



La internacionalización del currículo: un derrotero para la formación de los maestros del futuro

Laura Bibiana Quevedo-Padilla¹

lauraquepa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6091-6681>

Universidad Antonio Nariño

Colombia

RESUMEN

Este artículo de reflexión expone algunas consideraciones sobre los aportes y desafíos de la internacionalización del currículo (IdC) en los programas de formación de docentes en Colombia. Para esto, se realizó una revisión de producciones científicas y de orden normativo nacional y mundial. A partir de los hallazgos se puede concluir que las instituciones de educación superior han realizado esfuerzos por incluir la IdC en su agenda institucional, pero encuentran limitaciones aún en su comprensión y desarrollo. No obstante, se consolida como un camino urgente a tomar por las facultades de educación, para incorporar un enfoque integral y transversal en los procesos académicos y de gestión que sustenten el cambio en la formación de los maestros-ciudadanos globales del mañana.

***Palabras clave:** internacionalización; currículum; estudiante-profesor; instituto de enseñanza superior; educación ciudadanía global.*

¹ Autor Principal

The internationalization of the curriculum: a path for the education of the teachers of the future

ABSTRACT

This reflection article presents some considerations on the contributions and challenges of the internationalization of the curriculum (IoC) in bachelors' degree programs in Colombia. To support this point of view, a review of national and global scientific productions and normative was carried out. Based on the findings, it can be concluded that the higher education institutions made efforts to include the IoC in their institutional agenda, but limitations in its understanding and development are still present. However, these findings have highlighted the urgency for a remediation path to be taken by the faculties of education, to turn towards a comprehensive and transversal approach in academic and management processes that sustains change in the training of tomorrow's global teacher-citizens.

Keywords: *Internationalization; curriculum; student teachers; higher education institutions; global citizenship education.*

Artículo recibido 05 mayo 2023

Aceptado para publicación: 20 mayo 2023

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas, las instituciones de Educación Superior (IES) y sus respectivos entes reguladores se han esforzado por desempeñar un papel mucho más dinámico y comprometido en sus acercamientos a la internacionalización del currículo (IdC), teniendo en cuenta que este proceso se ha convertido en uno de los grandes retos de la educación actual. Se trata de un tema que ha desplegado una variedad de opciones para innovar y fortalecer la calidad de la formación universitaria, con un valor agregado muy en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de la Agenda 2030 encaminada a la educación para el desarrollo sostenible y con los contextos actuales de globalización, diversidad cultural y cosmopolitismo. En otras palabras, una educación que busque “inculcar a los educandos los valores, las actitudes y los comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable: creatividad, innovación y compromiso a favor de la paz, derechos humanos y desarrollo sostenible” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

En este contexto, la internacionalización de las IES se ha abierto camino y ha adquirido relevancia no sólo en el ámbito académico, sino en la gestión administrativa como factor decisivo para alcanzar o conservar la calidad de los programas ofertados y obtener determinados reconocimientos a nivel nacional y mundial. Particularmente en la educación superior se ha vuelto imperativo promover la acreditación de programas, avivar la formación del cuerpo docente y acrecentar la eficacia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en sus funciones sustantivas (Rodríguez-Ávila *et al.*, 2021, p. 40). La acreditación es, pues, un elemento medular en la agenda de formación de nuevos docentes, ciudadanos de un mundo complejo e interrelacionado.

Ahora bien, a pesar de existir esta atmósfera global, es importante anotar que el alcance de la internacionalización del currículo a lo largo del territorio colombiano ha sido amplia y

heterogénea ya que las acciones manifiestan los intereses y la gobernanza propia de cada institución y gobierno de turno. En este proceso es, precisamente, donde se evidencia uno de los mayores retos: desarrollar una política de internacionalización más integradora y comprehensiva en tres dimensiones del proceso educativo: a) el *macro*, sobre la toma de decisiones y diseño de la política institucional; b) el *medio*, concerniente a la estructura curricular; y c) el *micro*, relacionado con las actividades de enseñanza y aprendizaje (Gacel-Ávila, 2022).

A pesar de que existe una mayor conciencia colectiva, sobre la importancia de un cambio en el paradigma organizacional tradicional que mantienen aún muchas instituciones sobre la IdC, todavía hay un largo y espinoso camino por recorrer para llegar a la comprensión y desarrollo de este tema desde una perspectiva holística, que involucre y capacite a los distintos actores que hacen parte de los procesos de planeación, diseño, ejecución y seguimiento. Esta dificultad claramente marca la calidad de educación para los ciudadanos globales del siglo XXI; situación que se acentúa con mucha más preocupación en el contexto local, en lo concerniente al cuestionamiento sobre la calidad con la que están siendo formados los futuros maestros del país, partiendo de la premisa de que los docentes son un factor decisivo en la educación de calidad y los procesos de transformación que el país necesita.

Con respecto a lo anterior, un informe del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (LEE, 2020 p.1), señala que los programas vinculados con las ciencias de la educación son aquellos que obtienen las valoraciones más bajas en las pruebas de estado que miden la calidad de la educación superior; y quienes deciden estudiar estas carreras son aquellos que presentan niveles muy limitados en el examen de egreso del colegio Saber 11. Sumado a esto, existen crecientes problemas económicos, sociales y políticos a nivel global que han afectado de manera significativa a la educación superior debido al gran debate de su mercantilización, pues transgrede su misión esencial de formar educadores como movilizadores

sociales para convertirlos en clientes dentro de un acto educativo meramente comercial (Vanegas, 2021), que atropella la lucha incesante por la democratización de una educación relevante y con calidad.

Resultados como estos llegan a generar todo tipo de apreciaciones con respecto a esta problemática latente en las facultades de educación, que tienen la enorme responsabilidad de preparar a los docentes del hoy y del mañana. Esta situación se ha observado en el contexto colombiano y se extiende a diversos países de Latinoamérica y el Caribe; por ende, es un asunto sobre el cual resulta pertinente centrar la atención (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018). Teniendo en cuenta este panorama, el objetivo del presente artículo es exponer algunas reflexiones claves sobre las oportunidades y desafíos que tienen en general los programas de formación de educadores, de contar con un currículo internacionalizado que fortalezca la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, que brinde una perspectiva inclusiva y plural del desarrollo humano, y que promueva una visión del entorno comprometida con el progreso general.

