Aprendizaje de gestión sociocultural. Romper fronteras a través de la tecnología.

Experiencia entre estudiantes de la carrera de Gestión cultural del ITESO y de la carrera de Gestión social de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE)

MARÍA JUDITH CHÁVEZ PAVÓN

RUTH A. RANGEL BERNAL

Resumen

Este artículo presenta una experiencia pedagógica que articuló a estudiantes de las licenciaturas en Gestión cultural del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara (México), y de Gestión social de la PUCE, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, durante los años 2021, 2022 y 2023. Las asignaturas Gestión social I y II y Desarrollo comunitario y educación tuvieron como marco el modelo COIL (*Collaborative Online International Learning*), a partir del cual se realizó un análisis comparativo de comunidades con características similares en ambos países y se diseñaron actividades de trabajo colaborativo, reflexión teórica y propuestas de intervención sociocultural.

En cada una de las experiencias, durante cinco semanas, los equipos internacionales trabajaron en el análisis y mapeo de diversas comunidades: indígenas, migrantes, LGBTQIA+, personas adultas mayores, niñas y niños trabajadores y una comunidad artística en un entorno virtual. En las tres ediciones de este ejercicio, lxs estudiantes realizaron comparaciones a partir de conceptos como participación, inclusión, exclusión, derechos y ciudadanía; de este modo, desarrollaron habilidades de pensamiento crítico y trabajo intercultural, además de formular propuestas de gestión sociocultural comunitaria.

Esta experiencia combinó clases sincrónicas, trabajo asincrónico, tutorías y evaluación formativa. Asimismo, permitió observar cómo la tecnología se convirtió en una herramienta para la colaboración y el diálogo multicultural más allá de las fronteras. También hizo posible explorar realidades socioculturales que, aunque distantes y diversas, pueden construirse a partir de significados y análisis cercanos. Para lograrlo, resultaron fundamentales una planificación estructurada, conexión a internet y el uso de una computadora o un teléfono inteligente.

Con base en esta experiencia, el artículo sostiene que el principal aporte de esta práctica pedagógica reside en los aprendizajes generados mediante el diálogo a partir de los análisis comparativos elaborados por lxs estudiantes, lo que favoreció una comprensión más integral de las realidades sociales de México y Ecuador. Si bien la tecnología desempeñó un papel clave para facilitar esta colaboración, lo que se buscó destacar fue el valor formativo de contrastar contextos específicos como estrategia para construir conocimiento colectivo con apertura y fortalecer competencias propias de la gestión sociocultural.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo; internacionalización virtual; gestión sociocultural.

Abstract

*This article presents a pedagogical experience that brought together students from the Bachelor's Degree in Cultural Management at ITESO, Jesuit University of Guadalajara (Mexico), and the Social Management program at PUCE, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, during the years 2021, 2022, and 2023. The courses Social Management I and II and Community Development and Education were framed by the COIL (*Collaborative Online International Learning*) model, through which a comparative analysis of communities with similar characteristics in both countries was carried out, and collaborative work activities, theoretical reflection, and sociocultural intervention proposals were designed.*

In each experience, over five weeks, the international teams worked on the analysis and mapping of various communities: Indigenous communities, migrants, LGBTQIA+ groups, older adults, working children, and an artistic community in a virtual environment. Across the three editions of this exercise, students developed comparisons based on concepts such as participation, inclusion, exclusion, rights, and citizenship. In doing so, they strengthened critical thinking skills and intercultural work, and formulated proposals for community-based sociocultural management.

This experience combined synchronous classes, asynchronous work, tutorials, and formative assessment. It also made it possible to observe how technology became a tool for collaboration and multicultural dialogue across borders. In addition, it allowed students to explore sociocultural realities that, although distant and diverse, revealed the possibility of being understood through meanings and analyses that can be closely connected. Structured planning, internet access, and a computer or ***a*** *smartphone were essential to achieving this process.*

Based on this experience, the article argues that the main contribution of this pedagogical practice lies in the learning generated through dialogue and through the comparative analyses developed by the students, which fostered a more comprehensive understanding of social realities in Mexico and Ecuador. Although technology played a key role in facilitating this collaboration, the central point is the formative value of contrasting specific contexts as a strategy for building collective knowledge with openness and strengthening competencies inherent to sociocultural management.

Keywords: collaborative learning; virtual internationalization; sociocultural management.

Introducción

La pandemia por COVID-19, además de los estragos causados en la vida cotidiana, puso un alto repentino a la movilidad académica en el mundo de la educación superior tal como la conocíamos. En 2020, 2021 y 2022, viajar se volvió prácticamente imposible, lo que llevó a profesorxs y estudiantes de universidades de todo el mundo a explorar otras formas de vinculación, entre ellas la internacionalización virtual.

En este contexto, el modelo COIL (*Collaborative Online International Learning*) se consolidó como una estrategia que permitía compartir un salón de clases entre estudiantes de distintas partes del mundo, mantener objetivos de aprendizaje comunes y favorecer el intercambio entre profesores y estudiantes, así como la reflexión y el desarrollo de competencias educativas.

En este artículo se presenta la experiencia de colaboración académica internacional desarrollada durante tres ciclos consecutivos (2021-2023), entre estudiantes de las licenciaturas en Gestión cultural del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara (México), y de Gestión social de la PUCE (Pontificia Universidad Católica del Ecuador), en el marco de las asignaturas Desarrollo comunitario y educación y Gestión social I y II, respectivamente. Para esto, se realizaron ejercicios comparativos centrados en el análisis y caracterización de comunidades en ambos contextos, con el propósito de ampliar su mirada crítica sobre las desigualdades estructurales en América Latina, y de potenciar competencias y habilidades aplicadas a la gestión sociocultural en contextos diversos.

A partir de esta práctica de colaboración académica se sostiene que su principal contribución radica en las comprensiones construidas por lxs estudiantes para la realización del contraste crítico del contexto de comunidades en México y Ecuador. Este trabajo les permitió construir una comprensión más integral de la realidad latinoamericana en la que reconocieron similitudes estructurales, particularidades locales y formas de organización comunitaria diversa. El eje formativo fue el proceso de contraste crítico entre contextos, que promovió la reflexión y el aprendizaje conjunto para finalmente explorar posibilidades de acción en el ámbito sociocultural.

A lo largo de este artículo se describe la metodología COIL utilizada en esta experiencia, así como las características de las comunidades con las que trabajaron los equipos internacionales, las actividades realizadas, los aprendizajes identificados y los desafíos que se presentaron durante su implementación. La experiencia puede funcionar como un referente replicable para otros procesos de internacionalización en el ámbito de la gestión sociocultural, pues recoge una sistematización de un ejercicio mejorado durante tres años consecutivos de aplicación.

Para comenzar, se describen brevemente los antecedentes del proyecto para luego presentar los principales conceptos en los que se apoyó este trabajo. Posteriormente se presenta con mayor detalle el proceso de esta experiencia de aprendizaje colaborativo virtual en el que se desglosan los objetivos del ejercicio, las estrategias utilizadas y el desarrollo de los ejercicios que fueron diversos y enriquecedores para todxs los participantes.

