

ARTÍCULO

Universidades Estatales de Chile: La orientación de los planes estratégicos institucionales en el camino a la internacionalización

Chilean State Universities: The orientation of the institutional strategic plans towards internationalization

IDA SESSAREGO ESPELETA* Y JOSÉ GONZÁLEZ CAMPOS**

* Universidad Técnica Federico Santa María
Correo electrónico: idasessarego@gmail.com

** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

Recibido el 20 de noviembre de 2018; aprobado el 17 de agosto de 2020

RESUMEN

Este artículo analiza los Planes Estratégicos Institucionales (PEI) de las universidades del Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH), para describir, en términos de frecuencia la internacionalización y determinar si la orientación predominante de dichos PEI es hacia el aprendizaje del idioma inglés. Esta investigación propone un instrumento dicotómico, con ocho dimensiones, denominado Criterios de Verificación de la Internacionalización (CVI), establece tres categorías para jerarquizar los PEI y describe las orientaciones de estos. Los resultados permiten concluir que, aunque las dimensiones relacionadas con una segunda lengua no constituyen la orientación predominante se manifiesta la intención en algunos PEI.

PALABRAS CLAVE

Internacionalización de la educación superior; Inglés como lengua global; Movilidad estudiantil; Planes estratégicos institucionales; Universidades estatales

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

- ABSTRACT** This paper aims to describe the orientation towards the internationalization that all Chilean state universities show in their institutional strategic plans (ISP) to establish if the predominant orientation is a commitment to English language learning. This research proposes an eight-dimension dichotomist instrument named Criteria to Verify Internationalization (CVI), establishes three categories to hierarchize the ISP and describes their orientations. These results confirm that language learning English dimensions are diminished and they do not constitute the predominant orientation of the strategic planning of the researched universities even though they show an intention in some ISP.
- KEYWORDS** Higher education internationalization; English as a global language; Students mobility; Institutional strategic plans; State universities

INTRODUCCIÓN

Desde los años noventa, la internacionalización de la educación superior (ES) se ha convertido en la más importante característica de la reforma educacional alrededor del mundo y estudiar en el extranjero ha sido su más significativo componente (Paige, Cohen, y Shively, 2004; Rodríguez Espinar, 2018). Las políticas de internacionalización se caracterizan por tres áreas principales asociadas al aprendizaje casi obligatorio del idioma inglés: la movilidad estudiantil y la colaboración académica, el multiculturalismo, el uso de redes de trabajo junto con el apropiado uso las tecnologías de la información y la comunicación como parte de los procesos de aprendizaje (Tossavainen, 2009). El investigador De Wit (2011) identifica cuatro grandes categorías de bases para la internacionalización: la política, la económica, la social y cultural, junto con la académica. El autor agrega que los objetivos estratégicos incluyen los intercambios internacionales, el aumento de la formación en lenguas extranjeras como también el intercambio de académicos.

La noción de internacionalización de la educación superior data de los años de 1990 (Bedenlier, Kondakci, y Zawacki-Richter, 2017), aunque el término educación internacional existe desde mucho antes. Sin embargo, el siglo XXI ha sido testigo de un gran aumento de la internacionalización de la Educación Superior debido a factores que se interrelacionan, tales como, las fronteras abiertas y la globalización, que han abierto nuevas oportunidades en países y culturas con las cuales algunos países antes no había contacto (Lauridsen, 2013). Por consiguiente, ha emergido como un área de investigación y práctica (Bedenlier, Kondakci, y Zawacki-Richter, 2018).

Las universidades deben responder a necesidades de aprendizaje de una segunda lengua, que contribuya a la integración y a mantener una diversidad cultural y lingüística, convirtiendo los espacios universitarios en ámbitos multilingües con valor y capacidad (Beacco y Byram, 2007). Por consiguiente, es posible hablar de la emergencia de

decisiones estratégicas de las instituciones de educación superior que permitan desarrollar en sus estudiantes, investigadores, académicos y personal administrativo las habilidades para comunicarse en una o más lenguas extranjeras (Tudor, 2008), procurando lograr la autonomía para usar la lengua en los diversos ámbitos académicos y culturales a los que se ven enfrentando.

La emergencia del idioma inglés, como lengua global, junto con la masividad de las tecnologías ha provocado un impacto en la enseñanza de esta lengua extranjera y al mismo tiempo en las políticas de educación de idiomas en el mundo. Entender la relación entre política de idioma y la enseñanza de la segunda lengua, involucra asumir que la política se relaciona con la planificación y que esta a su vez se relaciona con la pedagogía (Diallo y Liddicoat, 2014).

El dominio de la lengua inglesa es una condición de seguridad de los estudiantes que no son ciudadanos de un país de habla inglesa. El conocimiento del Inglés no es solamente un medio de estudio sino que también un medio de comunicación que le permite a los estudiantes entender, cooperar e intercambiar con todos los grupos multiculturales. (Sawir, Marginson, Forbes-Mewett, Nyland, y Ramia, 2012). En consecuencia, las Instituciones de Educación Superior se han visto en la necesidad de tener políticas educativas de idiomas, que subrayen la educación de lenguas y el uso de las tecnologías para los estudiantes de pregrado y postgrado (Ambrósio, Araújo e Sá, Pinto y Simões, 2014). Considerando que la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje no es un desafío nuevo para las universidades (Schindler, Burkholder, Morad, & Marsh, 2017).