Horizontes de la internacionalización en la Educación Superior

A pesar de que la internacionalización no se deriva como noción natural en el área de la educación, sí se ha estudiado y comprendido que nace de la globalización comercial y de la integración económica (Cañón, 2009). Esto sin duda, implica un relacionamiento directo con la creación de políticas nacionales e institucionales que tratan de responder a la incidencia de los movimientos globales que marcan el momento histórico en el que vivimos. Debido a esto, existe un número amplio de referentes en torno al tema de la internacionalización de la Educación Superior, que incluyen distintas apreciaciones teóricas sobre su origen, fundamentos y desarrollo.

Autores clásicos sobre este campo, como Van der Wende, la conciben como “cualquier esfuerzo con el objetivo de hacer que la Educación Superior se convierta en un espacio más abierto a las demandas y los retos asociados a la globalización de las compañías, economía y del mercado de trabajo” (1997, p. 19). Por su parte, Knight (2004), describe la internacionalización como el proceso de incluir una óptica mundial e intercultural en las metas, las funciones y la oferta de la Educación Superior, a fin de mejorar la eficacia en la gestión administrativa, la formación del equipo académico y del alumnado.

De igual forma, Gacel-Ávila (2000), manifiesta que “la internacionalización de la Educación Superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene como meta la integración de las dimensiones internacionales e interculturales en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las IES” (p. 122). En este mismo orden de ideas, Sebastián (2005), afirma que este proceso en las universidades se describe como la inclusión de lo internacional en los valores institucionales, en las funciones sustantivas y en su alcance:

[...] la internacionalización se puede definir como el proceso de introducción de la dimensión internacional en la cultura y estrategia institucional, en las funciones de formación, investigación y extensión, y en la proyección de la oferta y capacidades de la universidad. (p. 3)

Afirmaciones como estas constatan que la internacionalización en la educación se ha venido afianzando como un mecanismo a través del cual las instituciones afinan sus procesos de enseñanza-aprendizaje, extensión e investigación, a manera de cometidos sustantivos de su misión, con la finalidad de integrar un horizonte transnacional e intercultural para sumarse al escenario global actual (Van der Wende, 2001). Si se continúa con esta reflexión, estos aspectos se convierten en un eje de calidad e innovación que evidencia también un “interés creciente de las IES en involucrar y asegurar que la mayoría de su comunidad académica haga parte de las acciones de cambio en la agenda de la internacionalización” (De Wit y Leask, 2015, p. 10).

Pese a que lo anterior, la internacionalización se consolida como un elemento esencial en las IES en beneficio de la mejora en la calidad de su oferta educativa y su posicionamiento, son evidentes los desafíos que conlleva esa naturaleza global del conocimiento. Se requiere entonces considerar temas como la ausencia de políticas claras con oportunidades para la capacitación y participación de todos los miembros en las acciones para la internacionalización institucional; la complejidad teórica y práctica en cuanto a los procesos que lleva a la educación el apropiarse e integrar una educación para ciudadanos del mundo dentro y fuera del aula de clase; y las dificultades individuales para definir una perspectiva que sea determinante para establecer capacidades y estrategias propias para la internacionalización.

En vista de esto, las IES se encuentran ante el reto de consolidar un cambio orientado a afianzar cada vez más una educación congruente con los contextos individuales de cada institución, lo que constata lo imperativo de reformar hacia una academia con extensión internacional desde su visión, misión y alcance (Martínez, 2014).

Tensiones hacia la internacionalización del currículo en Colombia

Aunque los motivos e intereses para internacionalizar el currículo llegan a ser tan diversos como lo peculiar del mundo contemporáneo mismo. El Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2015), en consonancia con investigaciones desarrolladas en distintas universidades, menciona no sólo la importancia de cimentar caminos de respeto y tolerancia hacia otras culturas, y de hacer efectiva la promesa pública que tiene la educación superior con los requerimientos de esta moderna sociedad universal, sino de remarcar la IdC como elemento decisivo para incrementar interconexiones académicas globales en su compromiso con la sociedad (Villanueva, 2008).

En esta perspectiva de posicionamiento, Colombia ha realizado esfuerzos que se traducen en numerosas reflexiones, prácticas e iniciativas. Un ejemplo de ello tuvo lugar en 2003, cuando la Red Colombia para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) y la Asociación

Colombiana de Universidades (ASCUN) presentaron un modelo de internacionalización y evaluación para la realidad colombiana, con un sentido propio. En esta propuesta, se comprende la IdC como un aspecto clave como parte de la internacionalización en casa, y “que permite la inclusión de referentes externos en el plan de estudios, en el dominio de idiomas extranjeros, en el uso de nuevas tecnologías, en los ambientes de las bibliotecas y en la formación docente” (Aponte *et al*, 2003, p. 24).

De ahí que el MEN, en su *guía para la internacionalización del currículo*, haya definido una serie de estrategias para la creación de unos resultados de aprendizaje con una virtud internacional orientados a la formación de egresados que estén preparados para ser partícipes y transformadores del exigente entorno global, tales como: bilingüismo y multilingüismo, TICs, recursos bibliográficos internacionales, movilidad académica, comparación sistemática con currículos internacionales, competencia cultural, cotutelas, eventos internacionales, cursos de extensión internacionales, dobles titulaciones y resultados de aprendizaje internacionales (2015, p. 18).

De esta manera, la IdC se afianza como aspecto fundamental de la internacionalización en casa, entendida como la ocasión para la unión entre la gestión de la internacionalización y las funciones sustantivas. Lo anterior puede traducirse como los esfuerzos que la institución emprende con el objetivo de “ofrecer a sus estudiantes la tradicional experiencia de estudios en el exterior sin salir de su casa de estudio” (Hernández-Dukova y Knust, 2020).

Estas acciones se ven reflejadas por ejemplo en la realización de asignaturas con colaboración internacional, la inclusión de tecnologías de la información, el aumento de la movilidad presencial y virtual por parte de estudiantes, profesores y administrativos, la gestión de alianzas que se convierten en estrategias interinstitucionales para el fomento de cooperación académica e investigativa, el fortalecimiento de una segunda lengua, el liderazgo propio de eventos académicos y culturales con mira internacional, entre otros.