Si bien no se considera una experiencia terminada y las autoras reconocen la existencia de áreas de mejora, también se da cuenta de cómo los objetivos de cada asignatura fueron cumplidos y enriquecidos en cada ciclo en que se ha implementado este ejercicio COIL.

Con lo anterior, la idea de que las universidades están convencidas de que la formación con competencias interculturales e internacionales es necesaria para participar en este mundo globalizado se afirma aún más. Y estas competencias tienen que permitir un avance hacia la construcción de sociedades más justas y democráticas, con mayor equidad y solidaridad. (Pérez, en Leiva y Escarbajal 2015).

Antecedentes

En 2020, durante el periodo de pandemia por COVID-19, algunos de los proyectos que las universidades implementaron para lograr la internacionalización virtual ya existían, mientras que otros surgieron a partir de la incertidumbre que presentaba el contexto en ese momento. Ya en 2015, Galindo González sostenía que: "los ambientes ubicuos buscan propiciar una nueva educación en donde haya comunicación e intercambio de información, así como el impulso de nuevas habilidades en los estudiantes y asesores que convergen en los ámbitos de la formación virtual". (Galindo González, 2015, p. 9).

En ese tiempo, incluso desde antes, ya se veían los beneficios del aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales que generaron procesos colectivos de construcción de conocimiento en los que se desarrollaban habilidades comunicativas y de interacción y en los que se formaban comunidades de aprendizaje (Galindo González, 2015).

Un ejemplo de una buena práctica, entre las tantas que existían a nivel internacional, es la metodología COIL, desarrollada por State University of New York (SUNY). "Se trata de un enfoque que, como parte de la clase, conecta a estudiantes y profesorxs de diferentes culturas para aprender, discutir y colaborar entre sí. Lxs profesorxs participan en el diseño de la experiencia y lxs estudiantes en la ejecución de las actividades diseñadas. El COIL se vuelve parte de la clase permitiendo que todos los estudiantes tengan una experiencia intercultural significativa dentro de su curso" (SUNY). Bastará navegar unos minutos por internet para ver los alcances e impactos que esta metodología ha tenido en el mundo universitario internacional.

La vinculación comenzó con el primer contacto entre las profesoras facilitado por las áreas de internacionalización de ambas universidades. Desde el principio, la afinidad de enfoques formativos de ambas licenciaturas -gestión cultural y gestión social-, abrió la posibilidad de una colaboración académica significativa. A partir de esto, comenzó un proceso de permanente comunicación, que en primera instancia consistió en dialogar y encontrar un tema de trabajo en común entre los programas educativos y las

asignaturas impartidas, que pudiera resultar interesante para implementar una experiencia COIL. Se diseñó así un módulo de cinco semanas para que lxs estudiantes realizaran un mapeo colaborativo que permitiera identificar y elegir una comunidad con la que pudieran trabajar, que presentara características similares en un país y en otro. Este diseño buscó aprovechar el análisis comparativo como una herramienta pedagógica central para cumplir con los objetivos de ambos cursos. Se consideró que, por la naturaleza de las dos asignaturas y los puntos de convergencia entre la gestión cultural y social, la experiencia COIL no podía ser solo teórica, que debía asentarse en las realidades de México y Ecuador, que debía suscitar diálogos sobre ellas y que incluso, aunque fuera a manera de ejercicio debía terminar proponiendo algo a partir de dichas reflexiones.

Así, la propuesta consistió en realizar un trabajo colaborativo y comparativo en el que lxs estudiantes pudieron caracterizar, identificar problemáticas y necesidades de las comunidades, y finalizar con propuestas de proyectos para la transformación de esas realidades.

La tecnología se volvió un medio imprescindible para hacer viable la experiencia, sin olvidar que, desde el inicio, la apuesta fue la construcción de conocimiento colectivo y colaborativo al contrastar entornos y reconocer diferencias y similitudes en contextos latinoamericanos.

Cabe mencionar que lxs estudiantes de las dos asignaturas eran de primero y segundo semestre de la carrera, por lo que el ejercicio resultó ambicioso y requirió de organización, dedicación y esfuerzo de todxs lxs involucradxs (estudiantes y profesoras), para llegar a los productos finales, que presentan un primer intento de acercamiento a una comunidad.

Importancia educativa del trabajo

Un diseño pedagógico de esta naturaleza permitió que lxs estudiantes reconocieran y valoraran la importancia de trabajar de manera intercultural e internacional al tener la posibilidad de conocer otras realidades y darse cuenta de que podían presentar características similares a las suyas. Ese reconocimiento no se limitó al descubrimiento de lo diferente, desde una mirada curiosa que en principio fue muy útil, sino que promovió una mirada más amplia, crítica y contextualizada sobre las condiciones sociales compartidas en América Latina, aún a muchos kilómetros de distancia, lo que se tradujo no solo en aprendizajes significativos sino en un ejercicio profesional pertinente y sensible a las necesidades de contextos diversos, aspectos buscados por la gestión sociocultural.

La importancia educativa del ejercicio no estuvo únicamente en la la interacción, clave para el COIL, resultó enriquecida con el análisis comparativo que los equipos realizaron sobre las comunidades seleccionadas. Esta comparación permitió desarrollar habilidades de interpretación, diálogo y colaboración orientadas a la generación de propuestas, e hizo posible comprender las problemáticas desde una perspectiva relacional.

Este conocimiento de realidades diversas y lejanas fue sin duda facilitado por la tecnología, no solo en los momentos más complejos de la pandemia, sino también hoy, cuando muchxs estudiantes no tienen la posibilidad de movilizarse de forma física a otros países.

Por otra parte, el desarrollo de habilidades comunicativas y de interacción estuvo presente en cada etapa de este proceso: desde comprender palabras, términos y contextos de cada realidad hasta pensar colaborativamente en un proyecto para presentar en conjunto. Parece simple, pero romper barreras geográficas y culturales, e incluso armonizar tiempos y agendas, a través de la construcción de una relación mediada por la tecnología, exigió intencionalidad pedagógica, claridad metodológica y apertura emocional, que fueron parte de este diseño formativo. Exigió también planificación, diálogo, motivación y apertura, lo que hizo posible que lxs estudiantes desarrollaran habilidades como organización, flexibilidad, empatía, adaptabilidad en un entorno global y cambiante. Así, este trabajo se inscribió en una pedagogía situada, intercultural, comparativa que responde a los retos contemporáneos de la formación en gestión sociocultural.

