de los estudiantes y reduce su atractivo. • Utilización desigual por parte de los estudiantes internacionales en todas las disciplinas académicas. • Falta de concienciación de los directores y profesores de los cursos sobre la disponibilidad de estos recursos y su valor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluirlos en los programas académicos de todas las disciplinas como asignaturas optativas y vincularlos a los premios TRIP para incentivar su utilización y aumentar su valor a los ojos de los estudiantes. • Aumentar la concienciación entre los directores de curso y los profesores a través del programa de desarrollo profesional TRIP para que comprendan mejor el valor y puedan guiar a los

		estudiantes hacia estos recursos.
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo lingüístico generalizado para estudiantes internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación desigual por parte de los estudiantes internacionales en algunas disciplinas académicas, ya que no se entiende el valor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la concienciación e incentivar a los estudiantes vinculando la participación al premio TRIP para estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo lingüístico profesional para el personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta limitada entre los socios de TRIP. • Escasa aceptación entre el personal internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a través del programa de desarrollo profesional TRIP. • Incentivar la participación vinculándola al premio TRIP para el personal.
<ul style="list-style-type: none"> • Centro de escritura académica L1 y L2 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa atención a los retos relacionados con la L2 en la escritura académica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a través del programa de desarrollo profesional TRIP. • Incentivar la participación vinculándola al premio para estudiantes TRIP. • Hacer que el servicio sea más receptivo culturalmente contratando tutores de diferentes orígenes L1..

<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a los estudiantes internacionales en normas y cultura académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo lo ofrecen algunos socios del programa TRIP. • Utilización limitada y desigual entre los estudiantes internacionales de las distintas asignaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a través del programa de desarrollo profesional TRIP • Promover e incentivar la oferta de asignaturas optativas en todas las áreas académicas. Raise awareness of students, course directors and teaching staff in relation to its value. • Vinculación con el premio para estudiantes TRIP para aumentar aún más el valor a los ojos de los estudiantes internacionales.
<ul style="list-style-type: none"> • Inducción a las normas y cultura académicas para el personal internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo ofertado a algunos socios de TRIP 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover e incentivar mediante la vinculación al premio de desarrollo profesional del personal de TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Planes de apoyo a la incorporación a programas universitarios de solicitantes de asilo y desplazados internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo ofrecido por algunos socios de TRIP 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización a través del programa de desarrollo profesional TRIP.

<ul style="list-style-type: none"> • Planes de apoyo internacional para los estudiantes que están en riesgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo ofertado por algunos socios de TRIP 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización a través del programa de desarrollo profesional TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Planes de perfeccionamiento del profesorado en situación de desplazamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo ofertado por uno de los socios de TRIP 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización a través del programa de desarrollo profesional TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Clases comunitarias de idiomas para solicitantes de asilo y desplazados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo ofertadas por algunos socios de TRIP 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización a través del programa de desarrollo profesional TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Formación de desarrollo profesional en EDI/SDG. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo ofertada por algunos socios de TRIP 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a todos los socios de TRIP como parte del Programa de Desarrollo Profesional de TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Formación para el desarrollo profesional en prácticas informadas sobre traumas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecido sólo por algunos socios de TRIP. • Sin vínculo explícito con IaH. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a todos los socios de TRIP sobre la importancia de la IaH e incentivar su participación vinculándola al premio de desarrollo profesional del personal de TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades de práctica para el personal de apoyo profesional y para los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitado número de miembros de CoP en los socios de TRIP para cada grupo destinatario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear CoPs en IaH e incentivar a los profesores para que se conviertan en miembros vinculándolos a la formación de Desarrollo Profesional TRIP y al premio TRIP para el personal.

<ul style="list-style-type: none"> • Actos/celebraciones culturales de orientación internacional organizados para toda la comunidad universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa participación por parte de los empleados y los estudiantes nacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con los premios TRIP para estudiantes y personal a fin de incentivar la participación.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Table 1b) Resultados de la evaluación comparativa de las prácticas pedagógicas existentes relacionadas con la IaH

Prácticas pedagógicas de la IaH	Limitaciones	Áreas de mejora
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas de intercambios virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo se ofrece en algunas instituciones asociadas a TRIP. • Gama limitada de módulos y áreas disciplinarias implicadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a todos los socios de TRIP. • Promover en todas las áreas disciplinarias, incluyendo STEM. • Desarrollar la experiencia de los profesores en este ámbito mediante la formación profesional TRIP. • Desarrollar el modelo de intercambio virtual TRIP con flexibilidad para ser integrado en módulos existentes o ser ofrecido como una oferta independiente para incentivar y facilitar la

		<p>implementación a través del currículo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar la participación de los estudiantes vinculándola a los premios TRIP para estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Alternativa al conjunto de módulos Erasmus con formación intercultural integrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofertado solo por una institución asociada a TRIP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la concienciación mediante el programa de desarrollo profesional TRIP. • Ampliar la oferta en las instituciones asociadas a TRIP.
<ul style="list-style-type: none"> • Formación para el desarrollo profesional en pedagogías inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecido sólo por uno de los socios de TRIP. • No tiene suficientemente en cuenta la creciente diversidad cultural en las aulas y cómo puede aprovecharse para el aprendizaje intercultural y para mejorar la calidad de la oferta educativa internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a todos los socios de TRIP mediante el programa de desarrollo profesional de TRIP. • Añadir una dimensión culturalmente receptiva para aumentar la relevancia de la IaH.
<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos pedagógicos comunitarios con adultos y niños de 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo ofertado por algunos socios de TRIP 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la sensibilización mediante el programa

<p>grupos étnicos marginados (nacionales e internacionales).</p>		<p>de desarrollo profesional TRIP.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliación en las instituciones asociadas a TRIP.
------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El ejercicio de evaluación comparativa proporcionó una gran cantidad de información valiosa en relación con la forma en que nuestros servicios y apoyos existentes para los estudiantes y el personal internacionales podrían ampliarse y adaptarse para satisfacer mejor sus necesidades académicas, culturales y sociales. También puso de relieve la necesidad de crear más oportunidades para el aprendizaje intercultural en todo el campus y cómo se podría avanzar en este sentido reuniendo a estudiantes y personal nacionales e internacionales en encuentros interculturales e impartiendo formación intercultural en la que participaran grupos de ambos orígenes. Además, se indicaba cómo el desarrollo de módulos interculturales complementarios y de alternativas adaptadas a la oferta Erasmus podría contribuir a la mejora de las competencias interculturales de todos los estudiantes.

Mientras tanto, en el nivel meso del plan de estudios y la enseñanza, proporcionó información útil sobre las prácticas emergentes de IaH en áreas como las pedagogías inclusivas, la enseñanza lingüística y culturalmente sensible, el intercambio virtual, los proyectos de extensión comunitaria con grupos marginados y la práctica informada sobre el trauma como áreas que podrían integrarse en el plan de estudios en apoyo del ODS4. En este sentido, fue útil para indicar cómo el conocimiento y las habilidades relevantes que se estaban desarrollando en las universidades socias de TRIP podrían aprovecharse y compartirse, pero no siempre son factibles o aplicables en las instituciones y, por lo tanto, las opciones permiten flexibilidad en la aplicabilidad. El análisis también confirmó dónde era necesario innovar en pedagogía y formación para abordar las limitaciones y lagunas existentes, y la forma que deberían adoptar.

3.2 Resumen provisional

Una vez establecido el *statu quo* actual en relación con las prácticas de AI en nuestras propias instituciones, en la siguiente sección destacamos cómo se tuvieron en cuenta los conocimientos adquiridos en el diseño de los módulos de formación que creamos para el personal docente y de apoyo, que adoptaron la forma del Programa de Desarrollo Profesional TRIP. Section Four: The TRIP Professional Development Programme

4.0 Introducción

Los resultados de la revisión de la literatura, el mapeo institucional y los ejercicios de análisis de necesidades condujeron al desarrollo de un conjunto inicial de tres módulos de formación en línea que se describen a lo largo de esta sección junto con las formas en que se mejoraron a través del pilotaje.

4.1 Módulos de formación en línea

El componente de formación en línea de la formación TRIP consta de tres módulos electrónicos, cada uno de los cuales tiene una duración prevista de una hora, lo que hace un total de tres horas para todo el curso de formación. Para facilitar la formación, se ofrece a través de un formato de aprendizaje electrónico a ritmo propio con contenidos que tratan de abordar las necesidades específicas de desarrollo de cada grupo profesional, así como las áreas de necesidad común. Al diseñar el contenido, se ha intentado tener en cuenta los distintos niveles de concienciación, conocimientos y habilidades relacionados con la IaH dentro de la institución asociada al TRIP y entre ellas, por ejemplo, proporcionando enlaces a materiales de lectura adicionales. El contenido también señala que el enfoque TRIP de la IaH puede desarrollarse y aplicarse de diferentes maneras, al tiempo que se adhiere a los valores comunes asociados con el EDI y el UNSDG4 que lo sustentan, y nos hemos esforzado por proporcionar ejemplos prácticos para ilustrar los puntos planteados. A continuación se enumeran los tres módulos electrónicos que constituyen el núcleo del Programa de Desarrollo Profesional TRIP:

i. Introducción a la internacionalización inclusiva en casa

Este módulo se ha diseñado tanto para profesores como para personal de apoyo profesional en la educación superior con el fin de concienciar sobre la IaH como concepto y ofrecer una visión de cómo puede desarrollarse en los campus universitarios de forma que apoye la IaH y el ODS4 de la ONU. Además, explora los retos y oportunidades que la creciente diversidad está trayendo a nuestros campus a nivel académico, social e intercultural y proporciona estrategias que podemos aplicar y ejemplos de buenas prácticas en los servicios universitarios, apoyos, enseñanza y comunicación de los que podemos aprender en la búsqueda de la AI inclusiva.

ii. Enfoques curriculares para la internacionalización inclusiva en casa

Este módulo ha sido diseñado para quienes se dedican a la enseñanza y al desarrollo curricular en la educación superior. Se centra en los enfoques pedagógicos inclusivos (en concreto, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la Enseñanza Culturalmente Sensible) y demuestra cómo estos enfoques pueden utilizarse de forma complementaria e integrada para apoyar el desarrollo y la integración de la internacionalización inclusiva a nivel del plan de estudios y de la enseñanza y el aprendizaje. También se incluyen ejemplos prácticos y estudios de casos que muestran cómo las perspectivas globales pueden integrarse en el plan de estudios en todas las áreas disciplinarias. El módulo también proporciona un conjunto de herramientas que permiten a los profesores y a los responsables del desarrollo curricular reflexionar sobre su propia práctica y realizar los cambios oportunos para alcanzar estos objetivos.

iii. Habilidades de comunicación intercultural eficaz para la Educación Superior (ES).

Este módulo se ha diseñado para que los profesores y el personal de apoyo profesional adquieran las competencias necesarias en relación con las prácticas de comunicación cultural y lingüísticamente sensibles que se exigen a todos los que trabajan en contextos y entornos de educación superior culturalmente diversos. Comienza explorando los conceptos clave relacionados con la competencia intercultural y la comunicación intercultural y destaca los retos que pueden surgir en diferentes micro-contextos en el campus culturalmente diverso. A partir de un estudio de caso, se demuestra cómo el personal docente y de apoyo puede mejorar sus prácticas de comunicación profesional dentro y fuera del aula para garantizar una mayor accesibilidad e inclusión.

4.2 Talleres adicionales de «formación de formadores» (opcional)

Los ejercicios de mapeo y análisis de necesidades también sugirieron la conveniencia de desarrollar comunidades de práctica (CoP) en el ámbito de la AI inclusiva mediante la organización de talleres presenciales adicionales siempre que fuera factible, con el fin de crear espacios para que el personal de apoyo profesional y los profesores/desarrolladores curriculares compartan conocimientos y desarrollen las mejores prácticas. Para los propósitos de este proyecto, definimos una comunidad de práctica (CoP) como un grupo de personas que se reúnen para avanzar en objetivos compartidos y para avanzar en un dominio de la práctica profesional (Farr y Farrell 2023:12). Las comunidades de práctica en la enseñanza superior se desarrollan a menudo a través de los Centros de Enseñanza y Aprendizaje y ofrecen a los profesionales una serie de beneficios, por ejemplo, el intercambio de recursos, la consecución de objetivos individuales y colectivos, la resolución de problemas en grupo y la evaluación de

las prácticas. Las CoP también pueden facilitar la «nivelación» dentro de las instituciones y el desarrollo de capacidades, lo que subraya su importancia para garantizar la sostenibilidad.

Como punto de partida para el desarrollo de CoPs en el área de IaH como un objetivo adicional del proyecto TRIP, hemos desarrollado tres talleres en persona con un enfoque de «formación de formadores» para complementar el Programa de Desarrollo Profesional TRIP que están disponibles de forma opcional. Un enfoque de CoP tiene una sinergia particular con el E-learning y se ha demostrado que es necesario para el éxito sostenido del aprendizaje transformador y el desarrollo profesional en contextos de aprendizaje mediado (Van Staden y Lotz-Sisitka 2023). En el Apéndice A se proporcionan más detalles en relación con estos talleres opcionales y cómo pueden apoyar la sostenibilidad del Programa de Desarrollo Profesional TRIP en el futuro.

4.3 La plataforma de formación TRIP

La plataforma que hemos elegido para impartir el programa es Genially (<https://genially.com/>). Esta decisión se tomó por varias razones, entre ellas que se trata de una herramienta oficialmente aprobada para su uso en proyectos Erasmus +. En comparación con otras opciones, Genially ofrece múltiples ventajas; por ejemplo, es rentable y ofrece una amplia gama de funciones para crear contenidos interactivos, como diales, zonas activas, roll-over, controles deslizantes e introducción de texto, y permite la incorporación de contenidos multimedia/multimodales. También es fácil de manejar, incluso para quienes tienen dificultades para utilizar aplicaciones tecnológicas, y puede utilizarse en un smartphone o un ordenador. Asimismo, está basado en la web y puede vincularse e integrarse en cada una de las estructuras institucionales y mecanismos de entrega de los socios de TRIP, así como en el sitio web del Proyecto TRIP. A pesar de estas ventajas, también tiene limitaciones. La principal desventaja es que no existe un mecanismo de seguimiento de la participación de los usuarios, que habría sido muy útil en el proceso de pilotaje. Esta limitación se redujo al mínimo mediante el uso de encuestas previas y posteriores a la formación, que permitieron calibrar la participación de los usuarios por otros medios.