Pero si analizamos más detenidamente estos aspectos se constata que a pesar de la relevancia de la internacionalización del currículo, hay una contradicción de fondo, en cuanto a que se siga desarrollando todavía de manera rezagada y poco comprendida en los procesos de internacionalización de la Educación Superior. De acuerdo con *Prieto et al.*, la causa es la siguiente:

Las actividades encaminadas a la internacionalización del currículo han quedado desarticuladas de los niveles estratégicos y tácticos a partir de los cuales se definen las orientaciones de las demás actividades académicas, resultando en un muy bajo impacto de las acciones emprendidas. (2015, p. 175)

Dicho esto, es preciso comprender que hoy por hoy no tiene sentido hablar de una dimensión internacional del currículo que sea válida y determinante universalmente; por ello es trascendental comprender lo desacertado que es adoptar modelos para ser aplicados a los currículos, independientemente de sus contextos. En cambio, se debería abogar por una dimensión mucho más particular en resonancia con lo local y lo nacional pero integrada a un punto de vista global, lo que en definitiva debería redirigir visión, valores, enfoques y marcos de referencia de las instituciones de educación superior.

Así mismo, un currículo internacionalizado requiere la participación colaborativa en la interacción de los diferentes actores educativos con el fin de proporcionar “condiciones formativas favorables, que respondan a los desafíos de la sociedad contemporánea y forme ciudadanos con perspectiva global, para que estos contribuyan a sus comunidades y a sus contextos de actuación desde una visión humanista y solidaria” (Marín, 2020, p. 123). Es clave contar con un modelo de currículo suficientemente flexible para incluir una dimensión nacional enriquecida con saberes y disciplinas de práctica universal que fomente una mejor cultura de internacionalización dentro y fuera del aula, basado en un desarrollo armonioso entre el contexto institucional, un plan de estudios internacionalizado, competencias globales y los resultados de aprendizaje con perspectiva global y esto reflejado en unas asignaturas mucho

más internacionalizadas (Beneitone, 2021, p. 63).

En Colombia, el Decreto 1330 de 2019 establece una autorregulación de las IES que hace viable que estas se acomoden a las dinámicas universales de la educación; en sintonía con sus propias necesidades sociales, regionales y globales. Ahora bien, en este país la autorregulación llega a ser el talón de Aquiles, puesto que “sigue siendo un país caracterizado por programas de pregrado rígidos y largos, poco propicios para la movilidad internacional, tanto de colombianos que quieren tener una experiencia internacional como de extranjeros que quieren venir” (Téllez y Langebaek, 2015, p. 94).

Cabe resaltar asimismo que, si bien las IES, en el contexto nacional, formalizan su estructura curricular desde un consenso y organización interna que nace de sus programas, con frecuencia los fundamentos de esta estructura están alejados de los contextos y las realidades transnacionales, y, por tanto, como afirma Pacheco (2021), se convierten en planes que cuentan con estas características:

(...) únicos y difícilmente transferibles con homólogos tanto en un contexto similar como en escenarios diferentes. A causa de ello, surge una brecha cuyo origen está en la segmentación académica y en un pensamiento local que no se adapta a las necesidades actuales de contexto. (p. 125)

Desde esta perspectiva, no se ha evidenciado hasta el momento una alternativa clara y apropiada en las IES para internacionalizar el currículo, que permita salvar la brecha entre la situación actual y la ideal aterrizada al contexto; un currículo centrado en las interrelaciones y discontinuidades de lo local dentro de lo global, un currículo internacionalizado que permita ampliar la conversación más allá de sus influencias anglosajonas y europeas (Johnson-Mardones, 2017, p. 23). Así mismo, se ha identificado una dificultad en “la comprensión y desarrollo de habilidades internacionales e interculturales de los actores educativos para que se lleven a cabo de manera conjunta e integral entre toda la comunidad o por buena parte de los actores educativos de una institución” (Casallas, 2021, p. 66).

Esto reafirma que la IdC sigue siendo aún una práctica muy novata de la internacionalización en casa. En este sentido, Salmi, expresa lo siguiente:

Se requiere de un trabajo continuo y articulado entre todos los gestores de las instituciones de Educación Superior, tales como el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, mayor apoyo y formación en procesos de investigación con pares internacionales, en la transformación de los currículos para la creación y redirección hacia programas cada vez más pertinentes e innovadores, generar mejores condiciones para que las instituciones puedan gestionar los procesos de internacionalización, entre otros. (2014, p. 18)

Así pues, las IES en Colombia, en su afán y constante presión de sumarse a las nuevas exigencias de establecer procesos administrativos y académicos con una visión mucho más internacionalizada, ha construido políticas que no logran integrar completamente los esfuerzos y retos que se generan en su interior en miras a internacionalizar sus programas. Lo que se evidencia, entonces, es que en el país esta praxis “no cuenta, en la mayoría de las instituciones de Educación Superior, con un marco institucional de políticas o directrices explícitas, y se limita a la inclusión de textos guías en idioma extranjero, acotando ampliamente la adquisición de competencias internacionales” (Prieto *et al.*, 2014, p. 173).

Como resultado, se evidencian procesos de internacionalización escasamente regulados y raramente orientados por normativas claras y mucho más específicas. Hoy en día, en Colombia, no existe una política pública precisa para el desarrollo de un currículo internacionalizado. Dichos lineamientos se reducen a orientaciones generales poco comprendidas y ejecutadas incipientemente; panorama ante el cual muchas instituciones, redes y asociaciones líderes en el tema han decidido emprender sus propias acciones y estrategias para el diseño e implementación de procesos que fortalezcan la internacionalización del currículo. Lamentablemente, estas acciones se han venido realizando de manera aislada, con una evidente falta de articulación, seguimiento y evaluación de los procesos. De ahí que la ASCUN (2010)

insista en la necesidad de fortalecer la internacionalización, para la formación de estudiantes que estarán inmersos en un mundo globalizado, y bajo los estándares internacionales de la Educación Superior del futuro.

Otro de los retos se relaciona con la evaluación de la internacionalización del currículo, que, en las IES colombianas, se ajustan al acatamiento de las exigencias de calidad requeridas para la oferta y puesta en marcha de sus programas; características “exigidas en su totalidad sin distinción alguna, pero en el ejercicio de la evaluación deben ser interpretadas de acuerdo al contexto, características propias y teniendo en cuenta la heterogeneidad y naturaleza de las instituciones” (Arango y Acuña, 2018, pp. 39-40). Lo anterior deja al descubierto de manera mucho más clara la inexistencia de un proceso para internacionalizar el currículo de modo transversal a las funciones misionales institucionales: docencia, investigación y extensión, ya que las instituciones encaminan la mayor parte de sus esfuerzos a la demostración de una promesa pública desencajada de lo particular de los programas.