Adicionalmente, esta experiencia COIL se inscribió en el contexto de que tanto el ITESO como la PUCE son universidades jesuitas, cuya búsqueda educativa tiene un sello particular del cual la internacionalización no es ajena. Fernando Verdugo, S. J. (2012), en la Carta AUSJAL núm. 35, al hablar sobre internacionalización, menciona: "Digamos que la internacionalización no solo es un propósito y rasgo distintivo de quienes dieron origen a la Compañía de Jesús y sus proyectos educativos. Lo es también de quienes, proviniendo de diversos lugares y condiciones, comparten el deseo de prestar el mayor servicio posible a la humanidad y a un mundo que se comprende ineludiblemente interdependiente o globalizado". Y continúa: "La dimensión internacional fue y es un proceso profundamente arraigado en la vida universitaria de tradición ignaciana" (Verdugo, 2012). Es decir, el aporte educativo de realizar una práctica de internacionalización centrada en una lectura crítica de realidades otorga una identidad mayor, profundamente universitaria, para pensar los problemas y soluciones de manera más universal en el contexto de la humanidad, y la coloca más allá de un ejercicio pedagógico.

Contexto teórico

La Gestión cultural y la Gestión social son profesiones con planteamientos en común. Este cruce fue clave para reconocer que, si bien tienen trayectorias propias, comparten preocupaciones, lenguajes y propósitos que resultan complementarios. Ambas se definen por su vinculación con realidades concretas de comunidades y actores diversos. Si bien, sus orígenes disciplinares son distintos, en las últimas décadas han construido espacios de diálogo metodológicos y conceptuales, lo que las hace coincidir en su apuesta por formas de intervención situadas, contextuales, participativas, orientadas al fortalecimiento del tejido social.

La gestión cultural, en este trabajo se asume como una práctica social comprometida con la transformación de las condiciones de producción y acceso a la cultura. Esta perspectiva implica una articulación entre actores diversos como el Estado, la sociedad civil y las comunidades para fomentar procesos de inclusión y de participación (Nivón, 2018).

Así, propone con base en la investigación, en la sistematización, en el análisis de la realidad -desde una mirada crítica-, la detección de problemáticas y necesidades para construir junto con la comunidad que las presenta, acciones que tengan sentido para ellas, y así lograr una apropiación real del proyecto. Son las personas implicadas en esa problemática o necesidad las que tendrían que participar de los proyectos, coadyuvar al trabajo continuo, permanente y sólido que nos llevará hacia la búsqueda de alternativas encaminadas a situaciones que se traduzcan en mejoras para su propia realidad. Por supuesto, de acuerdo con Nivón, estas acciones tendrían que articularse con actores como el Estado, las universidades, la sociedad civil, cada uno desde su capacidad de agencia.

Por su parte, la gestión social se concibe como un proceso de carácter contextual, cuyo compromiso ético es considerar a lo social como centro y fin del desarrollo (Mato et al. 2001), su finalidad es conseguir el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y grupos sociales al considerarlos actores de sus propios procesos.

Esta práctica se basa en el diálogo de saberes, la construcción colectiva y el reconocimiento de la agencia comunitaria. Se orienta hacia la construcción de una sociedad más justa y democrática. (Cançado, Pereira y Tenorio, 2015). Gomes (en Cançado, Pereira y Tenorio, 2015) sostiene que la gestión social implica por tanto establecer articulaciones entre acciones de intervención y de transformación en el campo social de una manera amplia.

Para ello, la gestión social prevé el desarrollo de un proceso de acompañamiento a personas y grupos en su camino para convertirse en actores

sociales, al transitar por una gestión conocedora, consciente y planificada de procesos sociales con participación transformadora.

Desde esta perspectiva, el trabajo desarrollado en el marco del COIL, se inscribió en una propuesta que promovió una lectura compartida de contextos comunitarios orientada a establecer parámetros de comparación. Este ejercicio partió del reconocimiento de que tanto la gestión cultural como la gestión social se fundamentan en comprensiones críticas de la realidad, en el análisis situado de problemáticas socioculturales, en propuestas intencionadas y planificadas, en prácticas relacionales, y en la sistematización de experiencias de manera participativa y significativa.

Se realizó una selección de conceptos clave que sustentaron el ejercicio y abonaron a los objetivos y competencias de cada asignatura y de cada una de las carreras.

A lo largo del proyecto, esta colaboración se materializó en equipos compuestos por estudiantes de los dos países que compartieron tareas, analizaron realidades, negociaron sentidos y produjeron colectivamente los mapeos y sus propuestas; lo que implicó procesos de construcción conjunta del conocimiento en los que se desarrollaron habilidades de comunicación, escucha, coordinación y negociación, en línea con lo que Galindo González (2015) plantea como ambientes ubicuos de aprendizaje.

De acuerdo con Pérez (en Leiva y Escarbajal, 2015), la internacionalización significativa es aquella que no solo expone a lxs estudiantes a otras culturas, sino que les permite repensar la propia realidad desde otras miradas. Esa fue la apuesta del COIL implementado: una internacionalización con propósito formativo, donde las diferencias se analizarán estructuralmente.

Conocer y utilizar herramientas tecnológicas que ayuden a generar competencias que se complementen con los propósitos educativos es esencial, pues se necesita entender cuál de estas tecnologías es la indicada para que estudiantes y docentes logren un aprendizaje significativo de los contenidos (Moreno, 2019).

Si bien la distancia es mucha, lxs estudiantes han podido observar que las realidades latinoamericanas son tan cercanas, que hacen evidentes temas que preocupan; por tanto, no fue complicado ni para las profesoras, ni para lxs estudiantes, encontrar puntos de trabajo en común. Pareciera que problemáticas como la exclusión, la vulneración de los derechos de las personas y grupos sociales, la manera en que son discriminadas, hacen que la falta de equidad sea palpable; lo que convierte estos temas en comunes denominadores en el día a día de la vida, en este caso de Ecuador y México.

El trabajo que realizaron lxs estudiantes se sustentó además en los conceptos de inclusión, derechos humanos y culturales de las personas, la construcción de ciudadanía y educación.

En este trabajo se entiende la inclusión desde una perspectiva de deconstrucción del concepto y se liga, aunque parezca obvio, a la exclusión y a la integración. Por una parte, la inclusión es un fenómeno que cuestiona y transforma las estructuras sociales e institucionales excluyentes en sus prácticas cotidianas. Para esto se parte de preguntas como: quién decide quién importa y quién no importa en la sociedad, quién es aceptado y quién no en determinados espacios, qué/quién es valioso y quién no en un grupo en particular, o inclusive qué es lo normal o anormal en una determinada sociedad. La inclusión no se trata de reconocer y de integrar a una persona o a un grupo de personas determinado como una muestra de bondad frente al diferente, sino que se trata de ir "un paso más allá de la integración" (Blanco, en Armijo-Cabrera, 2018, p. 5). Se trata de un proceso que requiere cuestionar y trabajar por eliminar las estructuras que definen lo que se excluye y a quien se excluye, para no tener que integrarlo luego.