4.4 Certificación y premio al desarrollo profesional TRIP

En reconocimiento de la necesidad de incentivar al personal para que haga uso de los recursos de formación que hemos desarrollado y para recompensar sus esfuerzos, hemos creado una Insignia Digital de Desarrollo Profesional de TRIP Inclusive Internationalisation at Home y un proceso de certificación al que las instituciones participantes pueden inscribirse (<https://www.trip-project.eu>). El proceso de certificación y concesión implica la realización del Programa de Desarrollo Profesional en línea y una tarea de seguimiento Plus One por cada módulo completado. Para el personal de apoyo profesional, esto significa la finalización de los módulos electrónicos 1 y 3, y una tarea de seguimiento Plus One para cada uno de estos módulos, mientras que para el personal docente significa la finalización de los tres módulos y una tarea de seguimiento Plus One en cada caso. Una vez cumplidos estos criterios, la institución podrá conceder la Insignia Digital de Desarrollo Profesional TRIP Inclusive Internationalisation at Home a cada miembro del personal. Para más detalles sobre la Insignia Digital TRIP IaH y el proceso de certificación, véase el Marco de Garantía de Calidad TRIP que hemos diseñado como resultado del proyecto TRIP (<https://www.trip-project.eu>). El enfoque y la tarea de TRIP Plus One se tratan con más detalle en la siguiente subsección.

4.5 El enfoque y la tarea Plus One

El enfoque Plus One fue desarrollado por Tobin y Behling (2018) para animar a los profesionales a reflexionar sobre un área de su práctica profesional e identificar dónde se necesita un cambio y se puede trabajar activamente en ello. En el proyecto TRIP, hemos extendido este enfoque tanto al personal de apoyo profesional como a los docentes para guiarlos a realizar cambios incrementales en sus prácticas profesionales a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la tarea «Más uno» implica la identificación de un área de cambio en una práctica existente. Esta tarea también sirve como prueba de la participación en la formación TRIP y permite a las instituciones participantes supervisar la participación del personal docente y de apoyo y determinar si se han alcanzado sus propios objetivos institucionales. De este modo, esta información puede contribuir a la política y los objetivos estratégicos institucionales en el ámbito de la IaH. El proceso de certificación que hemos diseñado tiene flexibilidad incorporada, ya que la Plantilla Plus One cumplimentada puede enviarse a una persona/unidad designada responsable de internacionalización/internacionalización en la universidad participante que haya optado por el proceso de concesión de la certificación TRIP, con los detalles del proceso de presentación que se proporcionarán a nivel institucional local. Las decisiones relativas a la

forma en que se utilizará la información relacionada en áreas tales como la aceptación y la retroalimentación también se pueden tomar a nivel institucional local.

LA PLANTILLA PLUS ONE (<https://www.trip-project.eu>)

Nombre del trabajador/a:
Nombre de la institución:
Área identificada para el cambio, justificación y resumen de las estrategias que se aplicarán (máx. 200 palabras):
Describe una situación en la que se hayan aplicado las estrategias (máx. 200 palabras):
Evalúe el impacto y los resultados del cambio (máx. 200 palabras):
Participación en un futuro taller de «formación de formadores»: (opcional) Por favor, indique si estaría interesado en participar en un futuro taller de «formación de formadores» para apoyar el desarrollo de una Comunidad de Práctica TRIP en Internacionalización Inclusiva en Casa : Sí/No

4.6 Garantizar la sostenibilidad a través de los talleres de formación de formadores

Los tres talleres adicionales de «formación de formadores» se diseñaron para apoyar la creación de capacidades y el desarrollo de una Comunidad de Práctica (CoP) basada en el programa TRIP en el IaH, con vistas a garantizar la sostenibilidad de los resultados del desarrollo profesional en las instituciones participantes (véase el Apéndice A para los talleres de «formación de formadores» del programa TRIP). Se prevé que estos talleres proporcionen un lugar útil para que el personal de cada grupo profesional comparta su cambio Plus One y reciba comentarios sobre el mismo por parte de sus compañeros para aumentar la concienciación sobre las iniciativas de IaH que se están desarrollando dentro de la CoP y de su institución en su conjunto y para compartir conocimientos y habilidades. Estos talleres pueden ser ofrecidos por las universidades interesadas en función de sus propias necesidades y prioridades en materia de AI o como un esfuerzo conjunto entre las universidades que participan en el Programa de Desarrollo Profesional TRIP y en el proceso de certificación. A partir de esta visión general del Programa de Desarrollo Profesional TRIP, de la Tarea Plus One, de la Insignia Digital TRIP IaH y del proceso de certificación, así como de los talleres presenciales adicionales de «formación de formadores», destacamos cómo el programa de formación en línea se puso a prueba y se perfeccionó en cuanto a su contenido y formato de impartición.

4.7 Prueba piloto del Programa de Desarrollo Profesional TRIP

El Programa de Desarrollo Profesional TRIP se sometió a dos fases de pilotaje entre diciembre de 2023 y agosto de 2024 con el fin de recabar la opinión de los grupos destinatarios en cada una de las instituciones asociadas al proyecto. Los comentarios se recogieron mediante encuestas previas y posteriores a la formación que se administraron en línea a través de formularios MS. (Véase el Apéndice B para la encuesta previa a la formación y el Apéndice C para la encuesta posterior a la formación). La encuesta inicial previa a la formación tenía por objeto determinar las necesidades y los objetivos específicos de formación en materia de IaH del personal de apoyo profesional y de los profesores de las instituciones asociadas al TRIP, mientras que la encuesta posterior a la formación recogió información sobre el contenido y el formato del curso en dos fases, con el fin de mejorar su accesibilidad, pertinencia y calidad general. En la primera fase (2023) se contó con 60 participantes y en la segunda con 300 (2024), con un mínimo de 60 participantes en cada una de las fases, y en esta última se probaron los tres módulos electrónicos. La muestra en cada caso incluía representantes de los principales grupos interesados, es decir, personal de apoyo profesional y personal docente. En el cuadro 2 se resumen los criterios y resultados del pilotaje previo a la formación.

Tabla 2 Pre-training Piloting (2023)

Criterios	Cuestiones	Acciones para abordarlas
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la IaH como concepto en la ES y de cómo puede apoyar la IDE y los ODS. • Comprensión del cambiante perfil cultural de las universidades y de las diversas necesidades culturales y lingüísticas . 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento limitado del concepto de IaH y de su relación con el IDE y los ODS. • Confusión por parte de algunos miembros del personal sobre el significado práctico de la IaH. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrarse en la IaH como concepto y en el enfoque TRIP, que pretende promover un enfoque de la IaH basado en valores y cuyo núcleo sea la inclusión, en apoyo del EDI y de los UNSDgs. • Proporcionar ejemplos prácticos del cambiante perfil

<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de los retos y oportunidades relacionados con la IaH. • Comprensión de las estrategias para integrar la internacionalización inclusiva en casa en sus propias prácticas profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas ideas sobre el cambiante perfil cultural de las universidades, pero sólo un conocimiento superficial de los nuevos retos y oportunidades culturales que esto conlleva. • Conocimiento limitado de las estrategias prácticas que el personal puede aplicar en sus propias prácticas profesionales para apoyar la IaH. 	<p>cultural de las universidades en diferentes contextos de la UE, destacando los retos y las oportunidades que esto conlleva, basándose en las perspectivas y experiencias de la vida real del personal de apoyo profesional y de los profesores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en las estrategias prácticas en microcontextos de la ES a través de un enfoque basado en el estudio de casos.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y capacidades relacionados con enfoques de enseñanza y aprendizaje integradores y culturalmente receptivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes niveles de conocimiento y formación previa en relación con los enfoques inclusivos de la educación y cómo pueden aplicarse en el currículo académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar los principios y las características del Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque antes de destacar cómo puede ampliarse para incluir la Enseñanza Culturalmente Sensible. • Proporcionar ejemplos prácticos de la aplicación de este enfoque

		transversal en diferentes áreas temáticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y competencias relacionados con la interculturalidad y la comunicación intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento variable de los conceptos y teorías clave relacionados con la interculturalidad y la comunicación intercultural, así como de los retos que plantean. • Conocimiento limitado de estrategias prácticas para mejorar las prácticas de comunicación en la ES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso de conceptos y teorías clave en este campo • Centrarse en estilos de comunicación y desafíos a través de las culturas • Proporcionar un marco de estrategias prácticas para diferentes micro-contextos en la ES.

En los cuadros 3 y 4 se resumen los criterios y las conclusiones correspondientes del primer y segundo ejercicios piloto posteriores a la formación, junto con las cuestiones planteadas y la forma en que se abordaron.

Tabla 3 Fase 1 posterior a la formación (2023)

Criterios	Cuestiones	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad al lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Longitud y accesibilidad del uso de la lengua para usuarios L2 de inglés en textos de lectura emergente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir la longitud y la complejidad del uso del lenguaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Relevancia del contenido 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos limitados de buenas prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Añadir más ejemplos de buenas prácticas en los

		contextos de educación superior.
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la información 	<ul style="list-style-type: none"> • Inconsistencias en el estilo 	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar la consistencia de la apariencia, el tipo de fuente, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Entrega/navegación 	<ul style="list-style-type: none"> • A veces no está claro cómo navegar 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir una página de navegación más detallada al principio

Tabla 4 Fase de formación posterior al pilotaje (2024)

Criterios	Cuestiones	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad al lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Demasiados acrónimos y palabras técnicas. • Longitud y complejidad de algunos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir y proporcionar un glosario de términos clave en su totalidad con los acrónimos también resaltados. • Reformular y acortar los pasajes de texto para facilitar su lectura. • Añadir más locuciones y vídeos para facilitar el uso a los usuarios de L2.
<ul style="list-style-type: none"> • Relevancia del contenido 	<ul style="list-style-type: none"> • Número limitado de ejemplos en algunas ocasiones demasiado teóricos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha añadido una mayor variedad de ejemplos para aumentar la relevancia e ilustrar los puntos clave. • Más detalles sobre cómo aplicar los

		enfoques presentados.
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la información 	<ul style="list-style-type: none"> • Demasiadas animaciones. • Algunos colores no son adecuados para alumnos con algunos estilos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir las animaciones. • Asegúrese de que los colores utilizados son adecuados para todos los estilos de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Entrega/navegación 	<ul style="list-style-type: none"> • Navegación deficiente e instrucciones poco claras en ocasiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar aún más la navegación y reformular algunas instrucciones.

El pilotaje y los comentarios recibidos, tanto en la fase previa como en la posterior a la formación, desempeñaron un papel fundamental en el perfeccionamiento del contenido del programa, a fin de mejorar su pertinencia y accesibilidad para todos los grupos de interesados y contextos de las universidades asociadas al programa TRIP, así como la calidad de su impartición.

4.8 Resumen de la sección

La discusión anterior ha proporcionado una descripción detallada de los procesos mediante los cuales se diseñó el Programa de Desarrollo Profesional TRIP con el fin de abordar las diversas necesidades del personal de apoyo profesional y de los docentes en nuestras instituciones y para promover el enfoque y la visión de TRIP IaH.

En la sección 5 que sigue, destacamos las innovaciones que el programa ofrece en el área del diseño curricular inclusivo y la enseñanza y el aprendizaje en apoyo del ODS 4 de la ONU.

Sección Quinta: El enfoque pedagógico del TRIP

5.0 Introducción

El enfoque pedagógico TRIP se presenta en el e-Módulo 2 del Programa de Desarrollo Profesional TRIP. Su objetivo es apoyar la aplicación de la IaH inclusiva en el nivel meso del currículo y la enseñanza y el aprendizaje de manera que responda a las necesidades de las

instituciones de Educación Superior (ES) de hoy en día, teniendo en cuenta su creciente diversidad cultural y lingüística, y en el contexto de la internacionalización de la ES y la globalización en general.

5.1 Realización de innovaciones en las pedagogías de la IaH

A la hora de desarrollar un enfoque pedagógico adecuado para promover la AI inclusiva, nos hemos basado en la investigación en los ámbitos de la internacionalización en casa y la internacionalización del plan de estudios, junto con la teoría de la alineación constructiva del diseño del plan de estudios, los principios del UDL y la enseñanza receptiva a la cultura. Se trata de un enfoque innovador que creemos que puede garantizar que en nuestra oferta educativa y en nuestras actividades de enseñanza y aprendizaje podamos incluir y abordar mejor las diversas necesidades de los estudiantes de todos los orígenes y, al mismo tiempo, aprovechar las oportunidades que una mayor diversidad cultural en nuestras aulas aporta para el desarrollo de conocimientos y competencias transversales. También puede ofrecer un marco pedagógico para el desarrollo de asociaciones significativas entre universidades y grupos comunitarios que permitan a los estudiantes explorar problemas del mundo real que preocupan a sus comunidades locales, y en contextos del sur global más ampliamente, para ayudar a avanzar en la misión social de las universidades en casa y en el extranjero. Con estos objetivos en mente, los socios de TRIP han diseñado un enfoque pedagógico que se basa en las innovaciones existentes en el diseño curricular y la educación inclusiva, como UDL y CRT, y las combina dentro del marco general de la Teoría de la Alineación Constructiva del Diseño Curricular para garantizar un mayor rigor académico y sostenibilidad.

5.2 El modelo de alineación constructiva del diseño curricular

El Modelo de Alineación Constructiva del Diseño Curricular, diseñado originalmente por Biggs y Tang (2011), es un enfoque educativo centrado en el alumno y orientado a los resultados. Se basa en la premisa subyacente de que un buen sistema de enseñanza alinea las actividades de enseñanza y aprendizaje, los materiales y la evaluación con los resultados de aprendizaje establecidos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Como tal, refleja una comprensión constructivista de la naturaleza del aprendizaje combinada con un diseño alineado para una educación basada en los resultados.

La alineación constructiva implica dos conceptos clave: el primero, derivado de la psicología cognitiva y la teoría constructivista, se centra en la noción de que los alumnos construyen significados a partir de lo que hacen para aprender. Esto reconoce la importancia de vincular el nuevo material a conceptos y experiencias en la memoria del alumno y la extrapolación a posibles escenarios futuros mediante la abstracción de principios básicos a través de la reflexión; y el segundo concepto, que procede de la teoría educativa, se basa en la creencia de

que debe haber una alineación deliberada entre las actividades de aprendizaje planificadas y los resultados del aprendizaje. Los profesores también deben hacer un esfuerzo consciente para proporcionar a los alumnos un objetivo claramente especificado, actividades de aprendizaje bien diseñadas y adecuadas a las tareas, y criterios de evaluación bien diseñados.