La planificación de las políticas de una lengua extranjera debe responder a las necesidades de aprendizaje de, al menos, una segunda lengua que contribuyan a la integración y a mantener una diversidad cultural y lingüística, convirtiendo los espacios universitarios en multilingües (Beacco y Byram, 2007). En la misma línea, Hamel (2013) declara que las universidades latinoamericanas tendrán que continuar probablemente durante un tiempo prolongado con la enseñanza de lenguas extranjeras para suplir las deficiencias de la educación básica y media. Las políticas educativas de idiomas tienen un desafío importante que implica traducir los estándares y regulaciones de alto nivel en prácticas que influyan directamente en lo que sucede a nivel de las aulas. Es decir, consiste en llevar a cabo un conjunto separado de acciones, incluyendo la creación de instrumentos o herramientas necesarios para apoyar las prácticas en el salón de clases y asegurar el uso adecuado de tales instrumentos para prestar atención específica a los aprendizajes de los estudiantes en el salón de clases cada día (Cronquist y Fiszbein, 2017).

El surgimiento del inglés como lengua global ha influido en la planificación de idiomas como lengua extranjera en la educación superior, estructurando políticas e implementando prácticas en el área del idioma, sin considerar las implicaciones que tales políticas tienen en los profesores que enseñan las lenguas y en los estudiantes, olvidando la naturaleza del contexto donde se aprende la lengua y también como los estudiantes la

aprenden (Nunan, 2003). Por lo tanto, sería un descuido para los investigadores de políticas educativas permanecer indiferentes a esta realidad. Por otro lado, Yeo-Chua y Baldauf (2011) sugieren que el entendimiento entre las políticas de idioma en la educación superior se beneficia de un análisis contextualizado de los actores y de la agencia.

La internacionalización se concibe como un plan muy amplio que involucra aspectos académicos, movilidad estudiantil, educación para la paz, áreas curriculares, enseñanza multicultural. Es un proceso que introduce las dimensiones interculturales, internacionales y globales en la educación superior para mejorar las metas, las funciones y la entrega de la educación superior con el fin de mejorar la calidad de la educación y de la investigación (De Wit, 2017). Sin embargo, el rol del idioma inglés en este plan, la mayoría de las veces, es olvidado en la creciente discusión sobre la internacionalización de la educación superior (Jenkins, 2018). En un estudio publicado por Herschberg, Benschop, y van den Brink (2018), declaran que es una desigualdad dar por hecho que los postulantes saben inglés considerándolo como una desventaja para aquellos estudiantes que no lo saben.

La internacionalización en Europa

El efecto de la declaración de Bologna ha obligado a los estudiantes y académicos a movilizarse entre los países de Europa, provocando una internacionalización multilingüe que considera el inglés como la lengua franca, para contribuir a la internacionalización y usarlo como medio de instrucción (Doiz, Lasagabaster, y Sierra, 2013). Muchas de las universidades se consideran profundamente internacionales adhiriéndose al programa Erasmus que incluye a más de 4 000 instituciones de educación superior en 31 países europeos permitiendo a más de 180 000 estudiantes trabajar y estudiar en el extranjero cada año desde sus comienzos en el año 1987 con el fin que los estudiantes se enriquezcan desde el punto de vista académico y desarrollen habilidades interculturales (Kalocsai, 2011).

El programa Erasmus apoya a las instituciones de educación superior, para trabajar en forma conjunta e intensiva en programas, redes y proyectos multilaterales. A los estudiantes que participan se les da apoyo para que se beneficien educacionalmente, lingüísticamente y culturalmente con la experiencia de vivir en otros países europeos. Los estudiantes pueden tener preparación de idiomas participando del Curso de Idiomas Intensivo Erasmus que los prepara para vivir la experiencia de la internacionalización (Kalocsai, 2011).

La internacionalización de la educación superior en Latinoamérica

En los países de América Latina y el Caribe existen redes nacionales de distintos tamaños y potencias que estimulan la internacionalización con el objetivo de promover y hacer progresar la educación superior (Didou y Jaramillo, 2018). En este contexto, los estudiantes

de países de América Latina, tienen como preferencia Estados Unidos y Europa como países de destino pero en un porcentaje muy marginal en los procesos de internacionalización global (Otero, Giraldo, y Sánchez 2019).

La enseñanza del inglés y otras lenguas es también parte de la formación académica en la educación superior y se pone de manifiesto en los requisitos de titulación o reclutamiento que los estudiantes dominen el idioma inglés. La adquisición del inglés, como idioma de comunicación científica y, crecientemente, de enseñanza para un mercado internacional en forma obligatoria (Didou, 2018). Sin embargo, un último informe sobre la internacionalización en Latinoamérica y El Caribe, describe que una de las carencias de la región es una buena formación en inglés. Se añade, que la falta de aprendizaje de esta lengua limita las posibilidades de desarrollo de los países de la región (Gacel-Ávila, 2018).