"La inclusión, en este contexto, puede ser leída como un proceso de desmoronamiento de las categorías jerárquicas que conforman parte de su estructura ideológico-discursiva". (Ocampo, 2022, p. 14). Se trata de analizar críticamente estas estructuras de poder normalizadas y que marginan y perpetúan la exclusión. Esta búsqueda de la inclusión requiere que los actores, las instituciones, que han definido las relaciones de poder en nuestra sociedad, se transformen o desaparezcan, para que reconozcan la diversidad de otras maneras, y para que lo diverso se visibilice y contribuya a la construcción de ciudadanía. Así la inclusión es una práctica de derechos ciudadanos en sociedades plurales que visibiliza y valora las diversidades.

Y es en esta mirada crítica donde la educación para la construcción de ciudadanía tiene un papel fundamental. La educación se entiende como un medio para fortalecer a las personas de las comunidades en este proceso de comprensión, reconocimiento y acción para la deconstrucción del concepto de inclusión. Porque "el sentido último de la participación y de la educación para la ciudadanía es avanzar hacia sociedades cada vez más democráticas, es decir, hacia sociedades en las que todos seamos más libres." (Martínez, Esteban y Oraison, p. 12).

La educación es un proceso continuo que no solo se limita a la adquisición de conocimientos, sino que también implica este desarrollo de habilidades críticas y la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad social en la búsqueda de un mundo más justo y humano. De acuerdo con

Martínez, Esteban y Oraison, la educación busca que las personas tengan criterio propio y sean capaces de vivir de manera sostenible y sustentable, aún en momentos de transformación, de cambios acelerados y de crisis en muchos sentidos. De esta manera, quienes así lo deseen, podrán intervenir y comprometerse en la búsqueda de una sociedad más equitativa al lograr una participación de las personas en la vida social y política de sus comunidades. Esto desde luego, reconoce los derechos de las personas y les otorga obligaciones que implicarán tomar decisiones que afecten su vida y su comunidad en esta búsqueda de una colectividad en la que todas las voces sean escuchadas y valoradas.

Contexto metodológico y descripción de la experiencia

Con lo señalado anteriormente, se diseñó el módulo COIL denominado Gestión sociocultural comunitaria. Aquí se describe la estructura general del trabajo que duró cinco semanas en cada edición. Se tomará como referencia principalmente la edición 2023, que, aunque tuvo variantes menores respecto de las otras dos ediciones, fueron resultado de los procesos de evaluación, lo que permitió incluir elementos de mejora.

El objetivo del ejercicio fue contribuir a una mirada crítica de las realidades latinoamericanas a través de la colaboración en equipos multiculturales. Esto se concretó en acciones que generaron un diálogo multicultural entre los dos países, además de un trabajo con equipos integrados por estudiantes de México, Ecuador, España y Colombia en actividades de comparación entre comunidades y contextos socioculturales de ambos países.

Para lograr la ejecución y la sostenibilidad de la propuesta pese al contexto cambiante, se implementaron cuatro grandes estrategias durante los años de ejecución, y son las siguientes:

1. Complementariedad académica

Aunque ya hemos mencionado anteriormente en este artículo respecto de la base teórica coincidente, añadiremos que, con el inicio y continuidad del trabajo, se descubrió dicha cercanía teórica, se planteó la cercanía metodológica y también práctica de la gestión cultural y la gestión social. Por una parte, las dos tienen carácter interdisciplinario, se basan en conocimientos de diversas disciplinas como la sociología, la antropología, la comunicación y la gerencia social, por mencionar algunas. Asimismo, ambas carreras buscan formar profesionales capaces de actuar en sus respectivos contextos para generar cambios en la sociedad que coadyuven a la construcción de

una sociedad justa y equitativa al acompañar a los actores en sus propios procesos socioculturales.

Ambas licenciaturas tienen el interés por la creación de propuestas planificadas y participativas para la acción social que se centran en la interacción y actoría con los distintos individuos y colectivos de la sociedad desde el diálogo intercultural.

En el campo de la práctica, vale mencionar, que no se entienden ni se ejecutan propuestas sociales sin la dimensión cultural desde una mirada holística e integral. Todas estas convergencias generaron la consolidación de una complementariedad académica, la posibilidad de hablar un mismo lenguaje, construir un proceso pedagógico común, convertirse en una de las bases para el trabajo e incluso para sortear las dificultades propias de este tipo de procesos.

Esta complementariedad académica, además, se configura por tanto como una estrategia clave de sostenibilidad de este tipo de propuestas, porque pensamos que no se debería apuntar únicamente a desarrollar ejercicios de internacionalización puntuales, sino a construir redes de reflexión, aprendizaje e incluso acción que tengan un COIL u otro tipo de experiencia como uno más de sus momentos y se extiendan en una mayor contribución e impacto educativo y en este caso sociocultural.

2. Complementariedad personal – compañerismo

No es suficiente tener convergencia académica, si bien es básico por el tipo de experiencia, sin la posibilidad de construir unos vínculos personales que permitan crear en conjunto, el trabajo no es posible. Esta complementariedad implica y ha implicado, una gran dosis de comprensión, solidaridad, generosidad, en un medio harto competitivo y exigente como suele ser el académico. La relación fluida y cariñosa entre las profesoras y compañeras de trabajo, fue fortaleciendo el equipo y efectivamente, ha sido de complementariedad porque en esa relación las debilidades de una parte fueron cubiertas por las fortalezas de la otra, siempre con gran apertura y oportunidad. Esto, además se convirtió en otra forma de enseñanza-aprendizaje experimentado también con lxs estudiantes. Como lo manifiesta Torrelles et al. (2011), los equipos no surgen de manera natural, sino que es una manera de trabajar, un sistema. Existen en contextos determinados, se desarrollan a partir de la actuación recíproca de cada uno de sus miembros dentro de un entorno y un tiempo, y se adaptan a las demandas circunstanciales más relevantes. Es decir que esa complementariedad e idea de equipo se va construyendo de a poco en una experiencia que sobrepasa el objetivo

únicamente académico, y requiere de otras competencias además de las cognitivas.

3. Planificación y diálogo permanentes

Asentada en las dos estrategias anteriores, la planificación permanente y oportuna, que empezaba y terminaba mucho antes y después de la ejecución del ejercicio con lxs estudiantes, fue una clave fundamental. El ejercicio requirió planificaciones y replanificaciones permanentes para atender a las complejidades de los dos contextos, y también a las complejidades de lxs participantes. Desde los macroobjetivos del ejercicio, pasando por la definición de los canales de comunicación que combinaron las plataformas universitarias, el Zoom y hasta los grupos de WhatsApp, permitieron una comunicación permanente y una combinación entre lo más estructurado y formal hasta lo más ágil e informal.

Luego, los cronogramas de las cinco semanas implicaron combinar actividades de diversa naturaleza como rompehielos, clases sincrónicas de la teoría, tutoría, espacios para exposiciones y reflexiones, los que se acordaron con una mezcla adecuada de flexibilidad y rigurosidad para cumplir con el objetivo de enseñanza-aprendizaje, pero también atendiendo a los tiempos y ritmos del ITESO y de la PUCE con sus propias lógicas. Todo lo anterior hubiera sido posible si de partida no se hubiera considerado y dialogado sobre la articulación de tiempos por los horarios diferentes de ambos países, que fue sorteada con creatividad entre los sincrónico y asincrónico por lxs participantes.