En el contexto de la educación superior, el modelo se ha perfeccionado para conceptualizar el desarrollo curricular dentro del macrocontexto de los valores, las declaraciones de misión y los atributos declarados de los graduados de las instituciones, que luego se reflejan en el diseño curricular y en las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Este es el marco general que hemos adoptado para el enfoque pedagógico TRIP, ya que creemos que esta interconectividad es crucial para la aplicación sostenible de la IaH inclusiva en todo el currículo académico de nuestras instituciones. En el Módulo 2 del Programa de Desarrollo Profesional TRIP, ilustramos cómo este marco curricular dinámico representa los elementos interconectados del currículo, los cuales son necesarios para la implementación decidida y sostenible de la IaH inclusiva.

5.3 Superposición del Diseño Universal para el Aprendizaje y la Enseñanza Culturalmente Responsable

También creemos que, dentro de este marco curricular dinámico, es necesario solapar la aplicación de los principios del UDL con la CRT para hacer frente a los retos de unos campus cada vez más diversos y ofrecer una experiencia educativa internacionalizada inclusiva y transformadora para todos. Aunque el marco del UDL es un enfoque pedagógico inclusivo para eliminar las barreras al aprendizaje, creemos que las directrices del UDL requieren una ampliación para satisfacer las necesidades de los alumnos cultural y lingüísticamente diversos, y que esto puede lograrse mediante la integración de los enfoques del UDL y la CRT en todo el plan de estudios de la enseñanza superior. Para tener una idea más completa de los beneficios que pueden obtenerse de este enfoque combinado e integrado, es útil revisar el UDL y el CRT, que comparten el objetivo central de promover la educación inclusiva, pero tienen características y objetivos individuales distintos.

5.4 Características y objetivos del Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un marco educativo basado en la investigación de la teoría del aprendizaje, incluida la neurociencia cognitiva. Fue desarrollado originalmente por el Centre for Applied Special Technology (CAST), una organización de investigación y desarrollo en educación sin ánimo de lucro (<https://www.cast.org/>). En esencia, el marco orienta a los profesores en su toma de decisiones pedagógicas para utilizar una variedad de métodos de enseñanza con el fin de eliminar cualquier barrera al aprendizaje y dar a todos los alumnos las mismas oportunidades de tener éxito. Considerar las barreras al aprendizaje desde

dentro del currículo, la instrucción y los métodos de evaluación, en lugar de como déficits de los alumnos, y crear flexibilidad en estas áreas que puedan ajustarse a los puntos fuertes y las necesidades de cada alumno son, por tanto, características centrales de este enfoque. Como ilustra la figura 3, el UDL se basa en tres principios fundamentales (CAST 2011):

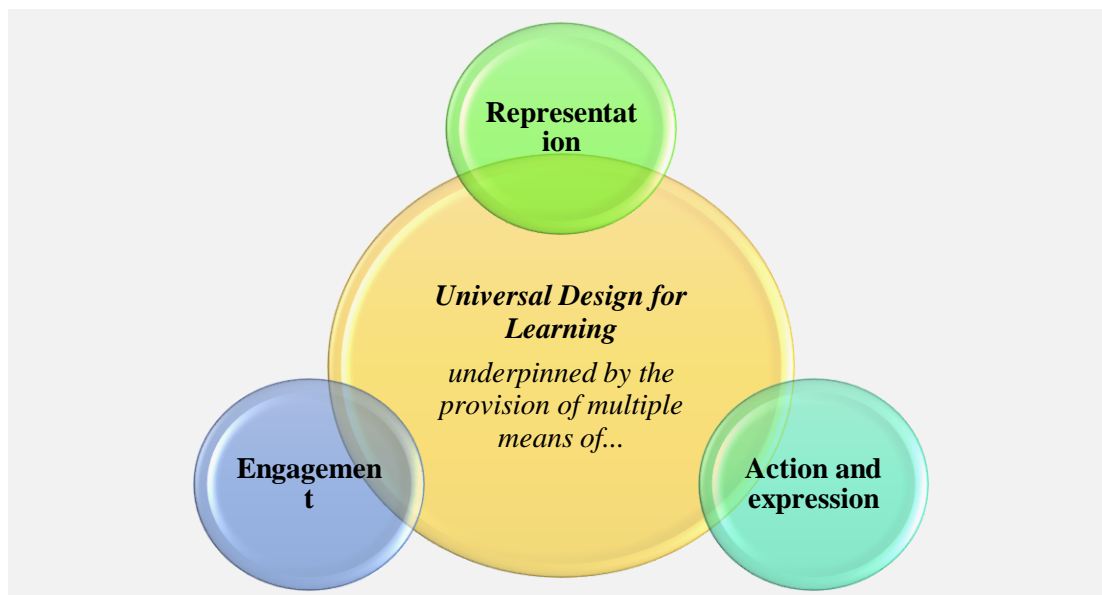


Figura 3: Principios básicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Cada una de estas facetas del UDL se desglosa a su vez en directrices con múltiples puntos de control para dirigir las consideraciones de los profesores para su implementación (National Center on UDL, 2013). Dentro de cada una de estas áreas, los profesores desarrollan una conciencia de las barreras potenciales para el contenido de su clase y el ambiente de aprendizaje para integrar cuidadosamente los principios del UDL (Rose & Meyer, 2002; Rao & Meo, 2016). Estas nociones básicas se amplían a continuación para los lectores que no estén familiarizados con este enfoque.

1. Múltiples medios de representación

Se propone incluir una variedad de formatos en la presentación de materiales por parte de los docentes. Las directrices dentro de esta faceta del UDL incluyen diferenciar las formas en que los alumnos pueden percibir la información, proporcionar opciones para el lenguaje escrito y hablado, incluyendo símbolos/notaciones matemáticas; y opciones para la comprensión. Los profesores también deben considerar cómo perciben mejor la información los alumnos, cómo presentar la información de múltiples maneras y si los materiales multimedia pueden hacer más concretos los conceptos abstractos. El vocabulario, las características críticas y las grandes ideas deben enfatizarse o resaltarse para los alumnos, estableciendo conexiones claras con sus conocimientos previos y perspectivas.

2. Múltiples medios de acción y expresión.

Los múltiples medios de acción y expresión incluyen las múltiples formas en que los profesores pueden evaluar formativa o sumativamente a los alumnos, así como el fomento de la autoevaluación por parte del alumnado. Las directrices que delimitan aún más el área de acción y expresión incluyen proporcionar opciones para la acción física, la expresión y la comunicación; y las funciones ejecutivas. Dentro de esta área del UDL, hay muchas consideraciones para el uso por parte del alumnado sobre la tecnología, la tecnología de apoyo y los dispositivos de comunicación en las tareas del aula. Sin embargo, además del uso de la tecnología por parte de los estudiantes, el profesorado también deben considerar múltiples formas de evaluar, más allá de las tareas tradicionales. Se deben ofrecer oportunidades para que los estudiantes puedan adquirir soltura con las nuevas destrezas. En este sentido, los estudiantes tendrán más éxito si se produce la evaluación para el aprendizaje; cuando los estudiantes reciben retroalimentación frecuente, específica y correctiva a medida que aprenden, y tienen oportunidades para autoevaluar su aprendizaje, entonces el aprendizaje aumenta (Hall, Vue, Strangman, & Meyer, 2004; Stiggins, 2004). Poniendo énfasis en la construcción de habilidades de funcionamiento ejecutivo, los equipos docentes deben desarrollar un sistema de aprendizaje centrado en el estudiante; las actividades de aprendizaje deben ser diseñadas para aumentar el compromiso de los estudiantes con y la autogestión de los procesos de aprendizaje (National Center on UDL, 2013; Villegas & Lucas, 2002). Cuando se implementan correctamente, los estudiantes participan activamente en la interpretación de la nueva información, el uso de estrategias de aprendizaje, la evaluación de los resultados y el desarrollo de habilidades.

3. Medios múltiples de participación.

Las diversas formas de participación animan a los docentes a considerar formas de aumentar el interés, la motivación y la perseverancia de los estudiantes en el aprendizaje, así como a promover altas expectativas para cada alumno. Las razones de la desvinculación y el abandono de los estudiantes están relacionados con la falta de éxito académico, con brechas de rendimiento que conducen a la disonancia y el desaliento de los estudiantes con el proceso académico (Gooden, 2013). Las directrices para los múltiples medios de participación impulsan a los profesores a considerar formas de crear un aprendizaje centrado en el estudiante, incluyendo el uso de la elección del estudiante en tareas de aprendizaje auténticas y relevantes (Rao & Meo, 2016). La persistencia se desarrolla a través de la fijación de objetivos, diversos

niveles de exigencia, la colaboración con los compañeros y el desarrollo de habilidades/estrategias de afrontamiento. Al variar las agrupaciones de instrucción y alentar a los estudiantes a participar en el discurso oral con sus compañeros, los estudiantes aumentaron el compromiso, el lenguaje nuevo, el vocabulario y la zona de desarrollo próximo (Doran, 2015; Vygotsky, 1978). Un espacio seguro con amenazas y distracciones limitadas también maximiza el aprendizaje entre iguales (National Center on UDL, 2013). Es importante señalar que, como marco para aumentar el compromiso de los estudiantes y los resultados del aprendizaje, el UDL se ha centrado históricamente en los estudiantes con necesidades educativas especiales, pero fue diseñado como un medio para facilitar la instrucción para todos los alumnos. Rao y Meo (2016) argumentan que la flexibilidad del UDL permite a los educadores seleccionar elementos del UDL para satisfacer las necesidades de los estudiantes dentro de su contenido y contexto de aprendizaje. Edyburn (2010) ha advertido que los educadores deben conocer las diversas formas de diversidad de sus alumnos para diseñar y planificar una enseñanza que realmente responda a las necesidades de cada alumno. En el contexto universitario internacionalizado, en el que podemos esperar encontrar una mayor diversidad cultural en nuestras aulas, existe la necesidad de que los educadores desarrollen una conciencia de los antecedentes culturales y de la primera lengua de los estudiantes, así como una comprensión de las distintas tradiciones de aprendizaje con las que pueden estar más familiarizados, y que se sensibilicen ante las oportunidades que esto ofrece para el aprendizaje intercultural compartido, en lugar de ver esta diversidad como un problema, como suele ser el caso (Farr y Farrell 2023). Esto pone de relieve la compatibilidad de los profesores que utilizan el UDL junto con la CRT para poder abordar estas dimensiones adicionales.

A partir de esta revisión del UDL y de sus principios básicos subyacentes, destacamos las características fundamentales de la Enseñanza Sensible a las Culturas como un enfoque compatible al que recurrir con el fin de garantizar que el plan de estudios de la Educación Superior (ES) sea accesible y relevante para todos los miembros de nuestras comunidades universitarias.

5.5 Características y objetivos de la enseñanza culturalmente responsable

La enseñanza culturalmente responsable (Culturally Responsive Teaching, CRT) es un enfoque pedagógico inclusivo que reconoce, respeta y utiliza las identidades y los diversos orígenes de los estudiantes como fuentes significativas para crear entornos de aprendizaje óptimos (Hawkins & Norton, 2009; Lucas & Villegas, 2013; Nieto, 2000). Desde esta perspectiva, se insta a los educadores a diseñar una enseñanza que tenga en cuenta la diversidad cultural de los

estudiantes, que debe considerarse como un punto fuerte y no como un déficit. En la práctica, esto significa que exploran opciones flexibles para valorar la diversidad cultural e incluir perspectivas multiculturales en el currículo, así como integrarla de manera más sistemática en la pedagogía y la evaluación en el aula.

Concebida originalmente en el contexto de la integración de grupos étnicos indígenas y marginados en entornos como Norteamérica y Nueva Zelanda, la mayor parte de esta práctica se ha llevado a cabo en centros de enseñanza primaria o secundaria, pero el aumento de la inmigración ha hecho que cada vez más se exija a los profesores de todas las disciplinas que desarrollen las habilidades y los conocimientos necesarios para enseñar a alumnos inmigrantes de orígenes culturalmente diversos y con distintas capacidades en la lengua de instrucción (Farrell y Masterson, 2023). Aunque ha habido cada vez más debates y llamamientos para que la CRT se aplique en entornos de educación superior en consonancia con la creciente diversidad cultural en los campus universitarios, la investigación sobre las experiencias en la educación superior sigue siendo algo limitada (Baumgartner y Johnson-Bailey, 2008).

Como enfoque pedagógico, se suele entender que la TRC consta de tres elementos interconectados (Ladson-Billings 2014, Johnson 2022). Estos elementos se ilustran en la figura 4 y se comentan con más detalle a continuación para los lectores que no estén familiarizados con este enfoque.

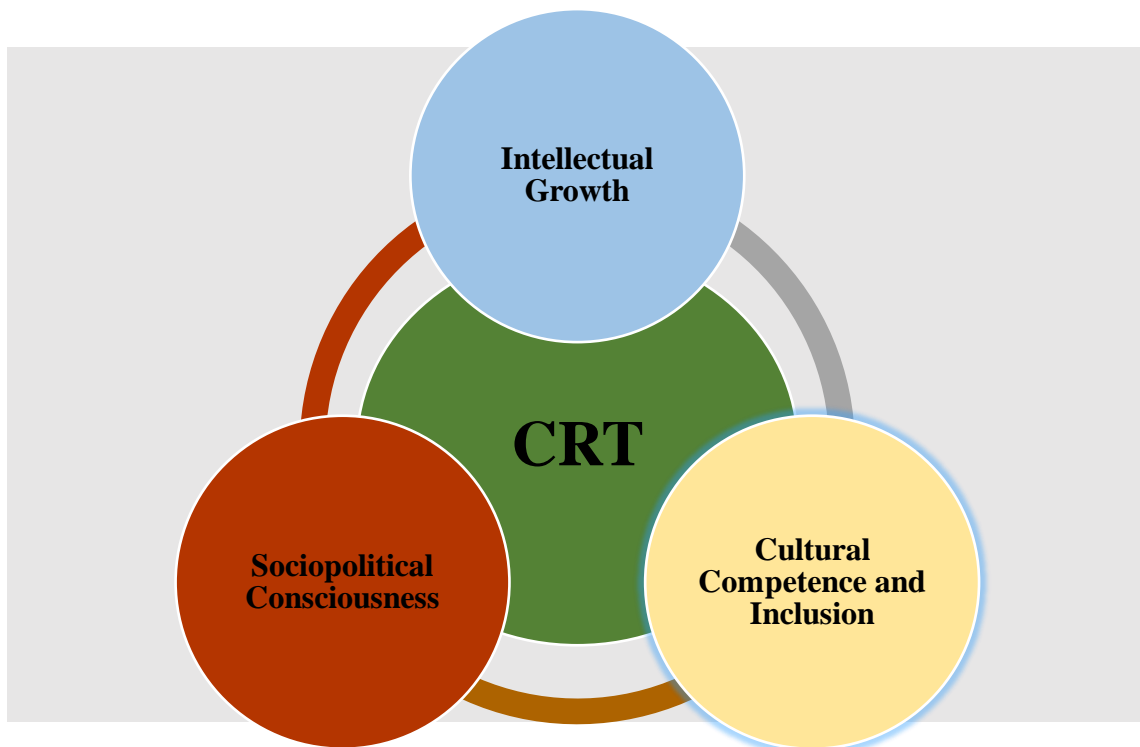


Figura 4: Principios básicos de la enseñanza culturalmente responsable (CRT)

Como se indica en la figura 4, el primer elemento de la CRT es el crecimiento intelectual. Se trata de un enfoque holístico que abarca las dimensiones social, emocional, espiritual, creativa e intelectual. La resolución de problemas y la creación de productos valorados en un entorno real son áreas clave para el desarrollo de habilidades en este proceso de transformación. El objetivo final es permitir a los estudiantes alcanzar su pleno potencial y convertirse en agentes de cambio para la mejora de uno mismo y de la sociedad (Banks, 2002; Hammond, 2015, Johnson 2022).