La internacionalización de la educación superior en Chile

Las instituciones de educación superior en Chile, al igual que en otros países del globo, han incorporado en sus planes estratégicos el desarrollo de políticas de internacionalización, siendo apoyadas a través del impulso de proyectos gubernamentales tales como la Corporación Nacional de Ciencia y Tecnología (Informe Conacyt, 2016). El apoyo se ha focalizado en los programas de postgrado con el fin de contribuir al desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación del país financiando con becas en Chile y el extranjero (Mineduc, 2017).

Sin embargo, en un gran número de informes, los estudiantes internacionales identifican la comunicación en una segunda lengua como el aspecto más problemático que les impide participar en los programas de intercambio (Sawir *et al.*, 2012). Algunos facultativos han hecho saber que los puntajes de las pruebas estándares de inglés no son a una guía confiable de competencia en el idioma (Sawir *et al.*, 2012). Las universidades que ofrecen cursos de inglés tienen autonomía no sólo de elegir los idiomas que imparten, sino también de establecer sus propias políticas en materia de enseñanza de lenguas y de requisitos para sus programas académicos (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Las instituciones de educación superior chilenas formulan un conjunto de desafíos específicos para que la educación superior pueda cumplir la misión de aportar al desarrollo del país en la fase actual, entre los que se destaca el aprendizaje de un segundo idioma con un alto nivel de competencia (Marshall, 2018).

En una publicación del estado del arte acerca de la internacionalización se establece la necesidad de desarrollar una política para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en especial, el inglés y para la enseñanza en otros idiomas, teniendo en cuenta la fuerte posición del español y del portugués en el mundo. La cuestión lingüística es una restricción importante para la internacionalización de las instituciones. Las universidades deben desarrollar mecanismos de apoyo lingüístico intensivo, tanto para los extranjeros que vienen a sus

universidades, como para los estudiantes y profesores que probablemente desarrollarán estudios e investigación en un escenario internacional (De Wit, Gacel-Ávila, y Knobel, 2017).

Aunque las instituciones de educación superior sean autónomas para decidir cómo integrar una segunda lengua, una política educativa de idioma requiere la articulación de otras políticas relacionadas, tales como, una política para el desarrollo curricular, otra política que se preocupe del uso de las TIC junto con políticas que consideren los procesos cognitivos de los estudiantes, de manera que los resultados orienten la toma de decisiones de la política lingüística (Fenton-Smith y Gurney, 2016).

Durante las últimas dos décadas, las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de desarrollar políticas educativas de idiomas que subrayen la educación de lenguas para todos los estudiantes, pregrado y postgrado, lo que ha traído consigo la oportunidad de ofrecer una amplia variedad de cursos de idiomas, para tomar un número de créditos, independientemente de la especialidad que se estudie (Ambrósio *et al.*, 2014).

Por consiguiente, es posible hablar de la emergencia de decisiones estratégicas de las instituciones de educación superior para desarrollar en sus estudiantes, investigadores, académicos y personal administrativo las habilidades para comunicarse en una o más lenguas extranjeras (Tudor, 2008), procurando lograr la autonomía para usar la lengua en los diversos ámbitos académicos y culturales a los que se ven enfrentando.

El efecto de la lengua inglesa, tal como, desarrollar la capacidad de comunicarse en forma efectiva con las más diversas comunidades de hablantes de inglés, ha traído consigo una diversidad multicultural tanto en el ámbito laboral como en los estudios universitarios convirtiéndose en una herramienta clave de empleabilidad y de comunicación entre hablantes de distintas culturas. El inglés es también el idioma de la ciencia y de la tecnología en el mundo con una difusión que avanza en muchos países y regiones donde antes no había sido tradicionalmente hablado. Se ha transformado también en la lengua de la cultura popular y de la globalización como se puede observar en el campo de la publicidad. Sin embargo, actualmente, el multiculturalismo implica no solo el idioma inglés sino también el uso de otras lenguas (Scridon y Kantor, 2013).

Un estudio sobre la internacionalización en Chile, establece que en el 45% de las universidades tradicionales, el dominio de una segunda lengua es obligatorio antes de graduarse y el 80% recalca que tienen centros o programas estandarizados para la enseñanza de idiomas (Didou y Jaramillo, 2018). No obstante, lo anterior, la evaluación de nivelación de inglés realizada cada año por Education First, en los cinco continentes, a profesionales hombres y mujeres, demostró que nuestro país, se sitúa en el “nivel bajo” entre las cinco categorías en las que se clasifica el conocimiento de inglés (Education First, 2017).