4. Motivación y mediación

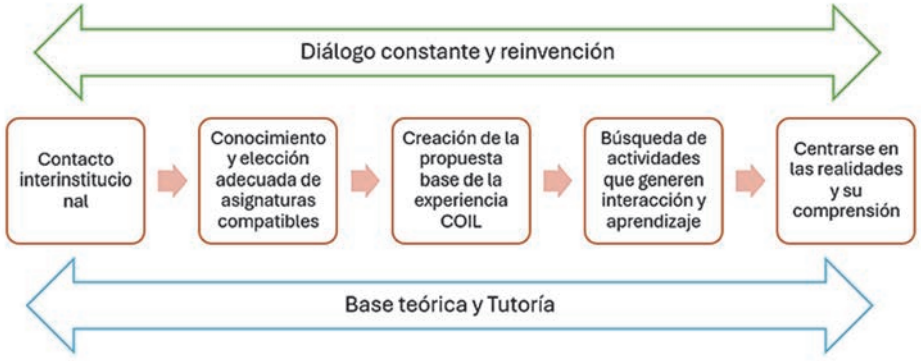
Este tipo de procesos no está exento de conflictos. Realizar un ejercicio COIL que quiera ser algo más que una mera actividad puntual, requiere de un mantenimiento motivacional, tanto para estudiantes como para docentes. Este fue el caso de esta experiencia en los tres años de ejecución. Los grupos de cada país en sus propias realidades pueden tener más o menos conflictos o facilidades para trabajar y gestionar sus propias lógicas personales y académicas que, al entrar en interacción con el otro grupo, el conflicto o la potencialidad tienden a incrementar. Es así como, la labor de las docentes fue, estar muy atentas al desarrollo del proceso, generar la confianza suficiente en lxs participantes y a partir del seguimiento a cada grupo, detectar los momentos o razones de conflicto o desmotivación. Luego se requería, dependiendo del tipo y nivel del conflicto, activarse por separado o en conjunto (cada docente

con su grupo, o ambos grupos con las dos docentes) pero de manera inmediata, y convertirse en mediadoras y facilitadoras eficientes de dichos conflictos. Esto para terminar comprendiendo y generando comprensión de que para este tipo de experiencias se requiere del aprendizaje y aplicación de competencias como la comunicación efectiva, la apertura, colaboración, responsabilidad e inclusive la negociación, que lxs estudiantes están en proceso de adquirirlas y que, en ocasiones, por medios electrónicos, con personas en reciente camino de conocimiento, era más difícil ejecutar. Pero esta experiencia quería ser también una escuela para estos aprendizajes.

Proceso metodológico específico

A partir de las estrategias antes mencionadas, podemos describir cómo fue el proceso con el siguiente gráfico:

Figura 1. Proceso metodológico específico



Nota. Elaboración propia con datos extraídos del material de las experiencias COIL ITESO-PUCE, (2021-2023)

Luego del contacto institucional que inicia todo el proceso, junto con la convergencia de las asignaturas, inició el proceso de construcción de la experiencia de manera específica, claro, se comenzó con la determinación de los objetivos.

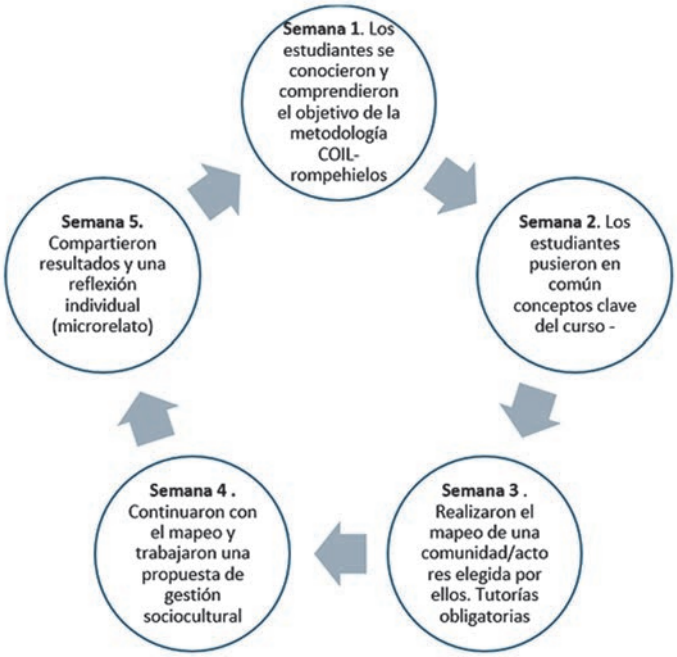
En 2023, este fue el objetivo del ejercicio COIL: "Generar un acercamiento a comunidades en las que se puedan desarrollar acciones de gestión sociocultural a través de la elaboración de un mapa colaborativo para que lxs estudiantes de la PUCE y del ITESO puedan establecer elementos comparativos".

Cuando se ha ido recreando el objetivo para cada ejercicio COIL, tras una evaluación formal del momento anterior, se ha buscado cumplir con la lógica de aprendizaje e interacción del COIL, pero, sobre todo la de mantener la razón de ser de las asignaturas y las carreras involucradas, así se crearon las actividades para cada experiencia, con una combinación entre lo teórico sobre una temática en particular, un acercamiento y mínima comprensión de las realidades y de los actores de cada contexto para poder luego hacer una comparación primaria.

La experiencia se basó mucho en las interacciones dentro de los equipos de ambos países; hubo una centralidad académica que los ejercicios nunca descuidaron, por eso siempre se mantuvo una base teórica clave, una guía metodológica para desarrollar cada trabajo en los equipos y momentos de tutoría individual y grupal para el seguimiento del trabajo.

El trabajo en las tres experiencias se planificó de manera genérica bajo la siguiente lógica:

Figura 2. Planeación de las cinco semanas de trabajo



Nota. Elaboración propia con datos extraídos del material de las experiencias COIL ITESO-PUCE, (2021-2023).

En la semana 1, en la introducción al ejercicio COIL, se realizaron actividades de socialización y rompehielos, como la construcción conjunta de un glosario que les permitiera una mejor comunicación a partir del acercamiento a términos que se los nombra de manera diferente en cada país. Se presentó luego a lxs estudiantes el objetivo general del ejercicio, los criterios de evaluación, los conceptos clave a trabajar y los productos esperados. Se integraron los equipos y se seleccionaron las comunidades con las que se trabajaría.

A lo largo de los años, lxs estudiantes eligieron grupos y comunidades con mucha diversidad, como: niños y niñas, comunidades indígenas Wixáricas y Huaoranis, trabajo infantil, adultos mayores, personas en movilidad humana, Polanco y Av. 24 de mayo, entre otras.