El segundo elemento de la CRT es la **competencia cultural y la inclusión**. Hollins (1996) sugiere que la educación diseñada para incluir a alumnos étnicamente diversos incorpora «cognición culturalmente mediada, situaciones sociales culturalmente apropiadas para el aprendizaje y conocimientos culturalmente valorados en los contenidos curriculares» (p. 13). En consecuencia, la CRT se basa en la idea de que la cultura es fundamental y debe utilizarse como base del aprendizaje de los alumnos. En la práctica, esto significa mostrar interés por las culturas y las experiencias vividas por los alumnos y crear oportunidades para que los alumnos aporten sus culturas, historias, valores y perspectivas al aula. También significa asegurarse de que se reconocen los múltiples estilos de comunicación para permitir que los estudiantes de diferentes orígenes valoren sus propios estilos de comunicación al tiempo que desarrollan fluidez en otros (Hammond 2015). En el contexto de la IaH, este aspecto es de especial relevancia para los estudiantes internacionales y nacionales cuya primera lengua y cultura son distintas de la lengua y cultura dominantes de la institución de acogida.

El tercer elemento es la **conciencia sociopolítica**. Esto significa animar a los estudiantes a examinar críticamente las formas de pensar, los marcos y las prácticas establecidos, incluidos los suyos propios, a través de una lente de equidad racial y justicia social (Lee & Walsh, 2017). También significa proporcionarles las herramientas para abordar los problemas sociales, culturales, económicos y políticos con miras a permitirles convertirse en agentes de cambio para abordar las cuestiones de justicia social y equidad racial (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 2016; Johnson, 2006). Para el educador, este enfoque exige alejarse de las tradicionales relaciones autoritarias y verticalistas basadas en el poder y la autoridad y avanzar hacia relaciones más igualitarias. También requiere que los profesores y los estudiantes por igual cuestionen críticamente las perspectivas culturales etnocéntricas comúnmente mantenidas, incluidas las que ellos mismos puedan tener, como punto de partida para desarrollar una mentalidad etnorrelativista que facilite el desarrollo de habilidades interculturales (Deardoff, 2006).

La TRC se concibe, por tanto, como transformadora por naturaleza e implica una toma de conciencia crítica, la autorrealización y, en última instancia, la capacitación tanto de los

estudiantes como de los educadores. Cabe señalar que la aplicación de estos elementos en un curso o plan de estudios debe llevarse a cabo de forma gradual y que esto también se aconseja para el UDL en el que está integrado el Enfoque Plus One. El enfoque pedagógico TRIP también se adhiere a este principio, ya que puede facilitar la realización de un cambio transformador de manera realista y sostenible.

5.6 Resumen provisional

En esta sección se han destacado las características y los objetivos fundamentales del enfoque pedagógico TRIP, poniendo de relieve la innovación y la pertinencia de combinar el UDL y la CRT dentro del Marco de Alineación Constructiva para el Diseño Curricular, con el fin de contribuir a la consecución del objetivo general de implementar la IaH inclusiva en el nivel meso del currículo y de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto culturalmente diverso de la educación superior.

Sección Seis: El enfoque TRIP para el desarrollo de competencias interculturales

6.0 Introducción

Esta sección se centra en el enfoque adoptado dentro del proyecto TRIP para desarrollar la formación del personal de apoyo profesional y de los profesores con el objetivo final de mejorar las prácticas de comunicación intercultural en todos nuestros campus en apoyo del ODS4.

6.1 Conceptos y teorías clave

A los efectos de la formación TRIP, la Competencia en Comunicación Intercultural (CCI) se conceptualiza como

“an individual’s ability to achieve their communication goal while effectively and appropriately utilizing communication behaviors to negotiate between the different identities present within a culturally diverse environment”

(Portalla and Chen 2010, p. 21)

La CCI ha sido abordada por investigadores desde diversas perspectivas disciplinarias, lo que ha dado lugar a la formulación de varios modelos útiles que ofrecen valiosas perspectivas sobre este complejo concepto. Sin embargo, es difícil llegar a una comprensión definitiva de lo que implica ser interculturalmente competente, a pesar de que existe un consenso entre los

estudiosos sobre los componentes fundamentales de la CCI, a saber, que implica las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual (Chen y Starosta 2005; Arasaratnam y Doerfel 2005; Deardorff 2006; 2011; Dai y Chen 2014; Dai y Chen 2015).

Byram (1997) abordó la CCI desde el contexto del aprendizaje y la adquisición de lenguas, y exploró su relación entrelazada con la cultura, argumentando que «alguien con competencia comunicativa intercultural es capaz de interactuar con personas de otro país y cultura en una lengua extranjera» (p. 71). Sin embargo, advirtió contra las definiciones excesivamente simplificadas de la CCI que simplemente la enmarcaban como un proceso unidireccional de adquisición de conocimientos, en lugar de hacer hincapié en la conciencia cultural crítica como piedra angular de la CCI (Byram 1997; 2012; 2020; Byram et al. 2002). Al elevar la conciencia cultural crítica a una posición central dentro de la CCI, Byram (1997) subrayó su importancia para fomentar una comprensión intercultural significativa y promover prácticas de comunicación inclusivas. Al formular un modelo para la CPI, Byram (2020) conceptualizó la CPI como un constructo de múltiples capas que implica educación, actitudes, conocimientos y habilidades (p. 57), que es un enfoque compartido por los miembros del proyecto TRIP y que se refleja en la formación en CPI que hemos diseñado.

Otro aspecto clave de la CCI destacado por Ting-Toomey (2007) gira en torno a la noción de negociación de la imagen personal, en términos pragmáticos. En este caso, la imagen o *fase* se entiende como «un sentido reivindicado de autoestima social favorable que una persona desea proyectar hacia los demás» (Ting-Toomey y Kurogi 1998, p. 187). La imagen o *fase* encarna el peso emocional que atribuimos al mantenimiento de una visión positiva de nosotros mismos a los ojos de los demás, así como los esfuerzos que hacemos para proyectar una identidad particular que se ajuste a nuestra presentación deseada en diversos contextos sociales. En el proceso de negociación de la imagen, ésta puede preservarse (imagen positiva deseada) o perderse (imagen negativa no deseada). Estos riesgos son preocupaciones centrales en la teoría de la negociación de la cara (Ting-Toomey 1985; 1988).

Brown y Levinson (1987) diferenciaron dos dimensiones de la imagen: la imagen positiva y la imagen negativa. La imagen positiva implica el deseo de buscar la aprobación y el aprecio de los demás, mientras que la imagen negativa implica el deseo de actuar libremente sin las restricciones externas impuestas por los demás. Es importante reconocer que presentar simultáneamente una imagen positiva y negativa no es factible. Por lo tanto, el deseo de reconocimiento y aprecio por parte de los demás suele entrar en conflicto con el deseo de actuar

libremente sin restricciones externas. Ting-Toomey y Kurogi (1998) parten de la base de que el rostro y el trabajo presencial son fenómenos universales, pero el «encuadre» o la interpretación del significado del rostro y las estrategias de trabajo presencial en un contexto concreto son específicos de cada cultura y difieren de una cultura a otra (p. 188). Por lo tanto, en los encuentros interculturales, que se describen como lugares en los que los individuos perciben a personas de otros entornos culturales a través de su propio reflejo mientras negocian la identidad y la representación (Kramsch 1998), la gestión activa del trabajo facial es una necesidad. El «facework» (o gestión de la imagen) se describe como «un conjunto de comportamientos comunicativos que las personas utilizan para regular su dignidad social y para apoyar o cuestionar la dignidad social del otro» (Ting-Toomey y Kurogi 1998, p. 188). Esto incluye «mensajes verbales y no verbales específicos que ayudan a mantener, restaurar o reforzar una imagen personal positiva» (Ting-Toomey 2005, p. 73).

Finalmente, Ting-Toomey y Kurogi (1998) enfatizan la necesidad de mantener un delicado equilibrio a la hora de negociar con éxito en distintos contextos culturales, lo que requiere un conocimiento adecuado de la comprensión cultural en contextos específicos. Por lo tanto, en el marco de Ting-Toomey, la CCI no sólo se refiere a la competencia lingüística o a la adaptabilidad del comportamiento, sino también a la posesión de un conocimiento profundo de los matices culturales que conforman la dinámica de la comunicación en diferentes contextos culturales, que son áreas que también hemos tratado de destacar en la formación TRIP.

Otro aspecto clave que hemos tenido en cuenta en la formación TRIP es la conceptualización de Bennett (2017) de la CCI, tal y como se refleja en su Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural, que se centra en cómo los individuos pueden desarrollar progresivamente la competencia cultural desde su propio contexto cultural hasta el ámbito más amplio de la competencia intercultural. De este modo, se intenta explicar el modo en que los individuos interpretan las diferencias culturales, al tiempo que se hace hincapié en cómo se puede cultivar la competencia comunicativa (Hammer et al. 2003, p. 423). Bennett (1986, 1993) postuló que la sensibilidad intercultural implica la capacidad de un individuo para experimentar procesos transformadores no sólo a nivel afectivo, sino también cognitivo y conductual. Este proceso transformador consta de dos fases que comprenden tres etapas. El continuo comienza con la fase etnocéntrica, que refleja una actitud cerrada por la que se niegan las diferencias culturales (negación). Le sigue la segunda fase, en la que los individuos defienden su propia cultura y perspectivas (defensa), y la tercera, en la que se minimiza el valor de las diferencias dentro de otras culturas (minimización). Después, los individuos pasan a la fase final, que se denomina

fase etnorrelativa. Aquí es donde los individuos adquieren los conocimientos necesarios y desarrollan la empatía necesaria para aceptar las diferencias culturales (aceptación), adaptarse a ellas (adaptación) y, a continuación, integrarse en la cultura (integración) (Bennett 2004, pp. 62-63). La figura 5 ilustra gráficamente el modelo de Bennett.

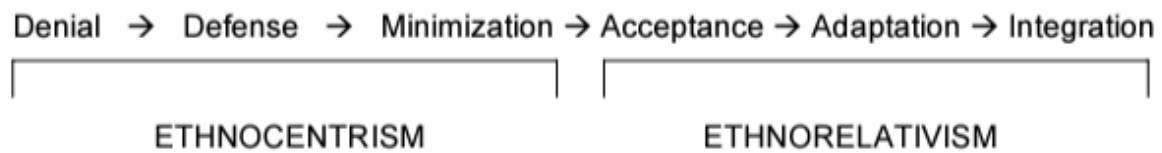


Figura 5 Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett 2004, p. 63).

En resumen, las personas interculturalmente sensibles pasan de negar o minimizar las diferencias culturales a aceptarlas y adaptarse a ellas, desarrollando en última instancia la empatía y una identidad dual (Chen y Starosta 2000, p. 4). Además, la competencia intercultural de un individuo se desarrolla a medida que participa en encuentros interculturales más complejos (Hammer et al 2003), y la sensibilidad intercultural depende de la capacidad del individuo para comunicarse más allá de su propio contexto cultural (Bennett 2017).

El modelo de desarrollo de la CCI de Bennett coincide con el trabajo de Fantini y Tirmizi (2006) y Dearnorff (2006, 2011), que destacan la importancia de desarrollar una comunicación eficaz y culturalmente sensible en contextos interculturales. Esto implica no sólo comprender la perspectiva cultural propia, sino también ser capaz de comprender las perspectivas de los demás dentro de la comunidad de destino, habilidades que pueden adquirirse con el tiempo. Del mismo modo, Chen y Starosta (1999) destacan las tres dimensiones clave interrelacionadas de la CPI como conciencia intercultural, sensibilidad intercultural y eficacia/aptitud intercultural, que pueden adquirirse con el tiempo, como aspectos clave de la CPI. Aquí, 1) la conciencia intercultural, que está estrechamente relacionada con la cognición, denota una comprensión de las normas y convenciones culturales que influyen en los patrones de comportamiento y pensamiento (Chen y Starosta 1998, 1999). Implica «la comprensión de las convenciones culturales que afectan a la forma en que pensamos y nos comportamos» (Chen y Starosta 2000, p. 3); 2) la sensibilidad intercultural encarna la voluntad de comprender y valorar las diversas culturas dentro de la comunicación intercultural, abarcando el «deseo activo del interlocutor de motivarse para comprender, apreciar y aceptar las diferencias entre culturas» (Chen y Starosta 1998, p. 231) y, por lo tanto, constituye el aspecto emocional o afectivo de la CCI (Dai y Chen 2015, p. 104) y 3) la eficacia/aptitud intercultural, representa la dimensión conductual relativa a las habilidades necesarias para comunicarse eficazmente en encuentros interculturales (Chen y Starosta 1998, 1999), es decir, «la capacidad para realizar el trabajo y alcanzar los objetivos de comunicación en las interacciones interculturales» (Chen y Starosta 1996, p. 367), que hace hincapié en el aspecto práctico de la CCI (Dai y Chen 2015, p. 106).

6.2 Aplicación al Programa de Desarrollo Profesional TRIP

El triple enfoque de la CPI destacado en la sección anterior se refleja en la formación CPD en línea de TRIP, centrándose en cómo el personal de apoyo profesional y los profesores pueden cultivar las complejas e interconectadas áreas de conocimiento y habilidades que se les exigen para comunicarse en el contexto universitario internacionalizado de manera apropiada e inclusiva para todos los miembros de la comunidad universitaria en apoyo del ODS4.