Lo anterior lleva a pensar que existe un desconocimiento esencial de la forma de implementar la internacionalización curricular. No hay plena conciencia de que este proceso “toca el sentido de pertenencia de estudiantes, profesores y administrativos; por ende, si no es claro el origen y el norte, nos podemos perder en ese mar de posibilidades que ofrece la internacionalización en un mundo global” (Castillo, 2021, p. 55). De esta manera, se reafirma que “(...) la internacionalización de la educación no debe darse mediante procesos aislados de la cultura y de los contextos de las instituciones de Educación Superior; al contrario, los procesos de internacionalización deben ser analizados y reflexionados por la comunidad educativa” (Casallas, 2021, p. 61).

Sin embargo, y mientras estas acciones llegan a adelantarse a nivel nacional, es conveniente ajustar las rutas que permitan a la IdC en las IES posicionarse efectivamente como una dimensión sustentada en la interculturalidad y la cooperación mundial que debe hacer parte del

ADN institucional. Sobre esto el documento preparatorio de la 3ª. Conferencia Mundial de la Educación Superior plantea:

Las universidades y otros tipos de IES pueden desempeñar sus misiones educativas con mayor eficacia mediante la cooperación y la solidaridad. Esto ayuda a trabajar de forma interdisciplinaria, a poner en común los recursos científicos de las distintas unidades académicas e instituciones, a compartir conocimientos y experiencias a través de redes profesionales a nivel nacional e internacional para conseguir sinergias. (UNESCO, 2022)

El currículo internacionalizado como elemento crucial para fortalecer la calidad de la formación docente.

Llegados a este punto es importante analizar el proceso de internacionalización y su incidencia en la formación de los docentes. Para tal efecto, es necesario resaltar la normativa nacional alrededor de estos procesos. En este marco, el alcance de la acreditación de alta calidad en Colombia está ligado a la creación del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) y del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), originados de la Ley 30 de 1992, que organizó el servicio público de la Educación Superior en Colombia; en la cual se respalda la autonomía universitaria y, asimismo, se compromete a velar por la eficacia del servicio educativo.

Esta situación ha venido ejerciendo una presión considerable sobre todas las facultades de educación, por encontrarse en sintonía con los nuevos requerimientos exigidos. Este hecho, lamentablemente, ha terminado en una inserción forzosa y, muchas veces, poco comprendida, de elementos como la internacionalización, una respuesta equivocada para el fortalecimiento de una educación cada vez más internacional, propiciada por la estructura en la que está funcionando el sistema educativo actual. De acuerdo con Rodríguez-Ávila *et al.* (2021), dicha estructura se basa en la siguiente argucia “(...) los programas de licenciatura, en procura de estándares internacionales, y que, bajo el discurso de la eficiencia, la calidad y la medición, ha cooptado negativamente el concepto de evaluación desde unos parámetros ajenos a la lógica educativa” (p. 50).

Lo anterior ha traído como consecuencia una marcada desigualdad de los procesos de internacionalización en los que participan los sistemas educativos, una desemejanza que ha favorecido el arraigo de dos nodos que acentúan más la brecha entre aquellas IES que cuentan con mayores cualidades, capital e inclusión a redes internacionales, para fortalecer una mayor visibilidad e inserción en escenarios mundiales, y aquellas instituciones con menores condiciones, que se han quedado rezagadas y no han podido asegurar un planeamiento de internacionalización eficaz (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

En 2020, a través del Acuerdo 02, se actualiza el ordenamiento de acreditación de alta calidad, para “atender tendencias internacionales, la diversidad de instituciones, las distintas modalidades y niveles de los programas académicos, y su armonización con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” (CNA, 2020).

En este documento, la internacionalización está vinculada como una de las características fundamentales para el reconocimiento nacional e internacional, de manera que se establece como una estrategia transversal a múltiples procesos encaminados a la búsqueda y aseguramiento de la excelencia en las IES. En varios de sus apartados, por ejemplo, en su capítulo IV, artículo 15, literal i) sobre *la Alta Calidad de los Programas Académicos*, resalta el hecho de que la internacionalización debe poner de manifiesto la forma como la institución crea estrategias para que estudiantes y egresados consigan desenvolverse en un mundo global (p. 20).

Del mismo modo, en el factor relacionado con *los profesores*, se menciona que “el desarrollo profesoral debe atender a la diversidad de los estudiantes, a las modalidades de la docencia y a los requerimientos de internacionalización, y de inter y multiculturalidad de profesores y estudiantes” (p. 23). Finalmente, en el artículo 18 sobre *la alta calidad de las instituciones*, supone que la alta calidad de las instituciones implica la creación de un planeamiento de internacionalización que favorezcan el rendimiento de educadores y alumnado en un ámbito

global, lo cual “involucra estrategias de multiculturalismo y bilingüismo, movilidad de profesores y estudiantes, reconocimientos académicos transnacionales, redes y publicaciones conjuntas” (p. 28).

Un año más tarde, el CNA, establece de nuevo la internacionalización como parte de las características encaminadas a la incorporación de los programas en contextos académicos nacionales y mundiales. Al respecto, se pondera que estos “deberán demostrar que, en la organización y actualización de sus aspectos curriculares, toma como referencia las tendencias, el estado del arte de la disciplina o profesión, y los indicadores de calidad reconocidos por la comunidad académica nacional e internacional” (2021, p. 64). En este apartado, específicamente, se menciona como aspecto clave evaluar la huella de la IdC como consecuencia de los ejercicios de mejoramiento incesante que surgen, por un lado, de la indagación académica de tendencias locales e internacionales en el campo del saber propio del programa, y, por otro lado, de la evaluación de aquellas prácticas exitosas que surgen de la interrelación con otras comunidades académicas. Se resalta, de igual manera, el valor que tiene la realización de acoples curriculares procedentes “del análisis del contexto académico, del lugar de desarrollo, de la pertinencia social y de la interacción con distintas y diversas comunidades nacionales y extranjeras” (p.64).

Prospectivas de un currículo internacionalizado para los maestros del futuro

Teniendo en cuenta el panorama abordado sobre la imperiosa necesidad de la internacionalización, y entendiendo el currículo internacionalizado como elemento medular para ello, a continuación, se plantearán una serie de propuestas, que sitúen la internacionalización de los programas de formación docente desde otra vertiente. Se trata de una reflexión en perspectiva positiva que invita a todos los agentes educativos responsables en formar los maestros del futuro a tomar con rigurosidad este aspecto.