En 2023, bajo la idea de generar más contacto real con las realidades, se presentó a lxs estudiantes una lista abierta de posibles comunidades, pero los grupos tuvieron libertad de proponer otras opciones, siempre que hubiera posibilidad de comparación. Un ejemplo de esto que se señala es un equipo que decidió trabajar con una comunidad de migrantes; en el ejercicio se comparó el acompañamiento institucional a migrantes en tránsito que hace en Guadalajara la organización FM4 y en Quito el Servicio Jesuita a Refugiados. La idea era que cada grupo en su país tuviera la posibilidad de tener un mínimo contacto con las personas y lugares en los que se centraría su trabajo.

En la semana 2, los equipos leyeron textos comunes sobre inclusión, derechos culturales, ciudadanía y participación, y compartieron clases sincrónicas sobre estos temas, a partir de los que se formularon preguntas guías para observar cada realidad nacional. Este ejercicio respondió a una compresión de estos conceptos, por ejemplo, entender la inclusión no como una integración pasiva, sino como cuestionamiento de las estructuras de exclusión, tal como lo plantea Blanco (en Armijo-Cabrera, 2018). Desde esta base, lxs estudiantes buscaron comprender las condiciones de participación desde una mirada crítica que considera los marcos institucionales, simbólicos y comunitarios en los que actúan las personas. Se organizaron foros virtuales de discusión asincrónica y se elaboraron los primeros documentos de exploración: una ficha de caracterización preliminar de la comunidad seleccionada en cada país. En tutorías por equipo se revisaron criterios de pertinencia, enfoque y viabilidad. Así por ejemplo, el equipo que trabajó con colectivos universitarios LGBTQIA+, elaboró fichas comparativas sobre las

condiciones de reconocimiento institucional, presencia simbólica y acceso a servicios en ambas universidades (ITESO y PUCE).

En la semana 3, se desarrolló el eje central del COIL que consistió en un mapeo colaborativo en espejo, en el que cada equipo debía responder preguntas comunes de cada comunidad en cada país. Las preguntas estaban organizadas en tres niveles: ¿Quiénes son estas comunidades y cómo se autodefinen? ¿Qué problemáticas enfrentan en términos de los conceptos que hemos revisado y que guían esta caracterización? ¿qué formas de organización, resistencia o gestión han desarrollado? El producto fue un documento en el que se representaban paralelismos, divergencias y relaciones entre ambos contextos. Tal y como lo señala Ocampo (2022), lxs estudiantes ejercitaron desmoronamiento de categorías preexistentes al contrastar realidades que les eran próximas, pero también diversas. No solo se trataba de describir las comunidades, sino de comprender un poco cómo es que estos conceptos operan en determinados contextos. Por ejemplo, un equipo que trabajó con comunidades indígenas (Wixárikas y Shuar) realizó un mapeo sobre territorio, lengua, organización política y condiciones de autonomía cultural. Encontró que a pesar de la distancia y las diversidades histórico-culturales, también compartían situaciones de exclusión y vulnerabilidad social alarmantes.

Durante la cuarta semana, los equipos trabajaron una propuesta de gestión sociocultural comunitaria, formulada como una idea inicial de intervención para cada comunidad. Esta actividad recuperó el concepto de ciudadanía planteada por Martínez Esteban y Oraison (2023), al hablar de participación no como una representación formal, sino como un ejercicio situado de derechos. Estas propuestas no serían ejecutadas, sino servirían como un ejercicio de aplicación de los aprendizajes teóricos y metodológicos. Se trabajaron desde preguntas como: ¿Qué acciones podrían fortalecer la participación de esta comunidad? ¿Qué condiciones materiales o simbólicas podrían transformarse? ¿Qué rol puede tener un gestor cultural o social en este proceso? Así por ejemplo, un equipo trabajó con adultos mayores en albergues y propuso una intervención basada en prácticas de memoria oral para fortalecer la visibilidad y agencia simbólica de estas personas en su comunidad.

Asimismo, se pudo apreciar en varias estrategias construidas por lxs estudiantes que se mencionaba el trabajo en proyectos interdisciplinarios y participativos con las comunidades con transversalidades interculturales, como compartir en lenguas originarias, mestizos e indígenas por ejemplo en el caso de los Huicholes y Huaoranis, también se introdujeron ideas de

generar y construir espacios más accesibles e inclusivos como los educativos, o los de las nuevas tecnologías, como la idea de acompañar a adultos mayores para su inclusión en el uso de Instagram como lo plantearon quienes estudiaron a una comunidad digital artística méxico-ecuatoriana. Esto también nos permitió evaluar el nivel de apropiación de las categorías teóricas de inclusión, y derechos, planteadas en el inicio de la experiencia.

En la semana 5, se organizaron sesiones de cierre en las que cada equipo presentó sus productos ante docentes y pares. La evaluación incluyó una rúbrica compartida y comentarios por parte de las profesoras. Como actividad final, cada estudiante escribió un microrrelato reflexivo sobre lo que aprendió en esta experiencia. Estos textos han sido clave para poder hacer variaciones entre ciclo y ciclo, pero además para recoger evidencias de la sensibilidad y apertura que lograron, así como el pensamiento crítico comparativo que alcanzaron.

En las cinco semanas se combinaron tres aspectos fundamentales: por un lado, las actividades sincrónicas y asincrónicas, que buscaron que siempre se cumpliera el cometido de la interacción y diálogo multicultural y con el adecuado uso de las tecnologías. De acuerdo con Galindo González (2015) y Moreno (2019), los entornos de aprendizaje mediados por tecnología son efectivos si permiten interacción significativa, colaboración estructurada y objetivos pedagógicos claros. Por otra parte, se combinó el trabajo de interacción entre docentes y estudiantes, para la facilitación de la base teórica, la instrucción metodológica, así también la interacción solo entre estudiantes para el avance de las diversas actividades en equipos combinados de ambos países. Finalmente, se buscó que lxs estudiantes realizaran un trabajo de investigación sobre las realidades socioculturales mexicana y ecuatoriana, que en los dos primeros años fue de carácter únicamente teórico, y en el tercer año se complementó con una pequeña aplicación y acercamiento a actores concretos de dichas realidades.

El siguiente cuadro presenta una relación de los temas y actores elegidos y vinculados con la gestión cultural y la gestión social.