La formación se centra inicialmente en la sensibilización sobre conceptos y nociones clave relacionados en el ámbito de la CPI. Posteriormente, explora las normas y los supuestos culturales: cómo se forman, las formas en que pueden influir en los diferentes estilos de comunicación y los tipos de desafíos que pueden surgir en la comunicación intercultural como resultado, con un enfoque particular en los micro-contextos de la educación superior. A partir de aquí, la formación proporciona un marco útil que el personal de apoyo profesional y los profesores pueden utilizar para mejorar la accesibilidad y la adecuación de su comunicación en

su propio contexto profesional, a través de diferentes modos orales y escritos, con ejemplos proporcionados en forma de estudios de casos de una variedad de micro-contextos de la Educación Superior (ES). Tras esta visión general del enfoque de la CPI que caracteriza la formación TRIP y las áreas clave de conocimiento y habilidades que pretende desarrollar, se presentan los estudios de caso posteriores a la formación, que se basan en los datos recogidos mediante la Plantilla TRIP Plus One.

Sección Siete: Estudios de casos posteriores a la formación

7.1 Introducción

En esta sección, compartimos las experiencias y el aprendizaje adquirido a partir de la participación de los dos principales grupos de interesados de los socios del Proyecto TRIP: el personal de apoyo profesional y los profesores o desarrolladores curriculares, en el Programa de Desarrollo Profesional. También buscamos demostrar cómo se ha aplicado la formación para hacer frente a los retos y necesidades particulares identificados por estos grupos a través de la aplicación del enfoque Plus One. Este enfoque les pidió que reflexionaran e identificaran un área de cambio para mejorar sus prácticas profesionales, con una visión general de apoyo a la IaH inclusiva. El debate en esta sección también servirá para destacar ejemplos de buenas prácticas emergentes, así como áreas en las que se necesitan más mejoras y cómo podrían abordarse. Para ello, se presentarán una serie de estudios de casos de las distintas universidades asociadas a TRIP, que se seleccionaron sobre la base de que proporcionaban una muestra representativa de cada uno de los dos grupos de partes interesadas. A efectos de esta revisión, un estudio de caso se considera «un estudio intensivo de una sola unidad con el fin de comprender una clase más amplia de (unidades similares)» (Gerring 2004, pp. 342).

7.2 Metodología: Estudios de casos

Los estudios de caso que se presentan en esta sección se recopilaron tras la fase final de la prueba piloto del Programa de Desarrollo Profesional TRIP mediante las Plantillas Plus One cumplimentadas que se presentaron. La plantilla incluía preguntas para guiar a los participantes hacia la identificación de un área en la que podrían introducir un cambio en sus prácticas profesionales en apoyo del IaH y las estrategias que podrían utilizar para lograrlo. También se les pedía que reflexionaran sobre el aprendizaje adquirido y el impacto del cambio o cambios que habían introducido, siempre que fuera posible. En cada uno de los estudios de caso que se presentan en las dos subsecciones siguientes, se facilita el papel profesional y la universidad del participante, con pseudónimos utilizados para proteger el anonimato de los implicados. Tras la presentación de cada estudio de caso, se ofrece un breve resumen de los principales retos y temas identificados, así como del aprendizaje que se desprende de la aplicación del cambio «Más uno» en los distintos microcontextos de la Educación Superior (ES).

7.3 Estudios de casos: Personal profesional de apoyo

Estudio de caso nº 1: Andrea, responsable de enlace con la comunidad estudiantil, Universidad de Limerick.

Trabajo como funcionario de enlace con la comunidad estudiantil, lo que significa que ayudo a los estudiantes a integrarse en la comunidad local y me aseguro de que la relación entre los

estudiantes y los residentes locales siga siendo positiva. Este trabajo adopta distintas formas: ayudar a los estudiantes a encontrar alojamiento y ofrecerles orientación para ayudarles a superar problemas sociales como el alcoholismo y el abuso de sustancias. También implica trabajar con las asociaciones de vecinos y la policía para combatir el comportamiento antisocial de los estudiantes en la zona y asegurarse de que los residentes y los grupos locales se sientan apoyados por la universidad. En el pasado, la mayor parte de mi trabajo se centraba en los estudiantes irlandeses y se prestaba mucha menos atención a los estudiantes internacionales. Esto se debe a que es menos probable que estén implicados en comportamientos antisociales. De hecho, es más frecuente que sean ellos los que las reciben.

La formación TRIP me ha hecho darme cuenta de que tengo la oportunidad de ayudar a los estudiantes internacionales a integrarse en la comunidad local y de asegurarme de que entienden la cultura y las tradiciones locales, para que puedan desenvolverse mejor y sentirse apoyados. También es importante que no se queden sólo en sus propios grupos culturales por miedo al comportamiento antisocial o al racismo. También creo que, desde mi puesto, puedo contribuir a derribar barreras culturales y educar a los estudiantes nacionales para que no incurran en estereotipos o comportamientos racistas, aunque por lo general se trate de comportamientos minoritarios. No obstante, a medida que nuestra universidad se ha internacionalizado, hemos visto cómo aumentaban los incidentes de racismo en nuestro campus y en la comunidad local, y es crucial que los erradiquemos.

Para hacer frente a este problema, después de la formación TRIP, he hecho un esfuerzo consciente para integrar a los estudiantes internacionales en la comunidad local para construir una mejor comprensión intercultural y mejorar su sentido de pertenencia. Una de las principales medidas que he adoptado es la organización de grupos mensuales de debate intercultural, con la ayuda de los sindicatos de estudiantes, en los que estudiantes nacionales e internacionales pueden reunirse para debatir cuestiones sociales de la comunidad local, junto con representantes de la comunidad, para comprender mejor los problemas y retos de nuestro entorno local y cómo pueden abordarlos todas las partes interesadas trabajando juntas para fomentar una mentalidad más acogedora y un entendimiento intercultural mutuo.

Estudio de caso 1: Aprendizaje e impacto

En este estudio de caso, encontramos pruebas de un cambio clave que se está introduciendo en las prácticas profesionales de un funcionario de enlace de la comunidad universitaria sobre la base de una nueva toma de conciencia de que los estudiantes internacionales necesitan estar mejor integrados en la comunidad local, y sentir un sentimiento compartido de pertenencia, y que esto puede promoverse mediante iniciativas para reunir a las principales partes interesadas, incluidos los estudiantes nacionales, los residentes y otros servicios de apoyo a la comunidad, como la policía, para identificar los problemas locales y trabajar juntos para encontrar soluciones. Este estudio de caso nos recuerda la misión social de la universidad de promover el bien común para todos y que esto se extiende más allá de la comunidad del campus, y pone de relieve una práctica emergente de AI que habla directamente de apoyar esta misión, y el ODS4 más ampliamente.

Estudio de caso nº 2: Padraig, Student Engagement Officer, Universidad de Limerick

Me gustaría destacar una iniciativa intercultural que he puesto en marcha en mi función de responsable de participación estudiantil en la Universidad de Limerick, inspirada en la formación del programa TRIP. Mi cambio Plus One tiene como objetivo reunir a estudiantes nacionales e internacionales para apoyar a grupos locales desfavorecidos a través de un programa de voluntariado que culmina con la celebración conjunta de un acontecimiento cultural local, que es el Día de San Patricio, que es nuestra fiesta nacional. En Irlanda, hay una gran celebración anual del Día de San Patricio con diferentes grupos comunitarios representados en este acontecimiento de ámbito nacional. Patrick's Day tiene lugar el 17 de marzo con un desfile que se celebra en todas las ciudades, pueblos y aldeas de Irlanda, y también en muchas partes del mundo donde existe una diáspora irlandesa, pero también en países tan lejanos como China, Tokio, Omán y México, donde los principales monumentos se iluminan de verde, el color nacional irlandés. Desde el punto de vista de la universidad, tradicionalmente han sido los estudiantes nacionales los que han participado en el desfile local del Día de San Patricio en Limerick junto con los grupos comunitarios con los que se han comprometido, en el marco del Premio al Voluntariado de los Presidentes de la UL.

Este año decidí invitar a los estudiantes internacionales a participar en esta iniciativa, que culminó con el desfile del Día de San Patricio. Para ello, al principio tuvieron que apuntarse a actividades de voluntariado junto con estudiantes nacionales. Algunas de las actividades de voluntariado en las que se involucraron fueron la tutoría de escolares en clubes de deberes extraescolares, la dirección de grupos de debate con refugiados de Ucrania y otros países en

guerra para facilitar su integración social y el desarrollo de la lengua inglesa, y la organización de talleres de formación para ayudar a jóvenes desfavorecidos de la comunidad a prepararse para entrevistas de trabajo. Todo ello culminó en el desfile del Día de San Patricio, en el que los estudiantes nacionales e internacionales que participaron en el voluntariado desfilaron orgullosamente juntos junto al grupo comunitario con el que habían estado trabajando. Para mí, el aprendizaje clave de la formación TRIP ha sido darme cuenta de que no basta con integrar a los estudiantes internacionales en el campus, sino que también hay que integrarlos en la comunidad local. También he comprendido el papel crucial que pueden desempeñar en el apoyo a la comunidad local mediante los programas de voluntariado destacados, y cómo su participación junto a los estudiantes nacionales puede fomentar el entendimiento intercultural y romper barreras. Para los estudiantes internacionales, también les permite conocer la vida y los retos de la comunidad local de una forma que antes no tenían, como base para explorar las diferencias y similitudes, a partir de las cuales pueden alcanzar un nivel más profundo de comprensión intercultural.

Estudio de caso nº 2: Aprendizaje e impacto

Al igual que en el relato anterior, este estudio de caso también revela un cambio transformador en las prácticas profesionales de un funcionario de apoyo de la universidad, en este caso dentro del equipo de compromiso estudiantil, que ahora busca activamente formas de implicar a los estudiantes internacionales en actividades interculturales de orientación social y comunitaria. Con ello se pretende que adquieran una visión más profunda de los problemas y retos de la vida real a nivel de la comunidad local, y crear oportunidades para que desempeñen un papel útil en la prestación de apoyo a los grupos locales, aprovechando sus propios conocimientos y habilidades. También ha puesto de relieve estrategias útiles sobre cómo puede fomentarse y recompensarse este enfoque para aumentar la participación de los estudiantes. El estudio de caso demuestra claramente que el miembro del personal ha mejorado su comprensión intercultural y se ha dado cuenta de cómo puede fomentarla en su función profesional. También revela la importancia que concede ahora a la participación de los estudiantes internacionales en la celebración de actos culturales locales, junto con los estudiantes nacionales y los grupos comunitarios, para ayudarles a sentirse parte de la comunidad local.

Estudio de caso nº 3: Darragh, Responsable de la División de Información y Tecnología, Universidad de Limerick

Llevo más de veinte años trabajando en la Unidad de Tecnología de la Información de la Universidad de Limerick y en este tiempo he visto muchos cambios en el perfil del personal y de los estudiantes. Ahora tenemos un número creciente de estudiantes internacionales de todo el mundo y es probable que esto aumente, ya que la internacionalización es ahora un objetivo estratégico clave de la universidad. Debo decir que, antes de participar en el Programa de Desarrollo Profesional TRIP, solía ver esta evolución sólo en términos negativos, temiendo el trabajo extra que pensaba que supondría para el personal de servicio como yo. Por ejemplo, siempre me ha parecido muy difícil comunicarme con estudiantes internacionales de algunos orígenes porque sus conocimientos lingüísticos parecían limitados y, cuando me he encontrado con ellos en el desempeño de mis funciones, he tendido a entablar una comunicación mínima que seguramente me ha hecho parecer poco amistosa e indiferente a sus necesidades. La primera vez que me propusieron dirigir el Programa de Desarrollo Profesional TRIP, me mostré reacia a participar e incluso traté de no hacerlo, pensando que era una pérdida de tiempo, e incluso me sentí resentida por el hecho de que se nos pidiera que cambiáramos nuestras prácticas de trabajo, como si de alguna manera no estuviéramos haciendo un buen trabajo.

La formación TRIP ha sido una revelación en muchos sentidos, sobre todo porque ha puesto de relieve las ventajas de tener una comunidad universitaria más diversa y las oportunidades que esto nos brinda a todos para desarrollar nuevos conocimientos y aptitudes interculturales. Lo más importante para mí ha sido la comunicación intercultural. Me he sentido identificada con los retos que planteaban los estudios de casos y me han gustado los consejos prácticos que me han dado sobre cómo comunicarme de manera más eficaz e integradora. Por ejemplo, ahora, cuando me reúno con estudiantes internacionales, soy más consciente de la cultura de la que proceden, del tipo de lenguaje que utilizo e intento evitar un lenguaje demasiado coloquial que, ahora lo sé, es más probable que les confunda. También les hago preguntas para comprobar si han entendido mis instrucciones o explicaciones, en lugar de dar por sentado que lo han entendido.

Hace poco me pidieron que instalara servicios informáticos para dos becarios visitantes de China. Esto significaba entregarles un ordenador portátil y enseñarles a acceder a nuestros sistemas informáticos. Cuando llegué, me di cuenta de que estaban nerviosos, así que me esforcé por preguntarles de dónde eran y mostrar interés para que se sintieran cómodos. Repasé los procesos de configuración y me aseguré de que mis instrucciones eran claras, deteniéndome varias veces para comprobar que las seguían. Luego les pedí que me dijeran lo que habían entendido, algo que antes habría dado por hecho en lugar de comprobarlo. En ese momento, uno de los becarios visitantes empezó a hacer preguntas en chino a los demás. Antes me habría molestado porque habría considerado una falta de respeto que hablara en su idioma y no en

inglés. Pero ahora me daba cuenta de que seguía inseguro y quizá no tenía la confianza suficiente para pedirme que se lo explicara de nuevo en inglés, o quizá pensó que eso pondría a prueba mi paciencia, cosa que probablemente habría hecho antes. Así que acabamos teniendo una conversación a tres bandas, una parte en chino y otra en inglés, lo que aligeró el ambiente y nos llevó a donde teníamos que llegar con más rapidez y menos estrés. La formación TRIP me ha ayudado a ver las cosas de otra manera, en el sentido de que soy más consciente de los beneficios positivos de los cambios culturales que veo a mi alrededor en la universidad y me siento mejor preparada para afrontar estos cambios. Esto significa que ahora ya no intento evitar o minimizar los encuentros interculturales y ya no pienso que añaden carga a mi trabajo en lugar de enriquecer mi jornada laboral como hacía antes, y como hago ahora. La primera vez que me pidieron que participara en la formación TRIP, mi reacción inicial fue cuestionar la pertinencia de la misma en términos de mis prácticas profesionales, porque no soy una académica. Pero ahora me doy cuenta de que todo el mundo, independientemente de su función, necesita mejorar sus conocimientos para poder comunicarse de manera accesible y culturalmente receptiva, lo que ha supuesto un enorme aprendizaje para mí. Así que no se trata de que el personal y los estudiantes internacionales tengan que adaptarse a nuestras costumbres, sino de que todos tenemos que adaptarnos, tanto para ser más abiertos en nuestra mentalidad como para aprender a comunicarnos en contextos interculturales de forma más eficaz. Creo que este tipo de formación en comunicación intercultural mejorará la cultura del campus y hará que nuestro trabajo sea menos estresante y más gratificante, como ha sido mi caso.