Para este conjunto de ideas se destacan algunos aspectos de la *Nota orientadora*

Internacionalización del Ministerio de Educación Nacional (2022a) y de la *propuesta de indicadores para la internacionalización de la educación superior* (2022b), resultantes de un ejercicio copartícipe con diferentes representantes de la internacionalización de la Educación Superior en Colombia, y con la que se pretende brindar a las IES orientaciones sobre el para qué y el cómo desde una perspectiva flexible, global e integral. Todos estos puntos tienen como objetivo facilitar el seguimiento y valoración de cada elemento de la internacionalización.

A continuación, algunos derroteros para tener en cuenta y cavilar sobre la formación de los educadores desde una visión que sobrepase las fronteras.

Desconcentrar el compromiso de la internacionalización

Muchos programas dedicados a la formación de docentes se preocupan y encaminan toda su gobernanza a imitar lo que se desarrolla en universidades forasteras, en lugar de ocuparse de ser coherentes y esenciales dentro de su realidad. Por esta razón, es fundamental que las facultades educadoras de maestros comprendan que la IdC no se concreta ni fortalece con una asignación de responsabilidades de unos pocos, con operaciones aisladas y discordes entre sí; en cambio, es necesario asegurar una acción colaborativa y unida entre los múltiples actores que participan del día a día de la institución, a saber: gobierno, IES, comunidad académica, sectores de servicios, asociaciones y redes y organizaciones internacionales.

Esto posibilita una cultura de internacionalización y un diálogo mucho más consistente que permitirá a estos programas reorganizar metas con intenciones educativas comunes alineadas con los gobiernos locales y nacionales, en pro de minimizar grietas en cuanto a calidad en la formación de maestros. De esta forma, se podrá superar ese enfoque de “actividades dispersas o de responsabilidad delegada a una única unidad, debido a que se apuesta y compromete a una visión transversal” (Ministerio de Educación Nacional, 2022a, pp. 14-15).

Planeación estratégica internacional integradora y solidaria

En conformidad con los planteamientos de la UNESCO y el MEN, es importante que exista una institucionalización y administración de la internacionalización, donde se defina una organización, compromisos y política propia para su desarrollo, desde una mirada integral, y, a la vez, en congruencia con los sistemas que aseguran la calidad en las IES. En cuanto a esta perspectiva, los programas de educación para profesores deben contar con una planeación estratégica conveniente en donde se establezca con claridad una visión de futuro (cómo la facultad de educación desea verse en los años venideros desde una perspectiva global), y se implementen planes de acción concretos para alcanzar ese posicionamiento anhelado.

Esta planeación estratégica implica también que se establezcan objetivos precisos para periodos de corto, mediano y largo tiempo, e indicadores de desempeño respecto a la evolución en los procesos de internacionalización en sus estudiantes. Lo anterior va de la mano con aquellos aspectos estipulados en el Decreto 1330 de 2019, en donde los avances en las acciones de enseñanza y aprendizaje se deben visibilizar bajo la categoría de “resultados de aprendizaje”, entendidos como “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Ministerio de Educación Nacional, 2019). A este respecto, es necesario que, desde el diseño propio de los currículos para la formación de maestros, se edifique verdaderamente un perfil profesional que corresponda con la realidad local y global, que pide a gritos un cambio en la manera como se siguen preparando hoy en día a los maestros, alejados realmente de lo que significa un enfoque integral de la internacionalización. Estas últimas ideas de educar con enfoque mundial son recogidas por Hudzik (2011) de la siguiente manera:

Un proceso complejo que puede permear todos los aspectos de la Educación Superior, que incluyen, entre otros, los siguientes: desarrollo del cuerpo de profesores, diseño e implementación del plan de estudios, diseño de la enseñanza, diversidad de estudiantes y del cuerpo de profesores, investigación e instrucción académica, capacitación y educación para

clientes externos, asistencia para el desarrollo, servicios de apoyo para estudiantes y servicios de apoyo académico, desarrollo de recursos, administración financiera, gestión de riesgos, competitividad y posicionamiento institucionales, y compromiso cívico. (p. 2)

Lo anterior lleva a pensar que internacionalizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación es otro de los elementos básicos para la educación de maestros. Para ello, se debe contar con programas académicos mucho más inteligibles internacionalmente, que cuenten con resultados de aprendizaje con elementos globales, entre otros aspectos, siendo este “uno de los retos más grandes para internacionalizar la Educación Superior” (Ministerio de Educación Nacional, 2022a, p.13); proceso en el que se insiste en la importancia de lograr articular todos los actores partícipes de algún modo en la realización de una internacionalización mucho más integral. En cuanto a esta, Hudzik (2011) expresa lo siguiente:

Es la que le da forma al ethos, a los valores institucionales, y afecta la entidad de la Educación Superior en su totalidad; es fundamental que sea aceptada por el liderazgo institucional, la gobernanza, el cuerpo de profesores, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académico. (p. 1)

Como sociedades del conocimiento, nos encontramos en una ineludible inclusión competitiva, sin embargo, para muchos de los países latinoamericanos y del caribe es una difícil tarea de alcanzar bajo una inserción competitiva aislada, es por esto, que se deben considerar esas relaciones y acciones cooperativas, encaminadas a “identificar nichos estratégicos para alcanzar una nueva competitividad que tenga como objetivo final el desarrollo humano, el desarrollo económico sustentable de nuestros países y nuestra región” (Gazzola, 2008, p. 129). Lo anterior, por medio de una internacionalización solidaria que de acuerdo con Zarur *et al.* (2008):

se convierte en una actividad horizontal que puede influir en las políticas públicas y en las institucionales, en la formación docente, en la oferta educativa de pregrado, posgrado y la educación continua, en las actividades de proyección social, vinculación con la sociedad o extensión; y muy especialmente en el papel que desempeñan las universidades en la

cooperación para el desarrollo. (pp. 187-188)

Planeación y diseño como procesos continuos para internacionalizar un currículo

En relación con los gestores del currículo para la formación de profesores, deben, como se mencionó, responder en correspondencia con las metas institucionales, pero, en cada nivel de realización, debería tenerse en cuenta las respuestas a las siguientes preguntas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (2022a, p. 15), como punto de partida para la planeación y diseño de un currículo mucho más internacional:

1. ¿Por qué necesitan implementar una dimensión internacional, intercultural y/o global?
2. ¿En dónde necesitan implementar la internacionalización (áreas y oportunidades de mejora)?
3. ¿Cómo se aspira a implementar la internacionalización (aproximaciones, métodos y proyectos)?
4. ¿Qué se desea obtener de la internacionalización (resultados esperados)?