El proceso de internacionalización tal como se ocurre en otras universidades del mundo se robustece mediante relaciones internacionales establecidas por la colaboración entre investigadores universitarios (Didou y Jaramillo, 2018). Entre los obstáculos encontrados en los procesos de internacionalización con intercambio de profesionales aparece el

conocimiento del inglés (Didou y Jaramillo, 2014). Se revela que las universidades chilenas no han sido capaces de avanzar en los procesos de internacionalización, careciendo de liderazgo para el debate de las competencias que se requieren de los estudiantes chilenos, y dar coherencia a los programas públicos existentes con enfoque internacional.

Como es sabido, el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo de aprendizaje que involucra la comunicación ya sea hablada o escrita; que además implica la expresión de ideas y sentimientos (Oxford y Gkonou, 2018). Por alguna razón, el inglés como lengua franca ha sido dejado de lado cuándo se habla o planifica la internacionalización de la educación superior (Jenkins, 2018).

Basado en lo anteriormente expuesto, esta investigación se enmarca en determinar la orientación que presentan los planes estratégicos de las universidades del consorcio de universidades estatales de Chile y responder a la siguiente pregunta: ¿Es el idioma inglés la orientación predominante que caracteriza a los PEI con respecto a la internacionalización en las universidades estatales chilenas?

MÉTODO

La investigación se enmarca en un paradigma positivista utilizando particularmente técnicas cuantitativas. Es un estudio de tipo propositivo, en el sentido de presentar un instrumento que permita cuantificar la orientación que presentan los planes estratégicos de las universidades en relación a la internacionalización y categorizarlas de acuerdo a los resultados que arroja el análisis.

Analizar los planes estratégicos institucionales (PEI) de las universidades estatales de Chile, para caracterizar las orientaciones que presentan y categorizarlas de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el instrumento Criterios de Verificación de la Internacionalización (CVI). Para lograr este objetivo, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar y construir un instrumento de verificación del nivel de internacionalización que presentan los planes estratégicos de las universidades estatales de Chile.
2. Calibrar y describir las características psicométricas del instrumento.
3. Categorizar las universidades a través de sus planes estratégicos institucionales según sus puntuaciones en CVI.
4. Establecer las orientaciones dominantes según categorización CVI.
5. Jerarquizar las orientaciones de acuerdo a las evidencias encontradas en los PEI según el CVI.

Universo y muestra

El universo y muestra de estudio está constituido por las 18 universidades del Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH), y la unidad de estudio son los planes

estratégicos institucionales vigentes al año 2019. Las universidades serán denominadas como: U1, U2, U3, etc., a manera de mantener la confidencialidad de las instituciones analizadas. Para el levantamiento de los datos se creó un instrumento dicotómico, basado en la evidencia del contenido de cada uno de los planes estratégicos de las universidades de estudio (Gaur, y Kumar, 2018).

A partir de las puntuaciones del instrumento se establecerán tres categorías: Categoría “incipiente”, Categoría “en desarrollo” y Categoría “consolidada” cuyos puntajes de corte serán asignados desde una perspectiva frecuentista. El levantamiento se replicará tres veces, procurando un factor de similitud en los registros por sobre el 95% (Cairns, Santoyo, Ferguson y Cairns, 1991). En el proceso de cuantificación de la validez del instrumento, se utilizará como criterio de estimación el índice de validez gamma (González, Viveros y Carvajal, 2016). Adicionalmente, se desarrolla un análisis de componentes principales para respaldar las dimensiones esperadas.

Respecto de la fiabilidad del instrumento, se utilizará la prueba Alfa de Cronbach como estimación de la consistencia interna del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se considerará fiable el instrumento, en la medida que se alcance un coeficiente igual o superior a 0,7. Para la calibración de los datos se construirá una base de datos en Excel y se cuantificará la fiabilidad y validez utilizando el software R-project de carácter libre (*open source*). Los nombres de las universidades no se harán evidentes, sin embargo, la unidad de análisis es de libre disposición por la ley de transparencia y amplia difusión de los planes estratégicos.

RESULTADOS

El análisis de los resultados se detalla a continuación en concordancia con cada uno de los objetivos planteados para esta investigación. El instrumento construido se denomina Criterios de Verificación de la Internacionalización (CVI) tal como muestra la Tabla 1, el cual consta de 39 declaraciones con 8 dimensiones relacionadas con las características internacionalización (De Wit, 2011; Jenkins, 2018; Knight, 1994).