Estudio de caso n° 3: Aprendizaje e impacto

En este caso, el cambio de Plus One se ha centrado en la mejora de las prácticas de comunicación intercultural, desde la perspectiva de un trabajador de apoyo de la División de TI. Lo interesante en este caso es la reticencia inicial a participar en la formación TRIP, y el cambio final de mentalidad hacia una forma de pensar más abierta, que ha hecho posible pasar a identificar dónde era necesario un cambio, y a adoptar y aplicar las diversas estrategias destacadas en la formación para lograrlo. El impacto del nuevo aprendizaje y el desarrollo de habilidades en el área de la comunicación intercultural es claramente evidente en la descripción del encuentro intercultural con los dos profesores visitantes de China, donde vemos las estrategias utilizadas y los resultados positivos obtenidos, todo lo cual sugiere que la participación en el Programa de Desarrollo Profesional fue beneficiosa y que es probable que los beneficios sean sostenibles en el futuro.

Estudio de caso n° 4: Margarita, personal administrativo, Europa-Universität Flensburg

Trabajo en el área técnica y administrativa de la universidad. El personal de esta unidad es bastante homogéneo y, para facilitar la sensibilización de los no nativos, quería entender en qué aspectos puedo contribuir al proceso de internacionalización en casa. El personal administrativo, a menos que trabaje explícitamente con internacionales o tenga un puesto descrito como internacional, suele quedar excluido del concepto de internacionalización. Por eso, promover la internacionalización en casa mediante apoyos integrados es una forma de abordar la internacionalización en casa. Su objetivo es servir no sólo a los no nativos, sino abrirse a una mayor diversidad. Decidí realizar los módulos electrónicos TRIP para comparar lo que estoy haciendo con lo que se podría hacer en el proceso de internacionalización. Como no nativa, tengo una perspectiva diferente y siempre estoy buscando una solución más sencilla para ayudar a resolver los problemas. Los módulos TRIP ofrecían una visión general de los principales términos relacionados. Aunque yo estaba familiarizada con muchos de ellos, creo que es importante que otros los conozcan para ayudar a eliminar conceptos erróneos.

Para mi cambio Plus One, me gustaría centrarme en cómo se pueden presentar las estadísticas para que sean más accesibles al personal que puede enfrentarse a barreras lingüísticas, y cómo se pueden utilizar de forma que promuevan la equidad/igualdad, por ejemplo, destacando e identificando dónde hay diferencias... En general, ya lo hacemos: las estadísticas se utilizan para identificar dónde puede haber necesidades (el número de no nacionales, la región de origen también se utiliza como un indicador (no definitivo) de la procedencia de los estudiantes y de las lenguas que utilizan, y cómo se puede aprovechar esto).

En mi trabajo, relacionado en gran medida con la cultura nativa, ser no nativa me ha ayudado a adaptar el trabajo de nuestro departamento a las necesidades de un entorno laboral más diversificado. Gracias a la formación TRIP, soy más consciente de la necesidad de hacer más accesibles los datos y de cómo se puede conseguir esto en términos de la información disponible y de cómo se puede acceder a ella en una lengua distinta a la nativa. Además, al constatar que, aunque toda la normativa debe estar en alemán, se puede lograr una mayor accesibilidad con información traducida y que esto también contribuirá a que nuestro trabajo sea más transparente y a que aumente el número de personas que acceden a la información. Esta accesibilidad es importante en todos los ámbitos de la universidad.

Estudio de caso nº 4: Aprendizaje e impacto

Se trata de un relato interesante que aborda un área clave de interés para la IaH, a saber, cómo garantizar que la información se presente de forma accesible para todos los miembros de la comunidad universitaria, con el fin de asegurar la inclusión, especialmente de los que no son

nativos. Una estrategia clave identificada como resultado de la formación TRIP es presentar la información no sólo en la lengua de la universidad, sino también en otras lenguas mediante la traducción. Esto refleja la conciencia de que, a medida que la población universitaria se hace más diversa cultural y lingüísticamente, crece la necesidad de garantizar que la información sea accesible para todos. Para ello es necesario desarrollar una mentalidad más abierta y una voluntad de adaptación de las prácticas monolingües a las multilingües, en su caso, como se ha aludido en este relato, que es un área en la que los cambios en la práctica de los administradores pueden ser apoyados por el Programa de Desarrollo Profesional TRIP mediante la sensibilización sobre los tipos de cuestiones lingüísticas y de comunicación que están en juego y que deben tenerse en cuenta en el contexto universitario interracionalizado.

A partir de estos estudios de casos que han arrojado luz sobre las prácticas emergentes en materia de IaH en las que participa el personal de apoyo profesional de las instituciones asociadas al programa TRIP como resultado de la formación impartida en el marco de dicho programa, pasamos a continuación a los estudios de casos que ponen de relieve las experiencias y el aprendizaje adquiridos por los profesores y los responsables del desarrollo curricular.

7.4 Estudios de casos: Profesores/Desarrolladores de planes de estudios

Estudio de caso n° 5: Finbar, profesor de matemáticas, Universidad de Limerick

Enseño matemáticas a estudiantes universitarios y de posgrado de Irlanda, en su mayoría, pero en los últimos cinco años hemos tenido un número creciente de estudiantes internacionales de países como India, China, Kuwait y, más recientemente, Ucrania. Como la mayoría de los profesores universitarios, me centro principalmente en el aspecto académico de mi trabajo: la planificación de mis clases, la enseñanza en el aula y la evaluación. Tengo que admitir que he dedicado mucho menos tiempo a pensar en el bienestar de los estudiantes, que por lo general esperaba que fuera asunto de otros organismos de la universidad, como la oficina de participación estudiantil y los sindicatos de estudiantes. Cuando estalló la guerra en Ucrania, se hicieron muchos esfuerzos para ayudar a los estudiantes ucranianos a establecerse y se les ofrecieron clases adicionales de inglés, pero, de nuevo, no vi realmente en este hecho una razón para cambiar mis propias prácticas. Por lo general, acojo a todos los estudiantes y los trato por igual, pero hasta ahora no había tenido en cuenta la forma en que los estudiantes internacionales o los estudiantes refugiados o traumatizados pueden necesitar apoyo adicional. En la UL tenemos un servicio para discapacitados, pero sólo atiende a estudiantes con limitaciones físicas o dificultades de aprendizaje. Así que, para mí, la formación TRIP fue importante porque me abrió los ojos a otros tipos de necesidades de aprendizaje y apoyos que no había

considerado antes, en áreas como la cultura y el idioma. Me pareció muy interesante conocer estos aspectos, ya que también tienen una repercusión evidente en el aspecto académico, y me hizo preguntarme si estaba haciendo lo suficiente para apoyar a los estudiantes internacionales a los que enseño, y empecé a replantearme mi papel de profesora.

Una de las primeras cosas que hice fue averiguar exactamente qué tipo de ayudas lingüísticas e interculturales había disponibles en la universidad para poder dirigir a los estudiantes hacia ellas desde el principio del semestre, de modo que obtuvieran el máximo beneficio. También he pensado en cómo puedo conocer mejor a los estudiantes internacionales y cómo puedo hacer que los estudiantes irlandeses y los internacionales se mezclen y trabajen más entre sí, ya que empecé a darme cuenta de que esto no ocurría, utilizando las estrategias que se destacaron en la formación TRIP, como el trabajo intercultural en parejas y en grupo.

Acabamos de empezar un nuevo semestre y solemos dedicar unas semanas a planificar los distintos módulos que impartimos. Este año, he decidido poner en práctica algunas de las estrategias que he aprendido en la formación TRIP. Por ejemplo, en Orientación, hice un concurso para que los alumnos adivinaran cuántos países estaban representados en el módulo que estaban cursando, para lo cual utilizamos Mentimeter. También les pedí que se mezclaran para sentarse con alguien de una cultura diferente a la suya. Otro cambio que introduje fue añadir información sobre ayudas lingüísticas e interculturales en el esquema del módulo de cada curso que imparto, y también decidí añadir información sobre los Servicios de Participación y Asesoramiento Estudiantil de la UL para los estudiantes que sintieran nostalgia, experimentaran un choque cultural o necesitaran asesoramiento sobre traumas. Podría pensarse que la enseñanza de las matemáticas ofrece pocas oportunidades para el aprendizaje intercultural, pero la formación TRIP me ha demostrado que es posible integrar estrategias en las aulas de todas las disciplinas, y también en todos los niveles. Introducir perspectivas globales en mi docencia es un reto, pero al menos puedo preguntar a los alumnos si los métodos son similares o diferentes en sus culturas y hacer que compartan esta información entre ellos para que sean más conscientes de cómo influye la cultura en las prácticas educativas de todo el mundo. Llevo solo unas semanas en el nuevo semestre, pero ya puedo ver los beneficios positivos de algunos de los cambios que he empezado a aplicar. Cuando puse por primera vez a los estudiantes en grupos interculturales, hubo cierta timidez y torpeza iniciales, pero después de la primera clase pude percibir que se estaban acostumbrando a comunicarse y a trabajar unos con otros. Lo que realmente me ha sorprendido es que ahora se sientan en grupos interculturales sin que yo tenga que hacerlo y, lo que es más, los estudiantes internacionales han salido de su caparazón y se hacen oír más, ya que antes era raro que hablaran en clase. Así pues, creo que

el compromiso de los estudiantes en su conjunto ha mejorado, y la nueva forma intercultural de trabajar está dando a todos los estudiantes la oportunidad de aprender mucho más que matemáticas, ya que están descubriendo las culturas de los demás, explorando similitudes y diferencias culturales, y aprendiendo competencias transversales clave, como la forma de comunicarse con personas de otros orígenes lingüísticos y culturales. Esto hace que el ambiente en clase sea más interesante y ayuda a fomentar una mentalidad más abierta para todos los implicados, y me incluyo en esto también.

Estudio de caso nº 5: Aprendizaje e impacto

Este relato proporciona pruebas fehacientes del aprendizaje clave y de las habilidades prácticas adquiridas por este profesor gracias a la formación TRIP, y de cómo esto ha transformado su enseñanza en el aula en términos de la gama de estrategias que ha comenzado a incorporar para garantizar que sea más receptiva culturalmente. Esto es también indicativo de una mentalidad abierta y de la voluntad por su parte de aprovechar las oportunidades que ofrece una mayor diversidad cultural en nuestros campus y aprovecharla de la forma que ha aprendido en la formación TRIP. Este relato también es importante porque pone de relieve cómo una asignatura como las matemáticas, que tradicionalmente no se ha asociado con el potencial del aprendizaje intercultural, también puede enseñarse utilizando un enfoque más culturalmente receptivo, y esta transformación no sólo se extiende a los métodos de enseñanza, sino también al contenido y a los tipos de actividades que realizan los estudiantes en el aula, en beneficio de todos los implicados.

Estudio de caso nº 6: Carmen, profesora de idiomas, Universidad Complutense de Madrid

El área identificada para el cambio tras la formación TRIP es la integración de una perspectiva intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta iniciativa responde a la diversidad cultural de los estudiantes (chinos, japoneses, americanos, europeos, etc.) que asisten a mis clases en España. La inclusión de temas relacionados con la interculturalidad, el medio ambiente, la raza y la igualdad de género en las actividades y materiales didácticos puede fomentar un entorno más inclusivo y respetuoso en el que todos los estudiantes se sientan valorados.

Las estrategias que se identificaron e implementaron incluyeron:

- Incorporar textos, vídeos y materiales de diferentes culturas y perspectivas que reflejen la diversidad de los alumnos.
- Promover debates y reflexiones sobre temas como la interculturalidad, el medio ambiente, la raza y la igualdad de género.

- Creando actividades colaborativas en las que los alumnos puedan compartir sus propias experiencias culturales y puntos de vista.
- Estableciendo normas de respeto y empatía en el aula para promover un entorno seguro y abierto al diálogo.

Durante una de mis clases, decidí poner en práctica una actividad centrada en la interculturalidad. Los alumnos se dividieron en grupos para debatir un artículo sobre el Día de Todos los Santos o el Día de los Difuntos en distintos países hispanohablantes. Cada grupo tenía que comparar estas tradiciones con las de sus propios países y reflexionar sobre las similitudes y diferencias culturales. A continuación, cada grupo expuso sus conclusiones, lo que permitió a los alumnos explorar cómo las distintas culturas celebran las mismas fiestas. Esta actividad no sólo ayudó a los alumnos a mejorar sus conocimientos de español, sino que también fomentó el entendimiento y el respeto cultural mutuo entre ellos. Además, abrimos un debate sobre la importancia de la diversidad cultural en un mundo globalizado, en el que se escucharon y valoraron todos los puntos de vista, incluido el impacto que Halloween, por ejemplo, tiene ahora en España.

Aunque sólo he puesto un ejemplo, he aplicado varios cambios en mis clases tras la formación TRIP y el impacto de estas estrategias ha sido positivo. Los alumnos han mostrado un mayor interés por participar activamente en clase, aunque algunas culturas, como la china, pueden ser reacias a participar. Sin embargo, cuando les expliqué la importancia que damos en España a la participación en clase, demostraron una mayor empatía y comprensión hacia las peticiones de participación. Las actividades colaborativas han fomentado tanto la comunicación intercultural como la dinámica de la clase.

Además, los debates sobre temas como la igualdad de género han permitido a los estudiantes reflexionar sobre sus propios prejuicios y actitudes, creando un entorno de aprendizaje más integrador. En general, estas estrategias han contribuido a crear un entorno de aprendizaje más dinámico y atento a la diversidad.

Estudio de caso nº 6: Aprendizaje e impacto

Este relato pone de relieve el potencial que ofrecen las clases de idiomas para los encuentros interculturales y el aprendizaje intercultural, el papel clave que pueden desempeñar los profesores de idiomas en este proceso y los tipos de métodos, tareas y materiales didácticos que pueden facilitar y potenciar estas dimensiones. A menudo se da el caso de que los profesores de idiomas tienen una competencia intercultural más desarrollada en virtud de su disciplina, y este parece ser el caso en este relato, pero también hay pruebas de que la profesora en cuestión ha estado abierta a aprender y poner en práctica nuevas estrategias que se le han

dado a conocer en la formación TRIP para explotar aún más las oportunidades que surgen en este contexto de clase para que sus estudiantes desarrollen una comprensión profunda y mutuamente respetuosa de las culturas de los demás, y como ella destaca, esto ha dado lugar a un ambiente de aprendizaje más rico y vibrante para los estudiantes internacionales involucrados. También ha podido animar a los estudiantes menos acostumbrados a expresar sus opiniones y puntos de vista culturales en clase a participar más activamente explicándoles las normas culturales locales, lo que constituye una prueba más del aprendizaje intercultural.