En este marco, los programas de educación docente deben empezar a asimilar que las estrategias de la internacionalización son períodos de perfeccionamiento incesantes. Esto, de alguna manera, aseguraría que haya una comprensión más precisa sobre las fortalezas y oportunidades de mejora con respecto a lo que se realiza, y una identificación clara de aquellos elementos inexistentes, pero vitales, que deberían contemplarse en las etapas futuras de mejoramiento.

Favorecer acciones dirigidas hacia una visión internacional

Otro de los elementos esenciales se relaciona con aumentar la visibilidad internacional para estudiantes, académicos e investigadores; para ello, existen varios aspectos significativos que se deben considerar:

En primer lugar, es necesaria una sensibilización e información efectiva para los interesados, en cuanto a los portafolios de servicios educativos para oportunidades académicas e investigativas en el exterior. Esta información debe ser precisa y aterrizada sobre las

posibilidades existentes y coherentes con el perfil del alumnado y el profesorado de la institución; con lo cual se desmiente, de alguna manera, la concepción habitual de que este tipo de experiencias sólo es viable para unos pocos.

En segundo lugar, proveer a los docentes en formación con más probabilidades de integrarse con grupos, asociaciones y organizaciones de estudiantes tanto locales como internacionales, con el fin de “acceder a experiencias y aprendizajes internacionales, multiculturales y globales, a través de los contenidos, los servicios y las movilidades presenciales y/o virtuales” (Ministerio de Educación Nacional, 2022a, p.18).

En tercer lugar, se resalta la necesidad de contar con profesores, formadores de nuevos docentes, con una proyección internacional. Ante esto, las instituciones requieren no sólo esfuerzo por cautivar talento extranjero, sino por brindar mayores oportunidades para que sus docentes puedan internacionalizar su perfil, a través de estímulos encauzados a conformar una planta docente capacitada en actualizaciones pedagógicas que aviven la inserción de elementos multiculturales e internacionales adecuados para la enseñanza- aprendizaje. Por esta razón, es ineludible robustecer los procesos de internacionalización que se logran a través de la pluralidad de recursos digitales existentes actualmente. Estas herramientas han demostrado su poder para lograr, de un modo más alcanzable, intercambios académicos e investigativos con otras culturas por medio de asignaturas COIL, clases espejo y otras colaboraciones de la misma índole.

Finalmente, incentivar y apoyar el aprendizaje de otro idioma, por un lado, como parte de las actividades académicas en los planes de enseñanza, en conformidad con lo que propone la Resolución 21795 de 2020, que exige a las IES estructurar, desde su libertad universitaria, un programa curricular que beneficie “el desarrollo de competencias comunicativas en una segunda lengua, de acuerdo con referentes internacionales, cuando así lo considere la institución”; y, por otro lado, aumentar la visibilidad y participación en espacios extracurriculares dirigidos hacia el aprendizaje de un idioma de manera vivencial y

significativa; que provea no sólo de los conocimientos necesarios para su dominio, sino también la amplificación de la perspectiva de los futuros profesionales, para entender su realidad más allá de su lugar específico, es decir, desde un horizonte mucho más global.

Recobrar el valor del conocimiento transdisciplinar para el maestro-ciudadano global

Construir el futuro de la formación docente significa transformarlas profundamente; hay que darles a los estudiantes posibilidades para relacionar y comprender aspectos que ocurren en sus realidades desde la disciplina propia de sus estudios, situación que, en el campo educativo, es atrasada e insuficiente. Por ende, las instituciones educativas del mundo tienen una labor apremiante: “inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea y de un mundo aún más diverso” (Nussbaum, 2010, p. 115).

Por tal motivo, estos programas deberían consagrarse en incluir ese conocimiento general, entendiendo que, para todo ciudadano del hoy y del mañana, es indispensable reconocer y saber más sobre los problemas del mundo, lo cual es necesario en la transformación de pensamiento (Morin, 1999, p. 12). Dicho de otra manera, la educación de los docentes en formación debe robustecer una inteligencia general capaz de actuar de manera multidimensional; y al contexto desde una concepción global, ya que es a partir del desarrollo de las capacidades de este tipo de pensamiento se puede potenciar un mejor desarrollo de las competencias específicas:

Entre más poderosa sea la inteligencia general, más grande es su facultad para tratar problemas especiales. La comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular. (p.14)

Al respecto, Pinedo (2013) considera que las instituciones no sólo deben ser lugar de los conocimientos académicos, sino que deben fundarse como espacios para “abrirse a valores universales, creencias y convicciones que dan el sentido global y profundo de la experiencia, de la propia vida. Elementos fundamentales para darle un sentido global-existencial a la vida” (p. 68).

Por lo anterior, la transdisciplinariedad del conocimiento debería ser considerada como una de las habilidades de la educación en el siglo XXI, por cuanto se comprende al ser humano y la sociedad como unidades multidimensionales; entendiendo que, como lo señala Morin, el ser humano es un ser pluridimensional desde lo biológico hasta lo social o como resultado de la historia misma. De ahí que el “conocimiento pertinente deba reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones” (p.13).

Si bien la especialización de saberes es uno de los principios inherentes que estructuran los programas en la Educación Superior, se requiere el rescate de enfoques conocedores no sólo por diferentes perspectivas como parte de lo interdisciplinar, sino, además, por la incorporación de esas visiones de manera transdisciplinaria (UNESCO, 2022); como puntos centrales en las discusiones internacionales entre los estados miembros de las Naciones Unidas, aprobados dentro de la Agenda 2030, enfocada hacia la educación para el desarrollo sostenible, en el que se incluyen los 17 ODS.

De modo que, para que las universidades puedan sobrevivir en esta nueva era, tienen que estar al servicio de dos ideas trascendentales: sociedad de la información y economía basada en el conocimiento (Sousa Santos, 2007, p. 35); que deben reconfigurar su sentido a través de los nuevos medios de tecnología de la información y de la comunicación, mejorando la gestión y la relación entre los creadores, usuarios y consumidores de conocimiento. Por esta razón, los procesos de enseñanza-aprendizaje deberán originarse de una formación transdisciplinaria donde los profesionales del futuro puedan lograr lo siguiente:

(...) enfrentar los retos planteando y buscando soluciones a problemas de forma eficiente; con una visión total, pero sin perder de vista lo parcial; con pensamientos abiertos y flexibles; con la capacidad de interacción con su ambiente, el entorno y con otros seres; responder y aprender a lo que sucede a su alrededor y poseer la capacidad de realizar actividades de acuerdo con sus motivaciones. (Suaza Jiménez, 2020, p. 43)

Desde esta óptica, se proporcionan así los elementos necesarios para que los estudiantes puedan

desenvolverse eficazmente en ese diálogo como ciudadanos del mundo; pues vincula a todos desde la propia vida cotidiana y, difícilmente, a pesar de las grandes discusiones alrededor del tema, podría alguien quedarse completamente fuera de esa interdependencia (Nussbaum, 2010, p. 114).