Tabla 1. Criterios de Visualización de Internacionalización

Dimensión 1 (D1) Misión y Visión	Registro de Visualización
1. Menciona la internacionalización en la visión.	0/1
Dimensión 2 (D2) Planificación	
2. La internacionalización es un objetivo estratégico.	0/1
3. La internacionalización es un objetivo estratégico del postgrado.	0/1
4. La internacionalización es una oportunidad.	0/1
5. La internacionalización es una debilidad.	0/1
6. La internacionalización es una necesidad.	0/1

Tabla 1. Continuación

Dimensión 1 (D1) Misión y Visión	Registro de Visualización
7. La internacionalización es una fortaleza.	0/1
8. Estrategia institucional.	0/1
9. Internacionalización como política	0/1
10. internacionalización como objetivo específico.	0/1
Dimensión 3 (D3) Movilidad	
11. Menciona la movilidad en los estudiantes de pregrado	0/1
12. Menciona la movilidad en los estudiantes de postgrado.	0/1
13. Menciona la movilidad en los académicos.	0/1
14. Menciona la movilidad de los investigadores.	0/1
15. Menciona el intercambio estudiantil.	0/1
16. Movilidad para funcionarios.	0/1
Dimensión 4 (D4) Enseñanza de una 2da lengua	
17. Menciona el aprendizaje del inglés como intención (introducción y/o descripción PEI.	0/1
18. Se establece la búsqueda de fondos para fortalecer el aprendizaje de una lengua.	0/1
19. Señala la importancia de aprender otra lengua.	0/1
20. Menciona el inglés como parte de los aprendizajes de los estudiantes.	0/1
21. El aprendizaje del inglés es un objetivo estratégico.	0/1
22. El aprendizaje del inglés es una política universitaria.	0/1
Dimensión 5 (D5) Cursos de Inglés	
23. Menciona la necesidad de ofrecer cursos de inglés.	0/1
24. Se propone como meta ofrecer cursos de inglés a los estudiantes.	0/1
25. Se describe el programa de inglés que se ofrece a los estudiantes de pregrado.	0/1
26. Se describe el programa de inglés que se ofrece a los estudiantes de postgrado.	0/1
27. Se describe el programa de inglés que se ofrece a los académicos e investigadores.	0/1
28. Inglés es una debilidad.	0/1
Dimensión 6 (D6) Nivel de Inglés	
29. Se menciona el nivel de logro mínimo actual del idioma para todos los estudiantes.	0/1
30. Se menciona el nivel de logro esperado en el plan estratégico a futuro.	0/1
31. El nivel de logro se establece con # de alumnos que se espera al final del PEI.	0/1
32. Se describe la forma en que se facilitará a los estudiantes el logro del nivel.	0/1
Dimensión 7 (D7) Certificación Internacional	
33. Menciona la certificación internacional como meta en la visión.	0/1
34. Menciona la certificación en los objetivos estratégicos.	0/1
35. Menciona como se logra la certificación.	0/1
36. Menciona la certificación como un logro esperado para los estamentos universitarios.	0/1
Dimensión 8 (D8) Asignatura en Inglés	
37. Se imparten asignaturas en idioma inglés.	0/1
38. Se desea aumentar la cantidad de las asignaturas en idioma inglés.	0/1
39. Se buscarán fondos para aumentar las asignaturas en idioma inglés.	0/1

Fuente : Elaboración propia.

Las puntuaciones para el cvi oscilan entre 0 y 39 puntos, ambos incluidos. La orientación del PEI es dada por la dimensión que obtiene el más alto puntaje. Desde la perspectiva frecuentista, los puntajes de corte para cada una de las categorías responden a la dinámica de las frecuencias de las puntuaciones, la que es presentada en el gráfico 1.

El gráfico 1 da evidencia de los siguientes puntos de corte: entre [0-12[para la categoría “incipiente”; entre [12-24[para la categoría “en desarrollo” y entre [24-39] para la categoría “consolidada”, en coherencia con los puntos de inflexión. Es necesario aclarar que si la metodología de categorización fuese clásica entonces cada intervalo tendría la misma amplitud, lo que sólo se da en situaciones uniformes o platónicas y nos puede llevar a generar clases de frecuencia 0.

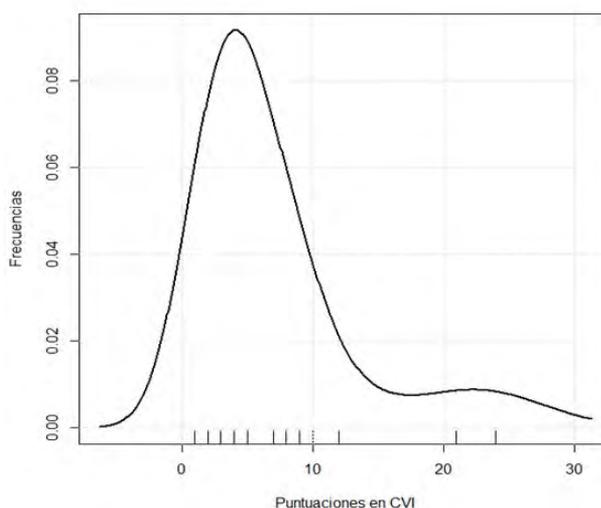


Gráfico 1. Densidad estimada para las puntuaciones en el cvi.

Fuente : Elaboración propia

Calibración y descripción de las características psicométricas del instrumento

Respecto de la validez, se utilizó como criterio de estimación el índice de validez gamma (González, Viveros y Carvajal, 2016) cuyos resultados indicaron que el instrumento es válido, por su cercanía a 1, ya que alcanzó una cuantificación de 0.8461.