Estudio de caso nº 7: Elena, profesora de Estudios Culturales, Universidad Complutense de Madrid

En los últimos años, en mis aulas ha aumentado el número de grupos interraciales e interculturales, reflejo de la creciente diversidad de la sociedad española. Desgraciadamente, junto a este aumento de la diversidad, también se ha producido una preocupante propagación de sentimientos racistas y xenófobos. Para hacer frente a esta situación, un área clave identificada para el cambio en mi plan de estudios implica la incorporación de una enseñanza culturalmente receptiva y enfoques inclusivos para internacionalizar la experiencia de aprendizaje. El objetivo es promover la comprensión intercultural y dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para afrontar estos retos. Las estrategias incluyen la integración de metodologías que tengan en cuenta la raza, el fomento de la colaboración entre diversos grupos de estudiantes y la incorporación de debates relacionados con la raza como parte habitual del plan de estudios. Esto garantiza que los estudiantes no sólo aprendan, sino que se comprometan activamente con las cuestiones de raza, representación e inclusión, preparándoles para la comunicación global y la conciencia intercultural.

En el contexto del proyecto TRIP, formación, puse en práctica estrategias culturalmente receptivas e inclusivas durante un taller sobre raza y comunicación global. Estudiantes de distintas procedencias se emparejaron para analizar ejemplos de falta de comunicación intercultural y explorar la influencia de la raza en contextos globales. Las herramientas digitales, como las plataformas de colaboración, permitieron una interacción fluida más allá de las diferencias geográficas. Los estudiantes compartieron historias personales sobre problemas relacionados con la raza, lo que mejoró la experiencia de aprendizaje con ideas del mundo real y fomentó una comprensión más profunda de cómo la raza afecta a sus vidas personales y profesionales.

La aplicación de estas estrategias durante el proyecto TRIP ha tenido un impacto significativo tanto en los estudiantes como en el profesorado. Los estudiantes han desarrollado una comprensión más profunda de cómo la raza influye en la comunicación global y se han sentido más seguros a la hora de debatir estas cuestiones en entornos académicos y profesionales. El enfoque colaborativo y consciente de la raza ha mejorado la dinámica de equipo, fomentando la empatía y el diálogo abierto. El profesorado ha observado un mayor compromiso por parte de los estudiantes y una mejora del pensamiento crítico en las tareas. La experiencia también ha puesto de relieve los beneficios de un plan de estudios culturalmente sensible, como una mayor motivación, la aplicación práctica de los conocimientos y el desarrollo de aptitudes interculturales. A pesar de dificultades como la programación y la comunicación, las mejoras iterativas han creado un marco flexible y centrado en el alumno que fomenta la resolución de problemas en el mundo real.

Estudio de caso nº 7: Aprendizaje e impacto

Se trata de un relato muy positivo de los beneficios de aplicar un enfoque de enseñanza culturalmente receptivo para implicar a los estudiantes en la exploración de los retos relacionados con la raza y el racismo en la sociedad en general, con vistas a desarrollar una mentalidad más abierta y crítica que combata el creciente racismo en la comunidad. Esto se refiere a la misión social de la universidad de abordar los problemas de la sociedad, y pone de relieve cómo la CRT como enfoque puede promover esta misión más amplia. También demuestra el papel clave que pueden desempeñar los profesores para que los estudiantes abandonen los estereotipos y las perspectivas etnocéntricas en favor de la comprensión intercultural y la empatía, lo que subraya aún más la importancia de aplicar la TRC en todas nuestras instituciones en apoyo del IaH.

Estudio de caso nº 8: Johanna, Profesora de Filología Alemana, Universidad Complutense de Madrid

Las estrategias aprendidas en la formación TRIP se utilizarán principalmente en cursos de la Licenciatura de Lenguas y Literaturas Modernas: en un curso de literatura para alumnos de segundo curso y en un curso de lingüística para alumnos de cuarto curso. Dado que se trata de estudiantes que suelen estar muy interesados en el intercambio intercultural, aquí resulta especialmente útil entrenar y profundizar en las competencias interculturales. Además, los estudiantes Erasmus suelen participar en el curso de lingüística de cuarto curso, por lo que el intercambio intercultural se produce realmente aquí. Los grupos de estudiantes son también

muy diversos, ya que muchos de ellos proceden de la migración y, por tanto, tienen experiencia intercultural.

Las estrategias de UDL y EDI analizadas en el curso y la forma en que pueden aplicarse son las siguientes: Implementación de varios bucles de retroalimentación durante el curso, ya que así es más fácil determinar dónde existen dificultades y qué métodos son los más adecuados para una mejor comprensión o dónde necesitan ayuda los alumnos; preparación de ciertos contenidos de diversas formas (por ejemplo, preparación visual de las instrucciones para garantizar una mayor accesibilidad; se debería aumentar el trabajo en grupo para reducir las inhibiciones a la hora de hablar ante un público más amplio; retroalimentación más específica en la que no se traten todos los errores, sino sólo un determinado tipo de errores; realización de tareas para conocer mejor el bagaje cultural y social de los alumnos; y desarrollo de actividades en las que puedan hacer uso de sus conocimientos.

En ambos cursos se establecieron varias rondas de feedback desde el principio. Algunas consistieron en breves cuestionarios; otras, en asesoramiento individual (también fuera de las clases). Esto permitió profundizar en determinados temas que no se habían entendido bien. Se visualizaron las tareas, pero también otros contenidos de las clases que antes sólo se comunicaban con dificultad. Introduce más trabajo en grupo y, sobre todo al principio del curso, actividades en las que los alumnos hablaban de sí mismos para conocerse mejor.

En una situación de clase con una alumna algo conflictiva, el asesoramiento individual reveló que estaba sometida a mucha presión psicológica debido a su situación familiar. En posteriores conversaciones individuales, se generó confianza para que la alumna se sintiera más cómoda en clase. También adapté varias actividades en clase para que el trabajo se hiciera en grupos muy pequeños o con un solo compañero. Me aseguré de juntar a los grupos o a los compañeros de tal manera que se pudieran evitar los conflictos. En el mismo grupo, los bucles de retroalimentación también revelaron que una determinada materia resultó ser especialmente difícil, mientras que otra resultó ser más fácil de lo que se suponía en un principio, de modo que se pudo ajustar la gestión del tiempo.

En el caso descrito, con el alumno que experimentaba las dificultades mencionadas, la cooperación dentro del grupo mejoró. La cohesión, al menos entre algunos alumnos, también mejoró ligeramente. La reponderación de la gestión del tiempo en relación con los temas percibidos como difíciles o fáciles hizo que el tema percibido como difícil se tratara mejor en el examen final y que los alumnos obtuvieran mejores resultados que el año anterior. También resultó que centrarse en sólo uno o unos pocos errores a la hora de corregirlos condujo a una mejor asimilación y a una mejora de las competencias lingüísticas en la lengua extranjera.

Estudio de caso nº 8: Aprendizaje e impacto

Este estudio de caso se centró en una serie de estrategias del UDL que el profesor puso en práctica para mejorar la inclusión en el aula, teniendo en cuenta al mismo tiempo las diversas identidades culturales de los alumnos, así como las necesidades específicas de cada uno de ellos. La clave de estos enfoques es la necesidad de un entorno de aprendizaje y unas relaciones positivas en el aula, con la confianza como componente clave. Ser consciente de que algunos alumnos están sufriendo traumas y adaptar las prácticas docentes para tenerlo en cuenta, como se puso de manifiesto en este caso, también refleja el UDL y la CRT. El impacto positivo del enfoque inclusivo e informado sobre el trauma adoptado por el profesor es claramente evidente en este relato, con un aumento de la motivación y el compromiso, todo lo cual apoya la pertinencia y utilidad del enfoque en el contexto de la educación superior, y subraya aún más el valor de la formación TRIP en términos de las estrategias utilizadas.

Estudio de caso nº 9: Lucía, profesora de Lenguas Romances, Universidad Matej Bel

En 2023, la Universidad Matej Bel se sometió al proceso de acreditación institucional. A partir de ese momento, es posible realizar ajustes metodológicos en los planes de estudios sin tener que someterse al complejo proceso de acreditación de la titulación en cuestión. En este sentido, los profesores pueden introducir elementos innovadores en sus cursos. Dentro de los programas «Lengua y literatura francesas» (programa de formación de profesores) y «Lengua y cultura francesas» (programa de traducción), hay varios cursos de lingüística que se imparten siguiendo los métodos tradicionales, respetando el formato clásico de clases magistrales y seminarios dirigidos por el profesor. Los programas de estos cursos están disponibles para innovaciones.

Como resultado de la formación TRIP, la metodología de enseñanza utilizada en el curso «Sintaxis del Francés» ha sufrido una modificación sustancial. En lugar de la tradicional preparación de un trabajo escrito (análisis sintáctico de un texto periodístico o literario auténtico) durante los seminarios, el tiempo de los estudiantes se ha dedicado a una tarea basada

en retos programada como parte del Desafío Virtual Internacional de la Sociedad diseñado por el TRIP. Los estudiantes participaron en proyectos de colaboración en grupos mixtos internacionales en los que se dedicaron a una serie de tareas basadas en la tecnología digital, como el diseño de un logotipo y la producción de un vídeo de sensibilización y una charla TED como principales resultados. Los textos generados durante este ejercicio en grupo se utilizaron también como material para el análisis sintáctico. Esta tarea analítica se orientó principalmente a la identificación de diferencias entre la sintaxis de los textos escritos, por un lado, y la sintaxis oral, por otro. Los alumnos que siguieron el curso «Sintaxis del francés» adquirieron conocimientos completamente nuevos sobre la lengua y la comunicación. Desarrollaron una serie de competencias en lugar de adquirir únicamente conocimientos lingüísticos. Tuvieron que adaptarse a la nueva forma de trabajar y a las diferencias culturales dentro del grupo. Conocieron a compañeros de otros países y establecieron contactos que pueden desarrollarse posteriormente en el marco de la movilidad. Los profesores dominaron nuevas metodologías de enseñanza (aprendizaje basado en retos e intercambio virtual) y ampliaron así considerablemente su experiencia profesional.

Estudio de caso nº 9: Aprendizaje e impacto

Los cambios introducidos en los métodos de enseñanza y en el plan de estudios de lingüística como resultado de la formación TRIP, con el fin de crear mayores oportunidades para el desarrollo de habilidades prácticas y el aprendizaje intercultural mediante el intercambio virtual y las tareas orientadas digitalmente, fueron el tema central del estudio de caso anterior. También ha puesto de relieve la amplia gama de beneficios que se derivan de las innovaciones implementadas, no sólo para los estudiantes en términos de sus habilidades digitales mejoradas y el conocimiento intercultural, sino también para el desarrollo profesional del profesor involucrado. Este relato también ha mostrado cómo el plan de estudios más rico en cultura y orientado a la práctica y las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje podrían proporcionar una base más útil para posteriores estancias de movilidad en persona que los cursos tradicionales de lingüística, lo que subraya aún más la importancia del aprendizaje experimental como elemento clave del enfoque CRT.

Estudio de caso nº 10: Birgit, profesora de alemán, Europa-Universität Flensburg

Este estudio de caso trata de cómo la formación TRIP me ayudó en mi selección de material didáctico y métodos de enseñanza para el curso que imparto en el que participan estudiantes internacionales que acaban de llegar a Alemania, muchos de los cuales son recién llegados al país y todavía están en proceso de encontrar alojamiento. Mi experiencia con este curso suele ser que los estudiantes están deseosos de conocer la cultura local y también ven las ventajas de su cultura nativa, pero tampoco dudan en criticar su cultura nativa. Lo que también suele surgir

es una cautela a la hora de explorar su cultura en relación con otras culturas. Además, aunque los estudiantes internacionales están deseosos de conocer Alemania, carecen de la capacidad o el espacio para mezclarse con estudiantes alemanes, por lo que su internacionalización no suele estar relacionada con la cultura del nuevo país, sino más bien con la de otros no nativos con los que aprenden y conviven.

La formación TRIP me ha ayudado a elegir el contenido del módulo y la forma de impartirlo: es un módulo obligatorio de métodos de investigación primaria y he incluido un enfoque sobre cómo se produce la comunicación en diferentes culturas, con la sensibilización incorporada en el plan de estudios que destaca las prácticas de comunicación en entrevistas cara a cara, entrevistas en línea y grupos de discusión, así como contenidos específicos relacionados con lo que están investigando y cómo se pueden utilizar diferentes métodos. Para facilitar la interacción con la comunidad local, he decidido incorporar métodos de investigación en los que los estudiantes tengan que realizar entrevistas cara a cara en el entorno local con personas del lugar. Esto exige un compromiso a todos los niveles: que los estudiantes se enfrenten a sus miedos a interactuar con la población local y que ésta pueda comprometerse con los estudiantes proporcionándoles información valiosa, para garantizar que el aprendizaje sea mutuo. Esto va de la mano con el enfoque CRT, según el cual la cultura es fundamental para el cómo y el qué se investiga y se enseña. Sin embargo, un reto para el profesorado que hay que tener en cuenta es que en los distintos contextos de la Educación Superior (ES) existen diferencias en la cultura y normativa académicas, lo que significa que un cambio del tipo enfatizado en la formación TRIP no siempre es fácil o posible de implementar sin pasar por un procedimiento formal en la universidad. No obstante, el proyecto TRIP proporciona un método de fácil acceso para que cada IES permita y facilite a su personal el seguimiento y evaluación de su propio papel y capacidad para contribuir al proceso de internacionalización en casa. Dicho esto, la forma de aplicarlo debe tener en cuenta los requisitos de las distintas instituciones. Estos aspectos fueron factores que tuve que tener constantemente en cuenta mientras intentaba implantar el enfoque ***CRT en mi curso.***

Estudio de caso n° 10: Aprendizaje e impacto

En este caso, nos enteramos de cómo se ha aplicado el enfoque pedagógico TRIP para introducir perspectivas globales en un curso de métodos de investigación, lo que subraya la idoneidad de este enfoque para todas las asignaturas del plan de estudios. Sin embargo, también se ha señalado que la innovación del enfoque combinado UDL/CRT puede entrar en conflicto con las normas y reglamentos académicos existentes, que pueden servir de obstáculo al cambio y plantear dificultades a los profesores. No obstante, el profesor en cuestión ha demostrado que es posible y realista identificar un área o áreas en las que se puedan introducir algunas de las estrategias proporcionadas en la formación TRIP y, al mismo tiempo, respetar las convenciones y enfoques académicos locales. La necesidad de flexibilidad fue una de las principales consideraciones que se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar el enfoque TRIP y la correspondiente formación para el personal de apoyo profesional y para los profesores y responsables del desarrollo curricular, con el fin de permitir a cada institución aplicar las innovaciones recomendadas de acuerdo con sus propias necesidades institucionales y a su propio ritmo.