Tabla 1. Temas y actores trabajados en la experiencia COIL según los años

Año	Tema/ Actor	# de estudiantes
2021	Trabajo infantil Ecuador y México	31 estudiantes
2021	Desplazamiento de territorio de comunidades indígenas (Wao y Jalamelco, Hidalgo)	31 estudiantes
2021	Comunidad Trans	31 estudiantes
2021	Comunidades indígenas de México y Ecuador: El caso de los Wixáricas y Waorani	31 estudiantes
2021	Latinoamericano.art (@latinoart) - Curaduría y difusión de trabajos de artistas latinoamericanos en instagram. "Latinoamericano.art"	31 estudiantes
2022	Colonia Polanco (Guadalajara) – Av. 24 de mayo (centro histórico de Quito)	25 estudiantes
2022	Guasmo Sur de Guayaquil (Ecuador), Cerro del Cuatro (México)	25 estudiantes
2022	La Ferroviaria y Polanco	25 estudiantes
2022	Comunidad Shuar y Wixárica	25 estudiantes
2023	Niños y niñas (en condición de vulnerabilidad)	26 estudiantes
2023	Mujeres (colectivos feministas)	26 estudiantes
2023	LGBTQIA+ (colectivos universitarios)	26 estudiantes
2023	Migrantes FM4 (México), Servicio Jesuita Refugiados (Ecuador)	26 estudiantes
2023	Adultos mayores (Albergues)	26 estudiantes

Nota. Elaboración propia con datos extraídos del material de las experiencias COIL ITESO-PUCE, (2021-2023)

Como se puede observar, y como ya se mencionó, la selección de temas fue diversa. Los trabajos dieron cuenta de interesantes inicios de búsqueda investigativa, de una base de comprensión de las realidades y de un acercamiento multicultural y multidisciplinario a estos fenómenos.

Con la revisión de los trabajos finales de lxs estudiantes, los comentarios escritos por ellxs, las tutorías y las observaciones de las profesoras, se puede dar cuenta de la manera en la que el ejercicio de comparación y mapeo colaborativo favoreció una comprensión más integral de la realidad en diálogo con los conceptos teóricos trabajados. Uno de los ejes recurrentes en los trabajos fue el de inclusión/exclusión, que se abordó desde las condiciones materiales y simbólicas que afectan a las comunidades, en este caso, vulneradas. Por ejemplo, el equipo que comparó a migrantes en tránsito en México y en Ecuador, identificó coincidencias en las dificultades de acceso a servicios básicos y a la protección legal, pero también destacó las diferencias

en el papel que juega la iglesia y las redes de voluntariado en cada país. Este hallazgo les permitió reflexionar sobre cómo la exclusión no es un fenómeno uniforme, sino que adopta formas diferenciadas según el contexto político e institucional.

Otro ejemplo es el trabajo sobre colectivos universitarios LGBTQIA+ en la PUCE y el ITESO, en el que, a través del análisis de entrevistas y revisión de reglamentos institucionales, lxs estudiantes identificaron que si bien, ambas universidades presentan un discurso inclusivo, los niveles de participación estudiantil, representación simbólica y reconocimiento formal varían considerablemente en una y otra universidad. Esta comparación les permitió problematizar y profundizar en el concepto de inclusión al concluir que la participación depende de marcos legales, prácticas cotidianas y estructuras de poder.

El concepto de ciudadanía fue trabajado también desde una mirada crítica. El equipo que investigó a comunidades indígenas Shuar y Wixárika, problematizó la noción moderna de ciudadanía. En ambos contextos, los pueblos enfrentan procesos que tienen que ver con su territorio y su cultura que los excluyen del ejercicio pleno de sus derechos a pesar de su reconocimiento constitucional. Sus hallazgos les permitieron cuestionar una visión universalista de ciudadanía, plantearon la necesidad de modelos plurales y contextuales.

En cuanto a educación y participación, el trabajo sobre colectivos feministas comparó la presencia de mujeres jóvenes en espacios universitarios y comunitarios. Este equipo identificó que en ambos espacios las jóvenes participan activamente en redes de cuidado, organización de eventos y activismo político, aunque enfrentan resistencias institucionales y culturales similares. La conclusión del grupo fue que la educación no formal y la organización comunitaria son espacios clave para la construcción de ciudadanía activa.

Por su parte, las profesoras concluyen que este ejercicio no solo permite que lxs estudiantes se informen sobre realidades ajenas, sino que aprendan a repensar su propio contexto desde otras miradas, al reconocer estructuras comunes, diferencias significativas y posibilidades de acción. En estas posibilidades de acción se evidencian las ventajas y la necesidad de un diálogo y de prácticas interdisciplinarias que generen mayor integralidad en las propuestas. Si bien se trata de una aproximación inicial, los trabajos dan evidencia de una creciente capacidad de análisis crítico para la formación de gestores culturales y sociales ante las problemáticas de América Latina. Este ejercicio COIL aporta la construcción de una metodología pedagógica

situada, intercultural, comparativa e interdisciplinaria, que podría ser útil en la enseñanza de la gestión cultural y la gestión social, e incluso en otras profesiones sociales relacionadas.

Por último, y muy importante, la sistematización de este trabajo no estaría completa sin las voces de lxs estudiantes y la manera en la que dieron cuenta de sus aprendizajes.

Reflexiones de lxs estudiantes

Como ya se mencionó antes, parte del cierre del ejercicio, era que lxs estudiantes elaboraran un microrrelato o reflexión breve sobre su experiencia COIL (aparte de evaluar el curso completo). Estas voces permitieron comprender el impacto formativo y subjetivo que COIL tuvo en ellxs. Destacaron desde las emociones iniciales al lanzarse a un ejercicio con gente de otros países, hasta las dificultades de acoplarse al trabajo en formas y tiempos distintos; se mencionó la importancia de establecer buenos canales y mecanismos de comunicación para cumplir con los objetivos. Hablaron incluso, de lo interesante del lenguaje y acentos de un español distinto, "Me pareció bonito poner atención en el acento del español ecuatoriano, así como identificar y conocer frases y palabras que usamos de forma distinta en México." (Estudiante ITESO, 2023). Se comparten algunos fragmentos que dan cuenta de esto: "no sabía que teníamos tantas cosas en común. Aunque estemos en países distintos, la comunidad con la que trabajamos en Ecuador enfrenta lo mismo que la de mi barrio en Guadalajara." (Estudiante ITESO, 2023), "Aprendí a escuchar sin suponer. Mis compañerxs de México me ayudaron a ver cómo a veces generalizamos, y ahora me fijo más en los detalles de cada contexto". (Estudiante PUCE, 2022)", "Al principio me costó trabajo entender el enfoque, pero después de hacer el mapa y ver los contrastes, entendí que comparar no es competir, sino aprender juntos". (Estudiante PUCE, 2023). "Nunca había hecho un trabajo internacional. Me gustó porque me obligó a organizarme mejor, a comunicarme con claridad y a ponerme en los zapatos del otro." (Estudiante ITESO, 2021).

Lxs estudiantes también valoraron el aporte del trabajo conjunto de las profesoras desde visiones distintas pero complementarias y el disponer de "la perspectiva de una profesora de otro país puede resultar de mucho provecho, que pienso que se aprendieron cosas interesantes que además conectaban con el contenido de la asignatura." (Estudiante ITESO, 2023)

Conclusiones

Como parte de esta experiencia vivida entre estudiantes ecuatorianos y mexicanos, se agregan de manera condensada algunos de los aciertos que tiene un proyecto de esta naturaleza tanto para estudiantes como para profesores.