Respecto de la fiabilidad del instrumento, se utilizó como estimador de la consistencia interna el coeficiente Alfa de Cronbach (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se obtuvo una fiabilidad de 0.8458, por lo que el instrumento es fiable.

Al realizar un análisis de componentes principales (PCA), considerando las 8 dimensiones, se alcanza una proporción de varianza explicada de 86.10%, siendo este altamente significativo y por tanto considerar 8 dimensiones es adecuado.

Para establecer en cuál de las tres categorías, establecidas en el resultado 1, se clasifica cada universidad se han sumado los puntajes de las 8 dimensiones obtenidos al aplicar el CVI y de acuerdo a ese puntaje se categorizan, según las dimensiones declaradas en el resultado 1 como se ve en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorización de las universidades según puntuación total de las ocho dimensiones.

Universidad	Puntaje total de las ocho dimensiones	Dimensión predominante	Dimensión más Frecuente según Orientación	Categoría
U1	5	D3	Movilidad	Incipiente
U2	4	D3	Movilidad	Incipiente
U3	8	D3	Movilidad	Incipiente
U4	7	D3	Movilidad	Incipiente
U5	2	D3	Movilidad	Incipiente
U6	24	D3-D5	Movilidad y Cursos de Inglés	Consolidada
U7	3	D3	Movilidad	Incipiente
U8	12	D3	Movilidad y Ens. del Inglés	En desarrollo
U9	9	D4	Enseñanza del Inglés	Incipiente
U10	19	D3	Movilidad	En desarrollo
U11	5	D3	Movilidad	Incipiente
U12	1	D2	Planificación	Incipiente
U13	3	D2	Planificación	Incipiente
U14	5	D3	Movilidad	Incipiente
U15	8	D3	Movilidad	Incipiente
U16	7	D3	Movilidad	Incipiente
U17	1	D3	Movilidad	Incipiente
U18	1	D3	Enseñanza del Inglés	Incipiente

Fuente : Elaboración propia

De la Tabla 2 se desprende, en primer lugar, que la categoría “incipiente”, identifica al 83% de las universidades en estudio, siguiendo en esta secuencia la categoría “en desarrollo”, con un 11% y finalmente la categoría “consolidada” con un 6%. Este resultado preliminar deja en evidencia el desafío que deben asumir las instituciones de educación superior referido a la internacionalización.

De manera general, se puede establecer que la orientación dominante es “movilidad”. Del mismo modo, al establecer las orientaciones que predominan, según las categorías del CVI, se concluye que, en la categoría “incipiente”, la orientación predominante es la “movilidad” como parte de la internacionalización. Las dos universidades que están en

la categoría “en desarrollo” también tienen una orientación hacia la “movilidad”. Finalmente, en la categoría “consolidada” hay solo una universidad que tiene una orientación compuesta hacia la “movilidad” y “la enseñanza del inglés”.

Para jerarquizar las orientaciones de cada universidad de acuerdo a la evidencia resultante de la aplicación del CVI se consideraron las puntuaciones más altas obtenidas en cada una de las dimensiones del CVI. En el Gráfico 2, se muestran las principales orientaciones encontradas en los PEI.



Gráfico 2. Jerarquía de las orientaciones

Fuente : Elaboración propia

Se verifica que la orientación predominante, de las universidades investigadas, es hacia la movilidad de estudiantes y académicos al extranjero. En el segundo lugar jerárquico, la orientación es hacia la enseñanza del inglés como una intención del PEI y finalmente en el tercer nivel jerárquico se manifiesta la internacionalización orientada hacia la planificación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La internacionalización se ha convertido en una característica fundamental en los requisitos establecidos para mejorar la calidad de la educación, en especial cuando va alineada con los requerimientos de políticas educativas en la educación superior. Dada la importancia de lo mencionado anteriormente, este estudio concluye que la movilidad de estudiantes y académicos es el símil entendido para la internacionalización, según lo visualizado en los PEI vigentes a la fecha y declarados en la página web de las universidades del CUECH.

Los resultados muestran que la competencia lingüística del inglés, se ubica en segundo lugar jerárquico entre las orientaciones, no obstante, esto, es importante destacar que la brecha entre la orientación predominante y la que sigue en orden de jerarquía es

amplia. Esto podría indicar que a pesar de estar en un segundo lugar son pocas las instituciones que mencionan el aprendizaje del inglés con respecto a la movilidad. Las otras dimensiones relacionadas con una segunda lengua, tales como la D5 cursos de inglés, la D6 necesidad de un nivel de logro, la D7 certificación internacional, así como también, la D8 oferta de asignaturas dictadas en inglés, tienen en la mayoría de los PEI puntajes muy bajos y en algunos casos, no menores, puntaje cero. Este hallazgo, responde a la pregunta inicial de esta investigación en relación a la formación de una segunda lengua manifiesta en el PEI, en el contexto de la internacionalización.