Estudio de caso n° 11 Jana, profesora de aprendizaje permanente, Universidad Matej Bel

Tradicionalmente, la oferta de cursos de aprendizaje permanente para el personal académico y no académico impartida en la UMB se centra en el desarrollo de competencias digitales, competencias lingüísticas, competencias transversales y conciliación de la vida laboral y familiar. En ocasiones, se han impartido cursos de formación para mejorar las competencias profesionales específicas de los educadores. Sin embargo, casi no ha habido formaciones relacionadas con la internacionalización. El aprendizaje permanente es un ámbito de actividad con un gran potencial para nuevos desarrollos. Aun así, existen muchos obstáculos que dificultan la impartición de cursos de AP. El principal reto está relacionado con el hecho de que el AP no está reconocido ni recompensado como parte del desarrollo profesional del personal de las universidades. En consecuencia, la motivación del personal para realizar un curso de AP es muy baja. Una de las posibles soluciones sería reforzar los vínculos entre la estrategia de internacionalización institucional y la política y los objetivos del AP para mostrar mejor la importancia de las actividades de AP centradas en la preparación de los miembros del profesorado y del personal administrativo para aspectos particulares de la internacionalización en el extranjero y la internacionalización en casa.

En 2023/2024, se ofreció a los miembros del personal de la UMB un curso sobre comunicación intercultural como parte de la oferta educativa institucional de AP. Este curso de iniciación tenía como objetivo presentar a los participantes los principales aspectos teóricos de la comunicación intercultural. A continuación, se analizaron estudios de casos reales que mostraban la experiencia de los participantes. En 2024/2025 tenemos previsto integrar el curso TRIP CPD en nuestra oferta de formación intercultural como continuación del curso UMB ya existente. El curso TRIP contará con el apoyo de una micro-campaña de comunicación interna para invitar a los miembros del personal a participar. Asimismo, a nivel de supervisión institucional de las actividades de internacionalización, tenemos previsto abrir un debate sobre posibles mejoras en la estrategia de internacionalización para incluir explícitamente una parte dedicada a la internacionalización en casa.

En 2023/2024, una veintena inicial de miembros del personal completó con éxito el curso de iniciación a la comunicación intercultural. También tuvo lugar la prueba piloto del curso de DPC. Los comentarios recogidos sugieren que el personal está deseoso de aprender más sobre la agenda de internacionalización en casa en la Universidad Matej Bel y confiamos en que un número cada vez mayor participará en la formación TRIP en los próximos años.

Estudio de caso nº 11: Aprendizaje e impacto.

Este relato aporta datos interesantes sobre cómo se está poniendo en práctica la internacionalización en casa en la universidad en cuestión y sobre los tipos de formación intercultural que se ofrecen al personal. También pone de relieve el potencial que ofrece la internacionalización en casa para introducir perspectivas interculturales en ámbitos que a menudo pueden pasarse por alto en el debate sobre la internacionalización en casa, como los programas de aprendizaje permanente en comparación con los programas y los estudiantes de grado completo. El estudio de caso demuestra que el personal está interesado en aprender más sobre la internacionalización en casa y está dispuesto a participar en el programa de formación TRIP. Cabe recordar que en muchas instituciones suele haber pocos promotores de la internacionalización en casa. El reto consiste en poner de relieve la importancia de este desarrollo para todo el personal de apoyo profesional y los profesores, y en relación con todas las asignaturas y programas, así como las ventajas de participar en actividades de formación relacionadas, como el Programa de Desarrollo Profesional TRIP, diseñado con este fin. Este relato también nos recuerda que el proceso de internacionalización varía de una institución a otra, lo que subraya aún más la importancia del enfoque TRIP, que puede aplicarse de forma flexible y que cuenta con el apoyo de la formación TRIP para ayudar a las instituciones a alcanzar de forma realista sus ambiciones en materia de IaH.

7.5 Resumen provisional

En la sección anterior, hemos presentado y analizado una amplia gama de estudios de casos aportados por personal de apoyo profesional y profesores/desarrolladores curriculares de las instituciones asociadas al proyecto TRIP, destacando los cambios Plus One que han introducido tras la formación TRIP, así como el aprendizaje y el impacto en cada caso. En la Sección Ocho, se ofrecen algunas reflexiones finales y comentarios sobre el Programa de Desarrollo Profesional TRIP, que ha sido diseñado como un resultado clave del proyecto TRIP.

Sección octava: Reflexiones y comentarios finales

Este informe ha proporcionado una descripción exhaustiva de cómo se aborda actualmente la internacionalización en casa en las instituciones asociadas al programa TRIP. Se han presentado ejemplos de buenas prácticas existentes en este ámbito, junto con propuestas de mejora que respaldan de manera más efectiva el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Además, se ha detallado el Programa de Desarrollo Profesional TRIP, explicando su diseño y la relevancia para el IaH, dirigida al personal de apoyo profesional y a los profesores y desarrolladores curriculares, cuyas necesidades no se habían abordado adecuadamente hasta la fecha.

A lo largo de esta guía, también hemos destacado las innovaciones asociadas con el enfoque pedagógico TRIP, en particular el modelo combinado UDL/CR, que transforma la forma en que enseñamos en el contexto de la educación superior. Se han aportado ejemplos prácticos que muestran cómo este enfoque puede permitirnos aprovechar la creciente diversidad cultural en nuestros campus para el aprendizaje intercultural a través del currículo. Como parte de la formación ofrecida, también hemos defendido que la internacionalización inclusiva en casa se amplíe para incluir apoyos y servicios adaptados y culturalmente receptivos en toda la universidad, con el fin de garantizar que se satisfagan las diversas necesidades de todos los miembros de nuestras comunidades universitarias, independientemente de sus antecedentes culturales y lingüísticos.

A partir de la participación del personal de apoyo profesional y de los profesores y responsables del desarrollo curricular de las instituciones asociadas a TRIP en el Programa de Desarrollo Profesional de TRIP, hemos proporcionado estudios de casos que han demostrado cómo se están aplicando los conocimientos mejorados y la competencia estratégica adquirida en la formación. Estos estudios destacan los beneficios observados en diversos micro-contextos de la educación superior, incluyendo el crecimiento intelectual mejorado, la conciencia socio-política, la conciencia intercultural, la comunicación intercultural, el compromiso de los estudiantes, el bienestar de los estudiantes y el desarrollo profesional del personal.

De esta manera, la formación TRIP destacada en esta guía, y los conocimientos adquiridos sobre cómo nuestras prácticas de IaH pueden ampliarse y alinearse de manera más efectiva con el ODS4, así como el enfoque en nuestras mejores prácticas emergentes e innovadoras, ha permitido abordar algunos de los desafíos identificados en la literatura académica sobre la internacionalización en casa para las instituciones de educación superior en la actualidad. Además de estos logros, también hemos demostrado cómo podemos abordar la IaH de forma flexible y rigurosa, manteniéndonos fieles al principio fundamental de la inclusión en la educación y, al mismo tiempo, reforzando la misión social de la universidad: promover «el bien común de todos» como objetivo educativo amplio y como visión para la universidad internacional responsable del siglo XXI.

Referencias

- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 137-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.04.001>
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Baumgartner, L. M., & Johnson-Bailey, J. (2008). Fostering awareness of diversity and multiculturalism in adult and higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(120), 45–53. <https://doi.org/10.1002/ace.315>
- Beelen, J. and Jones, E. (2015) ‘Redefining Internationalization at Home’, in Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. and Scott, P. (eds.) *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*, pp.59-72. Cham: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0>.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77). Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2017). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices* (2nd ed.). Intercultural Press.
- Biggs, J.B. and Tang, C.K.C. (2011) *Teaching for quality learning at university: what the student does*, Maidenhead: McGraw-Hill.
- Brandenburg, U. (2020) ‘Internationalisation in higher education for society–IHES in the times of corona’, *Sociální pedagogika*, 8(1): 11–24. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.01.01>.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Byram, M. (2012). *Language awareness and critical cultural awareness: Relationships, comparisons and contrasts*. Routledge.

- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1999). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication, 2*, 27-54.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Allyn & Bacon.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication, 3*(1), 3-14.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2005). *Foundations of intercultural communication*. University Press of America.
- Crăciun, D. (2018) “National policies for higher education internationalization: A global comparative perspective.” In Curaj, A., Deca, L. and Pricopie, R. (eds.) *European higher education area: The impact of past and future policies*, 95–106. Springer.
- Dai, X., & Chen, G.-M. (2014). *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Dai, X., & Chen, G.-M. (2015). On interculturality and intercultural communication competence. *China Media Research, 11*(3), 100-113.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: An introduction* (3rd ed.). NYU Press.
- Deardoff, D. (2006) “Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization” In *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10 No. 3, Fall 2006, 241-266.
- de Wit, H., & Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education, 83*, 2–3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>
- de Wit, H., & Jones, E. (2018). Inclusive Internationalization: Improving Access and Equity. *International Higher Education, 94*, 16–18. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561>
- Doran, P. R. (2015). Language accessibility in the classroom: How UDL can promote success for linguistically diverse learners. *Journal of Education and Practice, 6*(10), 1-8.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly, 33*(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>

Egron-Polak, E. and Hudson, R. (2014) Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values: IAU 4th global survey.

Fantini, A. E., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. World Learning Publications.

Farr, M., & Farrell, T. (2023). *Innovative teaching strategies for diverse learners*. Routledge.

Farrell, M., & Masterson, T. (2023). *Innovative teaching strategies for diverse learners*. Routledge.

Gallagher, S.E. and Savage, T. (2020) ‘Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review’, *Teaching in Higher Education*, pp.1-23. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>

Gerring, J. (2004) “What Is a Case Study and What Is It Good for?” In *The American Political Science Review*, 98(2), 341–354. <http://www.jstor.org/stable/4145316>

Gooden, C. (2013). The importance of communication skills in young children. *Human Development Institute*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574738.pdf>

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin.

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, available: <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>.

Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2004). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.

Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30-39). Cambridge University Press.

Hollins, E. R. (1996). *Transforming curriculum for a culturally diverse society*. Lawrence Erlbaum Associates.

Hudzik, J.K. and M. Stohl. 2009. “Modelling Assessment of the Outcomes and Impacts of Internationalisation.” In *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education*, edited by H. de Wit, 9–23. Amsterdam: European Association for International Education. European Association for International Education Occasional Paper 22. #

Hudzik, J.K. (2011) *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*, Washington, DC:NAFSA.

Johnson, A. G. (2006). *Privilege, power, and difference* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Johnson, A. (2022). *Equity and inclusion in education: Strategies for diverse classrooms*. Sage Publications.

Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U., de Wit, H. (2021) 'Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society', *Journal of studies in international education*, 25(4), 330–347. <https://doi.org/10.1177/10283153211031679>

Kirk, S.H., Newstead, C., Gann, R., and Rounsaville, C. (2018) 'Empowerment and ownership in effective internationalisation of the higher education curriculum', *Higher education* 76(6): 989–1005, available: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0246-1>.

Kuh, G; Kinzie, J; Buckley, J.A.; Schuhe,J.; Whitt, E.; Bridges, B.K., and Hayek, J.C. (2005) *Student Success in College- Creating Conditions that Matter*. Jossey-Bass.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.K.A. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>

Leask, B. (2015) *Internationalising the Curriculum*. London: Routledge.

Lee, J., & Walsh, D. (2017). Positive leader behaviors and workplace incivility: The mediating role of perceived norms for respect. *Journal of Business and Psychology*, 32(6), 711-726. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9505-x>

Leask, B. and de Gayardon, A. (2021) 'Reimagining Internationalization for Society', *Journal of Studies in International Education*, 25(4): 323-329. <https://doi.org/10.1177/10283153211033667>

Lomer, S., & Mittelmeier, J. (2021). Mapping the research on pedagogies with international students in the UK: A systematic literature review. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872532>

Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>

Mittelmeier, J. and Yang, Y. (2022) 'The role of internationalisation in 40 years of higher education research: major themes from Higher Education Research & Development (1982-2020)', *Higher education research and development*, 41(1), 75–91, available: <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2002272>.

National Center on Universal Design for Learning. (2013). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Author.

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). Longman.

Nguyet Nguyen, M. and M. J. Robertson (2020). "International students enacting agency in their PhD journey." *Teaching in Higher Education* 27(6): 814-830. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1747423>

Ramaswamy, M., Marciniuk, D.D., Csonka, V., Colò, L., Saso, L. (2021) 'Reimagining Internationalization in Higher Education Through the United Nations Sustainable Development Goals for the Betterment of Society', *Journal of studies in international education*, 25(4), 388–406. <https://doi.org/10.1177/10283153211031046>

Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>

Robson, S., Almeida, J., and Schartner, A. (2018) 'Internationalization at home: time for review and development?', *European journal of higher education*, 8(1): 19–35, available: <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1376697>.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Sandström, A.-M., & Hudson, R. (2018). *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*. European Association for International Education. ISBN 978-90-74721-49-3

Stiggins, R. J. (2004). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Pearson.

Svetlik, I. and Braček Lalić, A. (2016) 'The impact of the internationalisation of higher education on academic staff development - the case of Slovenian public universities', *Studies in higher education* 41(2): 364–380, available: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942266>.

Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187-225. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00004-2)

Ting-Toomey, S. (2005). Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 211-233). Sage Publications.

Ting-Toomey, S. (2007). Intercultural conflict training: Theory-practice approaches and research challenges. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 255-271. <https://doi.org/10.1080/17475750701737169>

Tobin, T. J., & Behling, K. T. (2018). *Reach Everyone, Teach Everyone: Universal Design for Learning in Higher Education*. West Virginia University Press.

van der Werf, E. 2012. "Internationalisation Strategies and the Development of Competent Teaching Staff." In *Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*, Beelen, J. and de Wit, H. (eds.), 99–105. Amsterdam University of Applied Sciences, CA

van Staden, W., & Lotz-Sisitka, H. (2023). *E-learning as a mediating tool to support interactive professional learning of teacher educators*. *Journal of Education for Sustainable Development*, 17(2), 162-178.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. SUNY Press

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

APÉNDICE A: Talleres de formación de formadores

APÉNDICE B: Encuesta previa a la formación

APÉNDICE C: Encuesta posterior a la formación