A través de la participación en una experiencia COIL, lxs estudiantes y profesorxs pueden interactuar con otras culturas desde la virtualidad, pueden trabajar de manera intercultural e interdisciplinaria, pueden conocer otras realidades en el ámbito profesional.

En particular, en esta experiencia COIL, profesoras y estudiantes pudieron establecer una comparación entre problemáticas que se viven en cada país y explorar las maneras en las que se podría contribuir a su solución. Se trata de un ejercicio exploratorio que abre una ventana de oportunidad tanto para estudiantes como docentes, ya que los procesos socioculturales a veces son pensados de manera bastante endógena. Así, esta experiencia permitió entender que puede haber más puentes de los que se pueden imaginar entre las realidades socioculturales en dos contextos distintos. Y que las soluciones pueden ser construidas y enriquecidas colaborativamente incluso sin que necesariamente estemos presentes físicamente en los territorios de lxs otrxs. El COIL, facilitó la interacción desde la virtualidad en el contexto de la comunidad universitaria a los que participaron de esta experiencia. Permitió tener invitadxs expertxs internacionales en nuestras clases y ser invitadxs expertxs en clases de otras partes del mundo.

Por otro lado, se observan también varios beneficios que se podrían dar en un largo plazo, como lograr que nuestrxs estudiantes sean candidatxs a oportunidades de trabajo y desarrollo de proyectos con perfil internacional. Pueden participar de una formación y consolidación de redes profesionales y personales alrededor del mundo. Pueden ser parte de comunidades de aprendizaje internacionales en sus temas de interés. Pueden aprender a ser abiertos a otras maneras de trabajo, metodologías de enseñanza, aprendizaje mutuo. Además, pueden ser parte de la generación de proyectos innovadores, pertinentes, que trasciendan fronteras, así como mejorar sus habilidades para manejar la tecnología en beneficio del trabajo cotidiano en cualquiera de las funciones sustantivas de la universidad.

Se piensa además sobre lo que se podría lograr en ejercicios colaborativos más sostenibles, sobre las mismas temáticas durante un tiempo más largo, o con estudiantes de niveles superiores o durante más tiempo siguiendo una cohorte de estudiantes, que evidencie el proceso de aprendizaje acompañado intercultural e internacional, incluso para llegar a

contribuir no solo en la teoría sino en la práctica a la solución de problemáticas sociales de los distintos países involucrados. Sin duda, es posible.

Al mismo tiempo, esta experiencia ha mostrado que los ejercicios de internacionalización virtual requieren de un acompañamiento reflexivo y constante por parte del equipo docente. Uno de los principales desafíos fue que el diseño de este COIL implicó productos rigurosos, teóricamente sustentados y estructurados que demandaron mucha organización y claridad para evitar que la carga de trabajo fuera demasiada. A lo largo de los tres ciclos se hicieron ajustes continuos: se redujeron lecturas, se reformularon consignas y se reconfiguraron entregables para mantener la calidad sin sacrificar la profundidad.

Otro reto importante fue afinar la comunicación hacia lxs estudiantes. En las primeras ediciones, las profesoras detectaron que algunos ejercicios generaban confusión, por lo que se integraron espacios de tutorías por equipos, se les facilitaron ejemplos de trabajos previos y sesiones intermedias de seguimiento para asegurar la comprensión y el sentido de cada actividad.

También se presentaron tensiones en los estilos de trabajo de lxs estudiantes en cada país, muchas de ellas derivadas de las diferencias en los calendarios institucionales y la disponibilidad de sus tiempos fuera de clase para realizar el trabajo en equipo. Esto implicó para las profesoras un acompañamiento y comunicación constante con los equipos internacionales.

Otro reto importante, que considera más externalidades, es que para que estas propuestas se sigan dando y consolidando se requiere una mejor planificación de los calendarios académicos de las universidades involucradas. Para lograr propuestas más significativas se necesitan tiempos de coincidencia en la ejecución de los semestres de al menos dos meses entre las universidades. Una variación constante que no considera los tiempos de internacionalización como variable para la planificación académica le hace flaco favor a esta importante oportunidad de generar aprendizajes significativos interculturales.

Con todo esto, se afirma que este tipo de proyectos son viables si se cuenta con condiciones mínimas como una planeación anticipada, una relación docente horizontal y colaborativa, apertura institucional y tiempo para revisar constantemente y realizar los ajustes necesarios.

Esta experiencia puede ser útil y replicable para quienes forman profesionales de la gestión cultural y la gestión social. Si existe interés por implementar iniciativas similares, podrían tomarse en cuenta las siguientes recomendaciones: diseñar procesos con objetivos pedagógicos claros y compartidos entre lxs docentes; establecer mecanismos de acompañamiento

sostenido para lxs estudiantes —tutorías, rúbricas, ejemplos y ejercicios de socialización—; priorizar el desarrollo de productos académicos que cumplan con los objetivos de aprendizaje y, sobre todo, propiciar espacios para el análisis comparativo entre contextos como herramienta formativa. Asimismo, en todo momento conviene facilitar y activar una comunicación asertiva y efectiva como estrategia clave tanto para estudiantes como para docentes, así como dar el mejor uso a la tecnología, vista como una herramienta fundamental del proceso, sin olvidar que el centro es el propósito pedagógico que haga sentido en cada comunidad educativa.

Referencias

Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3).

AUSJAL. (2012). *Carta de AUSJAL*, revista digital, núm. 35. https://www.ausjal.org/carta-de-ausjal/

Cançado, A. C., Pereira, J. R., & Tenorio, F. G. (2015). *Gestión social: Epistemología de un paradigma*. Universidad del Azuay Casa Editora.

Escarbajal Andrés, A., & Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1).

Galindo González, L. (2015). El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales. Cenid Editorial.

Martínez, M., Esteban, M. B., & Oraisón, M. (2023). Educación, esferas de participación y ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(2), 11-25. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100507

Mato, M. A., Santamaría, J., de Souza Silva, J., & Cheaz, J. (2001). *La dimensión de la "gestión" en la construcción de la sostenibilidad institucional*. Serie Innovación para la Innovación Institucional. Proyecto ISNAR Nuevo Paradigma.

Moreno Chavarro, J. (2019). Formación docente en competencias tecnológicas en la era digital: hacia un impacto sociocultural. Universidad Cooperativa de Colombia.

Nivón Bolán, E. (Coord.). (2018). *Gestión cultural y teoría de la cultura*. Gedisa.

Ocampo González, A. (2022). Tarea crítica de la educación inclusiva: contingencias epistemológicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente. CELEI. https://www.researchgate.net/publication/362467020_Introduccion_Educacion_Inclusiva_y_deconstruccion

SUNY. (s. f.). *¿Qué es COIL?*. The State University of New York. https://online.suny.edu/introtocoil/que-es-coil/

Torrelles, C., Coiduras, J., Usus, S., Carrera, X., París, G., & Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3).

Material de ejecución de las tres experiencias COIL, ITESO-PUCE, 2021-2023. (Documento interno).