Al revisar la Tabla 2 más exhaustivamente, llama la atención que la categoría “incipiente” predomina por sobre las otras 2 categorías “en desarrollo” y “consolidada”. Es decir, para las universidades, evidenciar en los PEI la internacionalización no es una de las preocupaciones importantes. Por otro lado, en relación a la categorización de los PEI según el instrumento CVI, también se evidencia una brecha amplia entre la categoría “incipiente” identificando quince PEI en dicha categoría y solamente dos de ellos están en la categoría “en desarrollo”. De la misma forma, al comparar las categorías 1 y la 2 con la categoría 3, se reproduce la brecha.

Cabe hacer notar que los PEI en la categoría “incipiente”, cuya orientación principal es hacia la movilidad, se distingue un PEI que evidencia la enseñanza del inglés como único criterio y otro PEI cuyo dominio predominante es también la enseñanza del inglés, sin mencionar la movilidad. Siguiendo con el análisis de las categorías, también, es interesante destacar que el único PEI en categoría “consolidada” tiene una orientación compuesta de las dimensiones de Movilidad y Cursos de Inglés, es decir, presenta dos de las dimensiones que se espera que una universidad orientada hacia la internacionalización tenga en sus planes. Por último, es necesario resaltar que la orientación y las categorías de los PEI demuestran que la movilidad es la actividad predominante de la internacionalización.

En resumen, sin importar la categoría y la orientación en la cual se encuentran los PEI, la enseñanza de una segunda lengua aparece muy disminuida como orientación hacia la internacionalización de los planes de la mayoría de las universidades. Esto se transforma en un desafío para indagar más exhaustivamente si existen actividades más concretas relacionadas con la internacionalización en las universidades o si los PEI reflejan una tendencia real.

El instrumento propuesto, desarrollado y aplicado en esta investigación constituye una herramienta útil para quienes elaboran planes estratégicos, que les permitiría visualizar la orientación que tienen los PEI hacia los procesos de internacionalización a través de una de las características relacionada con la formación de lengua extranjera, junto con entregar una orientación que evidencie el compromiso con la enseñanza de una segunda lengua. Mejorar las categorías constituye un propósito que obligaría a las universidades estatales chilenas asumir un mayor compromiso en el camino hacia la internacionalización, como una forma de dotarlas de un carácter multicultural.

La reflexión, después de este estudio, es convocar a las universidades, a hacer un esfuerzo para avanzar a una categoría superior en la orientación hacia la internacionalización al renovar sus PEI. Es evidente que aún se necesita implementar programas de inglés que consideren un nivel de logro que permita a los estudiantes desempeñarse fluidamente en la segunda lengua, si se desea aumentar las oportunidades de alumnos que se movilizan. De Wit (2011), establece que la movilidad es uno de los instrumentos que promueve la internacionalización, pero no es un objetivo en sí mismo ya que necesita que se inserte finalmente como internacionalización de la educación. La movilidad es una estrategia que los estudiantes valoran, sin embargo, orientar el plan estratégico hacia una dimensión que está muy por sobre las otras dimensiones evaluadas en este estudio, pareciera ser un proceso mal entendido por quienes elaboran los planes y toman las decisiones, y como tal refleja una desigualdad entre las diversas opciones de los estudiantes. La internacionalización, tal como lo establece Knight, (2014) presupone formar un profesional que sea capaz de enfrentar situaciones compartidas internacionalmente y para lograr el desarrollo profesional internacional, se requiere de la competencia lingüística del inglés. Dada la creciente importancia de la internacionalización, las dimensiones relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera son importantes no solamente por considerarse una habilidad funcional, sino que también, porque mejora y profundiza la conciencia multicultural (Knight, 1994). Es paradójico, constatar que la orientación dominante sea la movilidad y que la descendida el aprendizaje de una segunda lengua, siendo esto una preocupación intensa, y urgente para muchos estudiantes en la educación superior.

Es esencial revertir la orientación más descendida, es decir, el inglés como segunda lengua es el siguiente paso que deben mostrar las universidades como una orientación que permee todo el plan estratégico y se convierta en una orientación predominante. Esta realidad, evidentemente, indica la necesidad de entregar apoyo para el desarrollo de las competencias lingüísticas de una segunda lengua, de manera que más estudiantes puedan acceder al conocimiento que ofrece la internacionalización, y así enriquecer las diversas disciplinas que se enseñan y formar parte de la diversidad cultural en plenitud.

REFERENCIAS

- Ambrósio, S., Araújo e Sá, M., Pinto, S., & Simões, A., (2014). Perspectives on educational language policy: Institutional and students' voices in higher education. *European Journal of Language Policy*, 6(2), 175-194. Liverpool University Press. doi:10.3828/ejlp.2014.4
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division
- Bedenlier, S., Kondakci, Y., & Zawacki-Richter, O. (2018). Two decades of research into the internationalization of higher education: major themes in the journal of studies in international education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 108-135. doi:10.1177/1028315317710093