Nada de esto es posible en la permanencia de la retórica institucional y, en general, de todo el sistema, sobre la responsabilidad de educar ciudadanos para el futuro. Por ello, es perentorio que la educación superior se vuelva mucho más flexible y adaptable ante las dinámicas existentes, pero para ello es vital que desde un enfoque integral para la internacionalización, “se integren instrumentos de planeación con metas claras a corto, mediano y largo plazo consecuente con las dimensiones internacionales, multiculturales y mundiales como elemento transversal del currículo formal e informal, los resultados de aprendizaje y el perfil de egresado” (MEN, 2022b, pp. 8-9). Para lo cual, y en consonancia con lo expuesto por el MEN, las IES deben rescatar de los planes de estudio los cursos transversales, tan rezagados desde lo disciplinar, pero tan importantes para fomentar las competencias globales y multiculturales. Así mismo, promover en docentes y estudiantes oportunidades para movilidades presenciales o virtuales, una concientización institucional acerca de los beneficios sobre el compartir de saberes y el aprendizaje a la luz de otras culturas y finalmente, la búsqueda de estrategias evaluativas que vislumbren el alcance de las competencias de los venideros ciudadanos globales en los perfiles de egreso de cada programa. En consecuencia, es fundamental que las IES se reestructuren para contar con una visión integradora e internacional anclada a lo particular; sólo así podría haber una posibilidad para abordar los problemas de la sociedad en la que están inmersas, romper paradigmas y lograr una reflexión y reestructura de su praxis actual.

De modo que la IdC se debería centrar entonces en proporcionar posibilidades a los estudiantes para que desarrollen una forma de pensar colectiva, siendo consientes y comprometidos con su responsabilidad social mundial desde sus propias localidades (Leask, 2021, p. 29). De manera

tal que, la formación de los educadores no puede restringirse meramente a “preparar a las personas para sacar adelante un plan de estudios y obtener resultados concretos de aprendizaje, sino que también debe favorecer la comprensión del ámbito social y cultural más amplio en el que maestros y profesores actúan” (Avalos, 2002, p. 20).

Finalmente, para que todo lo anterior pueda ser factible, es necesario que exista una disposición de mayores recursos de la institución para favorecer todos estos requerimientos encauzados hacia la internacionalización de los programas académicos (MEN, 2022b, p. 9). Esto se debería evidenciar, por ejemplo, en uno de los grandes nodos de la educación, la “asignación y distribución de la asignación presupuestal para las actividades de docencia, investigación, creación artística y cultural, proyección social, bienestar institucional e internacionalización, que, en forma directa o indirecta, se reflejan en el programa académico” (CNA, 2021 p. 74).

CONCLUSIONES

Es preciso entender las IES como espacios privilegiados para construir, diseñar el conocimiento y recuperar los saberes que se acumulan y evolucionan, como parte de su misión sustancial en la formación de los profesionales venideros. Sin embargo, sus estructuras siguen ancladas a modelos que han sido rebasados por la realidad, ante lo cual surgen interrogantes como: ¿qué elementos estructuran un docente en formación con una visión internacional?, ¿cómo empezar a reconstruir un nuevo horizonte desde las escuelas de educación? y ¿cómo pueden aportar los maestros del futuro a la solución de las diferentes necesidades de la sociedad?

La revisión realizada nos lleva a considerar que es indispensable repensar los currículos para hacer mucho más flexibles los programas de formación del profesorado, mediante objetivos de formación verdaderamente alineados con el perfil de egreso, que debe concordar con las necesidades actuales y futuras que marcarán el ejercicio de la profesión docente. El asunto de base radica en que se requieren programas para que los maestros venideros puedan servir a los problemas de la sociedad, y superar así la falencia generalizada en muchas IES, tanto en

Colombia como en América Latina, de querer simular o parecerse a otras instituciones, implementando currículos foráneos sin ningún tipo de adaptación o comprensión de su propia naturaleza e identidad organizacional. Esto es, precisamente, lo que se debe evitar, ciertamente es necesario aproximarse a una visión holística de la educación, pero manteniendo unos cimientos en las problemáticas y perspectivas de los entornos singulares, de tal forma que enseñanza de saberes verdaderamente enriquezca a los docentes del mañana.

Aun cuando los conocimientos educativos y pedagógicos sean elementales para la Educación Superior, la internacionalización curricular y, por supuesto, su reflejo en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, deberían comenzar a alinearse con las intenciones educativas actuales de cara al futuro, y sin duda, renovar las prácticas y procesos que aún no son satisfactorios. Igualmente, es primordial que, dentro del diseño, implementación, seguimiento y adaptación de los currículos de formación docente, se incluya de manera coherente y mancomunada la interdisciplinariedad como orientación epistemológica que debe estar presente en el dinamismo académico de la universidad.

Lo anterior implica un trabajo de impacto para descentralizar esa responsabilidad fijada erróneamente solo a los gestores de la internacionalización de la educación en sus distintos niveles. Al desconcentrar ese compromiso de unos pocos, será posible una mayor sensibilización y capacitación necesaria para los múltiples actores comprometidos en la educación de los docentes de la posteridad.

Es indiscutible que la formación de los futuros maestros no puede seguirse limitando a las actividades enfocadas a educar personas sólo bajo los saberes disciplinares específicos de sus programas, por el contrario, es vital favorecer la comprensión del ámbito social y cultural más amplio, en el que su actuar y legado será completamente decisivo para su actuar en el mañana.

REFERENCIAS

Aponte, C., De Toro, A., Krausova, E. y Pinzón, N. (2003). Hacia una internacionalización de la universidad con sentido propio. *CX Consejo Nacional de Rectores*, Bogotá, Colombia.

Arango, A. M. y Acuña, L. E. (2018). La internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de Educación Superior para la obtención de registro calificado. *OBIES*, 2, 35-

49. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/obies/article/view/12739>

Avalos, B. (2002). Docentes para el Siglo XXI Formación Docente: Reflexiones, Debates, Desafíos e Innovaciones. *PERSPECTIVAS Revista trimestral de educación comparada*, 32(3), 17-25. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129510_spa

Beneitone, P. (2021). Un modelo para analizar la internacionalización del currículo en las universidades. En B. Leask, M. Torres-Hernández, M. Bustos-Aguirre y H. de Wit (Eds.). *Reimaginar la internacionalización del currículo mejores prácticas y posibilidades prometedoras* (pp. 59-90). Universidad de Guadalajara.

Cañón, J. (2009). Internacionalización del currículo: contexto, implicaciones y conceptos. En G. Rizo, M. Moreno, P. Páez, J. Cañón y U. Coy (Eds.). *Seminario sobre internacionalización del currículo –memorias y reflexiones–* (pp. 87-112). Red Colombiana de Internacionalización de la Educación Superior.

Casallas, M. (2021). Internacionalización de la Educación Superior: más allá de la movilidad académica. En *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas. Pertinencia y aprendizaje global en Educación Superior* (pp. 41-56). UNIMINUTO.

Castillo, A. (2021). Identidad, nación, sentido de pertenencia en el marco de la internacionalización curricular. En *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas. Pertinencia y aprendizaje global en Educación Superior* (pp. 41-56). UNIMINUTO.

Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*.

Consejo Nacional de Acreditación. (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*.

De Wit, H. y Leask, B. (2015). Internationalization, the Curriculum and the Disciplines. *International Higher Education*, 83, 10-12. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9079>

Gacel-Ávila, J. (2000). La Dimensión Internacional de las Universidades Mexicanas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 11(1 y 2), 121-142.

Gacel-Ávila, J. (2022). *Challenges and feasibility*. 34(1), 401-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.570>

Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: un balance*. 1-162.

Gazzola, A. (2008). Cooperación universitaria: internacionalización solidaria. *Educación Superior y Sociedad*, (1), 125-136. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162517>

Hernández-Dukova, D. y Knust, R. (2020). Internacionalización en casa, de la teoría a la práctica. *ACOFI*, 1-6. <https://www.acofi.edu.co/prensa/opinion/internacionalizacion-en-casa-de-la-teoria-a-la-practica/>

Hudzik, J. K. (2011). Internacionalización integral: del concepto a la acción. *Resumen Ejecutivo NAFSA*, 6. https://www.nafsa.org/File/Comprehensive_izn_spanish.pdf

Johnson-Mardones, D. F. (2017). Internationalization and “Pensamiento Curricular Latinoamericano.” *TCI (Transnational Curriculum Inquiry)*, 14(1-2), 19-27.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales and approaches. *Journal for Studies in International Education* 8(1), 5-31.

Laboratorio de Economía de la Educación. (2020). *Un análisis sobre los programas de las ciencias de la educación*. 21, 1-9.

Leask, B. (2021). Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo. En B. Leask, M. Torres-Hernández, M. Bustos-Aguirre y H. de Wit (Eds.). *Reimaginar la internacionalización del currículo mejores prácticas y posibilidades prometedoras* (pp. 59-90). Universidad de Guadalajara.

Marín, M. (2020). Internacionalización del currículo desde la práctica: contribuciones desde el contexto nacional e internacional. En C. Castaño Trujillo (Ed.), *Educación y región, lo dicho de lo no dicho* (pp. 119-141). Corporación Universitaria del Meta (UNIMETA).

Martínez, P. (2014). Pensando la internacionalización de la educación superior en los próximos 20 años: avances y retos. En C. Nupia (Ed.), *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia* (pp. 27-43). Ministerio de Educación Nacional, y Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guías para la internacionalización de la Educación Superior: internacionalización del currículo* (G. A. Pardo, L. F. E. King, J. C. M. Quevedo, P. A. M. Gómez, H. D. S. Barrero y F. A. T. Mendivelso (eds.)). Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto 1330 de 2019*. 1-27.

Ministerio de Educación Nacional. (13 de agosto 2022a). *Nota orientadora Internacionalización*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-superior/SACES/Notas-Orientadoras/>

Ministerio de Educación Nacional. (11 de septiembre 2022b). *Propuesta de indicadores para la internacionalización de la educación superior*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-superior/SACES/Notas-Orientadoras/>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Kats Editores.

Pacheco, C. (2021). La evaluación de la internacionalización curricular: estrategia de gestión para la evaluación de los currículos. En *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas. Pertinencia y aprendizaje global en Educación Superior* (123-139). UNIMINUTO.

Pinedo, I. (2013). *El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades*, 7, 59-72.

Prieto, L., Valderrama, C. y Allain-Muñoz, S. (2015). Internacionalización en casa en la Educación Superior: los retos de Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 105-135. <http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/03/internacionalizacion-col.pdf>

Resolución 021795 (2020, 19 de noviembre). Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de la calidad de programas reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado.

Rodríguez-Ávila, S. P., Díaz-Flórez, O. C. y Arias-Gómez, D. H. (2021). *Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas*.

Salmi, J. (2014). El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia. En C. Nupia (Ed.), *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia* (pp. 17-25). Ministerio de Educación Nacional, y Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.

Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5(26).

Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*.

Suaza Jiménez, J. H. (2020). Transdisciplina y multidimensionalidad: una visión desde el contexto educativo. *Interconectando Saberes*, 10, 41-51.

<https://doi.org/10.25009/is.v0i10.2665>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Educación para la ciudadanía mundial*. Recuperado el 24 septiembre de 2022 de

<https://es.unesco.org/themes/ecm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Hoja de ruta propuesta para la 3.ª Conferencia Mundial de Educación Superior. Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la Educación Superior*. 1-42.

Van der Wende, M. (1997). Missing Links. The Relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General. *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. 10-41. <http://eric.ed.gov/?id=ED432190>

Van Der Wende, M. (2001). Internationalization policies: about new trends and contrasting paradigms. *High Education Policy* 14, 249-259. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(01\)00018-6](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(01)00018-6)

Vanegas, M. (octubre, 2021). *Las Licenciaturas en Colombia Frente a la Globalización y la Oferta Educativa*. [Presentación de paper]. Memorias del IX Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Número extraordinario. Memorias del séptimo Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, Bogotá, Colombia.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15460/10240>

Villanueva, E. (2008). Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.

Zarur, X., Burbano, G., Didou, S., Guarga, R., Parkins, L., & Siufi, G. (2008). *Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.*

Research

Gate.

https://www.researchgate.net/publication/237833064_CAPITULO_6_INTEGRACION_REGIONAL_E_INTERNACIONALIZACION_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_EN_AMERICA_LATINA_Y_EL_CARIBE_Tendencias_y_perspectivas_Escenarios_en_la_búsqueda_de_una_decidida_complementacion