- Cairns, R., Santoyo, V., Ferguson, L. y Cairns, B. (1991). Integración de información interaccional y contextual: El procedimiento de las observaciones sincrónicas. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 17(3), 105 – 120. doi:10.5514/rmac.v17.i3.23341
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El dialogo. Liderazgo para las Americas. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>
- De Wit, Hans (2011). «Globalización e internacionalización de la educación superior» [introducción a monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 77-84. UOC. Doi: 10.14482/esal.2.10151
- De Wit, Hans., Gacel-Ávila, J., & Knobel, M. (2017a). Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (2).
- De Wit, Hans (2017b) Global: Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions: International Higher Education, Summer 2011, Number 64. In *Understanding higher education internationalization* (pp. 9-12). Brill Sense. https://doi.org/10.1007/9789463511612_004
- Diallo, I., & Liddicoat, A. (2014). Planning language teaching: An argument for the place of pedagogy in language policy and planning. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(2), 110-117. Doi:10.1080/18334105.2014.11082024
- Didou, Sylvie, & Jaramillo, Vielka (2014). Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte. *Mendoza, Argentina: Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas del IESALC-UNESCO: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo*.
- Didou, Sylvie (2018). La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno. <http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/761>
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2013). Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in higher education*, 38(9), 1407-1421. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.642349>
- Education First, (2017). *EF English Proficiency Index-A comprehensive ranking of countries by English skills*. Recuperado de <http://www.ef.se/epi>.
- Fenton-Smith Fenton-Smith, B. & Gurney, F. (2016) Actors and agency in academic language policy and planning, *Current Issues in Language Planning*, 17:1, 72-87, Doi: 10.1080/14664208.2016.1115323
- Gacel-Ávila, J. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva. Recuperado de: http://agnito.siu.edu.ar/bitstream/123456789/2285/1/educacion_superior_internacionalizacion%20%281%29.pdf
- Gaur, A., & Kumar, M. (2018). A systematic approach to conducting review studies: An assessment of content analysis in 25 years of IB research. *Journal of World Business*, 53(2), 280-289. Doi: 10.1016/j.jwb.2017.11.003
- González, J., Viveros, F., y Carvajal, C. (2016). Coeficientes edumétricos para la validez y dificultad de un test: Propuesta. *Estudios Pedagógicos*. V.43.(1) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400025>
- Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabajos em Linguística Aplicada*, 52(2), 321-384. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Education.

- Herschberg, C., Benschop, Y., & van den Brink, M. (2018). Selecting early-career researchers: the influence of discourses of internationalisation and excellence on formal and applied selection criteria in academia. *Higher Education*, 1-19.
- Informe Conicyt (2016) Oportunities final 2016 Recuperado de: <https://issuu.com/comunicacionconicyt>
- Jenkins, Jennifer (2018). The internationalization of higher education: but what about its lingua franca?. In *English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective* (pp. 27-43). Routledge.
- Kalocsai, K. (2011). *Communities of practice and English as a lingua franca: A study of Erasmus students in Szeged* (Doctoral dissertation, szte).
- Knight, Jane (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education (CBIE)/Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). 220 Laurier Avenue West, Suite 1550, Ottawa, Ontario K1P 5Z9.
- Knight, Jane (2015). Updated definition of internationalization. *International higher education*. (33).
- Knight, Jane., & de Wit, Hans. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, (95), 2-4. Doi: <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>
- Lauridsen, K. M. (2013). Higher education language policy: report of the CEL/ELC Working Group. *European Journal of Language Policy*, 5(1), 128.
- Marshall, Jorge (2018). Educación superior: institucionalidad para los nuevos desafíos. *Calidad en la Educación*, (32). Doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.158>
- Mineduc, (2017) Informe Final de Evaluación Programas Gubernamentales (EPG) Recuperado de www.dipres.gob.cl/597/articles-163122_informe_final.pdf
- Nunan, David (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613. DOI: 10.2307/3588214
- Oxford, Rebecca L., & Gkonou, C. (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2).
- Otero Gómez, M., Giraldo Pérez, W., & Sánchez Leyva, J. (2019). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes en IES de Colombia y de México. *Revista De La Educación Superior*, 48(190), 71-92. Recuperado a partir de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/712>
- Paige, R., Cohen, A., & Shively, R. (2004). Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10, 253-276. Doi: 10.14746/ssllt.2018.8.2.10
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.3090>
- Sawir, E., Marginson, S., Forbes-Mewett, H., Nyland, C., & Ramia, G. (2012). International Student Security and English Language Proficiency. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 434-454. doi:10.1177/1028315311435418
- Scridon, A., & Kantor, L. M. (2013). Language in Action. Bilingualism and Society. *Studii de Știință și Cultură*, 9(3).

- Tossavainen, Paivi (2009). Institutionalising internationalisation strategies in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 34(6), 527-543 <http://dx.doi.org/10.1080/03043790903154457>
- Tudor, I., (2008) 'Higher education language policy: Why and how?', K.M. Lauridsen and D.Toudic (eds), *Languages at Work in Europe. Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*. Göttingen: V. & R. Unipress. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/83096>
- Yeo-Chua, C. S. K., & Baldauf Jr, R. B. (2011). *Global language:(De) colonisation in the new era*. ISBN 9780415998710